

Gabriela Maria Urzal de Carvalho  
Um olhar crítico sobre o processo de autoavaliação da Escola Secundária de Rio Tinto  
Abril de 2012

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

*Um olhar crítico sobre o processo de  
Autoavaliação da Escola Secundária de Rio  
Tinto*

---

**Trabalho de projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Supervisão Pedagógica**

**Por: Gabriela Maria Urzal de Carvalho**

**Sob Orientação do Professor Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes**

**Abril de 2012**



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE  
**PAULA FRASSINETTI**

## UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários  
à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de  
especialização em Supervisão Pedagógica realizado sob a orientação científica  
de Professor Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes

Gabriela Maria Urzal de Carvalho

Porto  
2012



## RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Autoavaliação de escolas, Modelos de Autoavaliação, CAF – Estrutura Comum de Avaliação, Benchmarking, Eficácia do processo de Autoavaliação, Eficiência do processo de autoavaliação.

A gestão de uma organização norteada por critérios de qualidade representa um grande desafio. Uma escola, devido às suas especificidades, é uma organização à qual os sistemas tradicionais de informação para a gestão não garantem apoio eficaz na determinação das melhores estratégias de gestão. Por outro lado, a avaliação de desempenho destas instituições é hoje um imperativo legal.

De acordo com o Projeto Educativo, que “... reflete a consciência de uma escola que se pretende cada vez mais crítica e criativa onde todos se vão sentir realizados porque participantes num ato educativo renovado, organizado, atualizado e partilhado de forma a conseguir a qualidade do ensino tendo em vista o sucesso educativo”, a equipa da APM – Avaliação para a Melhoria – da Escola Secundária de Rio Tinto pretende-se promotora duma engrenagem que, ao realizar a autoavaliação da Escola, de forma cíclica e em espiral crescente para a excelência, proporcione a cada um dos elementos da comunidade um espaço de reflexão para atingir esse grau de excelência.

É a avaliação do trabalho realizado por esta equipa, a sua eficácia e eficiência, enquanto geradoras de mudança, que constitui a finalidade deste estudo, um estudo de caso, não se pretendendo por tal um elencar exaustivo da matéria teórica alusiva ao tema, mas antes uma reflexão crítica da concretização, implementação e consequências, dum projeto que se reveste na atualidade como um dos pilares básicos geradores de melhoria numa instituição.

Designa-se, assim, este projeto como: **UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO**

# ABSTRACT

KEYWORDS: Schools Self-evaluation, Self-evaluation models, CAF - Common Assessment Framework, Benchmarking, Efficiency of the self-evaluation project, Effectiveness of the self-evaluation project.

Guiding an organization based on quality goals is a great challenge. A school, due to its specificities, is an organization that cannot be effectively supported by traditional administration information services and that means it is difficult to achieve the best administration strategies. On the other hand the evaluation of performance of this type of institutions is a legal requirement nowadays.

According to the Educational Project that "... reflects the consciousness of a school, creative and critical, where everyone should feel well by being part of a renewed educational act, organized, updated and shared, leading to teaching quality and educational success, the APM team of Escola Secundária de Rio Tinto shall be responsible, by means of self-evaluation methods, for opening the road to excellence, inviting every community member to a reflection time and space to achieve that same degree of excellence.

The real focus of this study is the evaluation of the work done by this team, its efficiency and effectiveness while change generators, a case study, leaving aside an extended theoretical revision correlated to the theme but making a critical reflection on the achievements, implementation and consequences of a project which is a cornerstone in the improvement of an organization.

This Project is therefore entitled: **A CRITICAL LOOK ON THE SELF-EVALUATION PROJECT OF ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO.**

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AA – Autoavaliação

APM – Avaliação Para a Melhoria

CE – Comunidade Escolar

CG – Conselho Geral

CP – Conselho Pedagógico

CT – Conselho de Turma

ESRT – Escola Secundária de Rio Tinto

GAPA – Gabinete de Apoio ao Aluno

IGE – Inspeção Geral de Educação

INA – Instituto Nacional de Administração

OQE – Observatório de qualidade da escola

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Plano Curricular de Escola

PEE – Projeto Educativo de Escola

PM – Planos de Melhoria

PNL – Plano Nacional de Leitura

RI – Regulamento Interno

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

# ÍNDICE

RESUMO.....	III
ABSTRACT .....	IV
LISTA DE ABREVIATURAS .....	V
ÍNDICE .....	VI
ÍNDICE DE FIGURAS .....	VIII
ÍNDICE DE ANEXOS .....	X
INTRODUÇÃO E DESIGNAÇÃO DO PROJETO.....	1
FUNDAMENTAÇÃO, RAZÃO DE SER E OBJETIVOS .....	3
REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Avaliação e a procura da melhoria .....	5
A lei 31/2002 e a Autoavaliação .....	14
Modelos de autoavaliação.....	16
ISO - International Organization for Standardization.....	18
BSC - Balanced Scorecard.....	20
EFQM - European Foundation for Quality Management...22	
CAF – Estrutura Comum de Avaliação.....	25
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	35
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	47
Capítulo I – A Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT) ....	49
Missão e visão da ESRT .....	49
Breve historial .....	50
Capítulo II – Aplicação do Modelo de Autoavaliação .....	51
A escolha do modelo de autoavaliação a aplicar.....	51
Primeira Fase – da constituição da equipa ao referencial de atuação	
.....	53
Segunda Fase – da auditoria aos planos de melhoria .....	62
Terceira Fase – dos relatórios reflexivos ao reiniciar do processo	
.....	81
Capítulo III – Impactes na Comunidade Educativa .....	84
Reconhecimento da equipa pela Comunidade Escolar ....	84

A Avaliação Externa do Projeto .....	85
A Eficiência do Projeto de Autoavaliação.....	87
Capítulo IV - Considerações Finais .....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	94
ANEXOS .....	101
Anexo I – Lei nº31/2002.....	102
Anexo II – despacho conjunto 370/2006 dos ministérios das finanças, administração pública e educação .....	109
Anexo III – Guiões de Entrevistas .....	110
Anexo III.A – Guião de Entrevista à Diretora.....	111
Anexo III.B – Guião de Entrevista à Equipa .....	113
Anexo III.C – Guião de Entrevista ao Focus Group (diretores de turma).....	115
Anexo III.D – Guião de Entrevista ao Amigo Crítico .....	116
Anexo IV – Transcrição das Entrevistas.....	118
Anexo IV.A – Transcrição da Entrevista à Diretora da ESRT	119
Anexo IV.B – Transcrição da Entrevista à Equipa .....	127
Anexo IV.C – Transcrição da Entrevista ao focus group	136
Anexo IV.D – Transcrição da Entrevista ao amigo crítico	143
Anexo V – Análise de Conteúdo.....	159
Anexo VI – Planificação Anual do trabalho a desenvolver pela equipa .....	171
Anexo IV – Guiões de Entrevistas.....	171
Anexo VII – Relatório Final 2010/2011 .....	172
Anexo VIII – Impacto da Escola na Sociedade .....	177
Anexo IX - Ciclo de sessões “A Escola que somos. A Escola que queremos ser” .....	179
Anexo X – Formação .....	183

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Modelo de Processo de ISO 9000: 2000 (Castilho, 2009) ...	19
Figura 2 – BSC, adaptada de Robert Kaplan e David Norton (1997)	21
Figura 3 - Espiral da qualidade (Joseph Juran em Andrade, 2004; 46)	22
Figura 4 – Modelo EFQM (Andrade, 2004; 53) .....	23
Figura 5 – Lógica RADAR (Andrade, 2004; 54) .....	24
Figura 6 – Adaptação da estrutura do modelo CAF ao meio escolar, Orvalho e Neto 2006 .....	27
Figura 7 – Quadro de pontuação de meios - CAF 2006 (DGAEP, 2007) .....	30
Figura 8 – Quadro de pontuação de resultados - CAF 2006 (DGAEP,2007) .....	31
Figura 9 – Implementação da Avaliação – Ciclo de melhoria contínua de Deming-Shewart .....	33
Figura 10 - Tabela I – Desenvolvimento do Modelo CAF .....	41
Figura 11 - Tabela II – Planificação da Análise Documental .....	42
Figura 12 - Tabela III – Planificação das Entrevistas a realizar.....	44
Figura 13 – Organigrama da apresentação dos resultados.....	48
Figura 14 – Relatório 2006/2007 - excerto .....	55
Figura 15 – Questionários junho 2005 – excerto .....	56
Figura 16 – Resultados dos inquéritos de junho 2005 – exemplo .....	57
Figura 17 – Documento distribuído em reunião geral - 2006.....	58
Figura 18 – Documento distribuído em reunião geral - 2007 .....	59
Figura 19 - MAPA CONCEPTUAL I.....	61
Figura 20 - Grelha de Autoavaliação - excerto .....	62
Figura 21 - Grelha de Autoavaliação individual - excerto .....	63
Figura 22 – Pontos Fortes/ Pontos Fracos 2005-2006 – excerto .....	64
Figura 23 – Documento distribuído aos grupos para determinação de pontos fortes e fracos.....	65

Figura 24 – Informação ao Conselho Pedagógico, dezembro/2005 – excerto .....	66
Figura 25 – Análise dos resultados dos exames no ensino básico - excerto .....	68
Figura 26 – Análise dos resultados dos exames no ensino secundário – excerto .....	69
Figura 27 - Estudos de Sucesso/Insucesso Educativo para o ensino básico – excerto .....	69
Figura 28 – Tabela de ingresso dos alunos da ESRT no ensino superior .....	71
Figura 29 – Clima Emocional no Departamento e na Sala de Aula - excerto .....	71
Figura 30 – Parte da Grelha de autoavaliação produzida em 2009/2010 .....	73
Figura 31 - Plano de Melhoria – exemplo.....	74
Figura 32 - Plano Estratégico - excerto .....	75
Figura 33 – Exemplo de guião de entrevista, ano letivo 2005/2006 - excerto .....	76
Figura 34 – Documento distribuído em reunião geral 2007 - excerto..	77
Figura 35 – Resultados de inquérito aos discentes em Maio de 2008 - excerto .....	78
Figura 36 – Inquérito sobre Perceção de práticas da escola – excerto	79
Figura 37 – Tabela relativa ao resultado da perceção dos docentes sobre o PNL .....	80
Figura 38 - MAPA CONCEPTUAL II.....	82

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS .....	101
Anexo I – Lei nº31/2002.....	102
Anexo II – despacho conjunto 370/2006 dos ministérios das finanças, administração pública e educação .....	109
Anexo III – Guiões de Entrevistas .....	110
Anexo III.A – Guião de Entrevista à Diretora.....	111
Anexo III.B – Guião de Entrevista à Equipa .....	113
Anexo III.C – Guião de Entrevista ao Focus Group (diretores de turma).....	115
Anexo III.D – Guião de Entrevista ao Amigo Crítico .....	116
Anexo IV – Transcrição das Entrevistas.....	118
Anexo IV.A – Transcrição da Entrevista à Diretora da ESRT	119
Anexo IV.B – Transcrição da Entrevista à Equipa .....	127
Anexo IV.C – Transcrição da Entrevista ao focus group	136
Anexo IV.D – Transcrição da Entrevista ao amigo crítico	143
Anexo V – Análise de Conteúdo.....	159
Anexo VI – Planificação Anual do trabalho a desenvolver pela equipa .....	171
Anexo IV – Guiões de Entrevistas.....	171
Anexo VII – Relatório Final 2010/2011 .....	172
Anexo VIII – Impacto da Escola na Sociedade .....	177
Anexo IX - Ciclo de sessões “A Escola que somos. A Escola que queremos ser” .....	179
Anexo X – Formação .....	183

# INTRODUÇÃO E DESIGNAÇÃO DO PROJETO

Designado este trabalho como: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO, constitui-se no projeto a realizar no decorrer do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Uma análise do processo de autoavaliação desenvolvido nesta escola, com o objetivo geral de verificar se tem sido gerador de mudança.

Não se pretendendo um estudo teoricamente denso e, por tal, inibidor da sua utilização, foi este trabalho organizado de forma a proporcionar ao leitor uma orientação contínua no percurso do projeto e, simultaneamente, uma visão clara sobre o que com ele conseguimos. Assim, e na sequência do enquadramento legal pelo qual se rege a autoavaliação de escolas, é feita uma referência sucinta aos quatro modelos mais utilizados pelas instituições de ensino, sendo, contudo, dada maior relevância ao modelo CAF, por ter sido o escolhido inicialmente pela organização alvo do nosso estudo.

Segue-se a metodologia de investigação, de carácter qualitativo e não devendo constituir um procedimento passível de generalização porquanto tratamos de um estudo de caso. Procedemos, de início, à análise de todos os documentos gerados a partir da implementação deste processo de autoavaliação na escola, que nos permitiram um envolvimento completo no percurso efetuado, suas vantagens e constrangimentos, bem como o suporte para a elaboração de entrevistas semiestruturadas que se pretendia clarificadoras e sustentadoras das conclusões conseguidas.

A descrição e análise dos resultados onde, para além de uma breve viagem sobre o percurso do estabelecimento no que a este tema concerne verificaremos como foi aplicado o modelo de autoavaliação escolhido, constituem os temas tratados no capítulo seguinte. Atendendo ao desenvolvimento de todo o projeto no âmbito do contexto escolar, entendemos aqui proceder à partição dos resultados em três fases: uma primeira, da

constituição da equipa à do referencial de atuação; a segunda, da auditoria aos planos de melhoria e uma terceira, dos relatórios reflexivos ao reinício do processo.

O reconhecimento da equipa pela comunidade, a avaliação externa do projeto e a eficiência deste, constituem-se também vertentes fundamentais na avaliação que pretendemos pelo que são agora alinhadas nesta parte do trabalho.

A encerrar, as considerações finais com a análise globalizante do anteriormente referido, expondo não apenas a nossa visão das áreas a necessitarem de melhoria, mas também as que se revelam como notórias boas práticas.

# FUNDAMENTAÇÃO, RAZÃO DE SER E OBJETIVOS

“Neste mundo não há população educada que seja pobre, nem população ignorante que seja rica” Galbraith

Foi desde sempre uma base sustentadora de todo o trabalho realizado na ESRT a procura da melhoria, de tal forma que é já possível considerá-la como uma “Cultura de Escola”, adotada por todo um corpo docente e não docente que se verifica estabilizado. Assim, na busca dessa melhoria, aplicada a uma realidade específica mas que envolve toda a Comunidade Escolar e Educativa, foi implementado um projeto de Autoavaliação da Escola, à responsabilidade de uma equipa de docentes do quadro. Em que medida os resultados obtidos e divulgados pela equipa de Autoavaliação da Escola foram originadores de boas práticas, constitui a questão que elegemos como ponto de partida do nosso estudo. É a eficácia do trabalho implementado por esta equipa que se pretende analisar, verificar as metodologias utilizadas e resultados obtidos, consequências destes na realidade escolar, novos caminhos a percorrer e como se veem satisfeitas as expectativas dos participantes (diretos e indiretos). Também uma breve referência à sua eficiência, na relação entre esses resultados e os recursos empregues, constituirá uma vertente interessante deste estudo que se verifica, pelo exposto e de acordo com o entendimento relatado pelo SICI, já integrado no âmbito da Meta-avaliação, avaliação da qualidade e eficácia da autoavaliação (SICI, 2007). Ainda de referir a preocupação que se nos impõe, enquanto coordenadoras da equipa e como tal responsáveis pela supervisão do projeto, que se pretende de qualidade, bem como o interesse pelo tema que nos motivou, desde logo, a frequentar diversas formações, algumas das quais elencamos em anexo, e que nos permitiram a obtenção de conhecimentos que nos possibilitaram um mergulho mais confiante em todo este processo.

Também este projeto de investigação constituirá um trabalho que se pretende enquadrado numa supervisão portadora duma função não mecanizada, que apenas constataria as rotinas existentes, mas sim centrada numa ação reflexiva, de orientação, encaminhamento e intervenção no processo, enquanto atuante na articulação do trabalho coletivo, com vista à promoção da melhoria das práticas da Escola.

Para o avaliar na totalidade será portanto fundamental verificar se os resultados obtidos e divulgados à Comunidade Escolar foram geradores de “boas práticas” e conseqüentemente concorreram para a procura da melhoria, que, como já referido, constitui o último sentido deste tipo de projetos.

Assim, são finalidades deste estudo:

- Fornecer informações que possam alavancar o trabalho de autoavaliação da escola, garantindo a melhoria do processo;
- Averiguar como o trabalho efetuado pela equipa é reconhecido na comunidade escolar.

É pela verificação da concretização de objetivos mais específicos que se poderá avaliar o grau de cumprimento das finalidades, e assim constituem objetivos deste estudo, assentes nas opiniões da comunidade escolar:

- Analisar todas as fases do processo de autoavaliação;
- Apresentar sugestões de melhoria para os pontos fracos identificados;
- Avaliar a qualidade dos resultados obtidos em termos de fiabilidade e de utilidade para a melhoria;
- Identificar as conseqüências da comunicação dos resultados obtidos;
- Conhecer as conceções dos elementos da comunidade sobre o trabalho desenvolvido pela equipa;
- Apresentar sugestões sobre novas vertentes de atuação.

# REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## Avaliação e a procura da melhoria

“O objetivo da avaliação institucional deve ser o desenvolvimento das pessoas que trabalham na organização” Célia Ribeiro

A preocupação com a qualidade, manifestação dum aperfeiçoamento contínuo, está presente em todas as ações do Homem ao longo da História e, quando entendida associada ao conhecimento, fornece os requisitos necessários ao sucesso. O reconhecimento da qualidade pressupõe, desde logo, o recurso à avaliação que deve ser entendida como portadora dum valor acrescentado nas organizações que a implementam e não um procedimento altamente inibidor por associado à face negra da concretização de qualquer projeto educacional, processo terminal focando exclusivamente os resultados (Tyler,1967). Assim, quer entendendo a avaliação vazia de objetivos pré-definidos, em que o avaliador deve exercer o seu trabalho procurando apreciar todos os possíveis resultados, não se centrando nos indicadores relativos aos objetivos do projeto por forma a não ignorar aspetos relevantes que surjam no decorrer da avaliação (Scriven, 1973 citado por Madureira, M., 2004), quer, num projeto mais elaborado e sem os perder de vista como sugere Guerra,

*“Avaliar é sempre comparar com um modelo – medir – e implica uma finalidade operativa que visa corrigir e melhorar. (...) A avaliação, qualquer que seja a diversidade de entendimento e de métodos de execução, tem sido considerada como um conjunto de procedimentos para julgar os méritos de um programa e fornecer uma informação sobre os seus fins, as suas expectativas, os seus resultados previstos e imprevistos, os seus impactes e os seus custos.” (2000;185),*

a avaliação é uma disciplina fundamental na sociedade, uma vez que está orientada para apreciar e ajudar a melhorar todos os seus aspetos (Stufflebeam e Schinkfield, 2007).

A avaliação pode ser ocasional ou permanente, quantificação ou medida do êxito, de diagnóstico ou de validação, de controlo ou de exploração, mas sempre um conjunto organizado de processos que têm como objetivo final o acompanhamento regular do projeto em causa e a verificação da sua consecução (Roldão, 2004), sempre com vista ao atingimento dum patamar superior na escala de melhoria considerada. Avaliar implica então uma reflexão crítica que pressupõe o conhecimento do pretendido com esse processo avaliativo. A avaliação deverá possibilitar o reconhecimento dos erros por nos permitir entender os estádios que atingimos e a razão de seu atingimento, contribuindo sempre para a melhoria das práticas (Guerra, 2003). É a aceitação, pela instituição, desta reflexão crítica, um pilar sustentador duma avaliação eficaz e que, por tal, deve ser imbuída de reconhecida capacidade de distanciamento, de separação de interesses, e de possuir no seu enfoque central a sua componente moral e ética, supondo, por isso mesmo, o domínio de um metaconhecimento que define desde logo os momentos e fatores objetos da avaliação e inerentes à finalidade desta. É o “porque” se avalia que define assim o tipo de avaliação que queremos realizar.

Não garantindo necessariamente uma elevada qualidade de serviços ou que delas surjam as medidas corretivas necessárias à melhoria, são quatro, segundo Stufflebeam e Shinkfield (2007), as vertentes implícitas no processo avaliativo: disseminação, melhoria, prestação de contas e enriquecimento/criação de conhecimento. Não constituindo a disseminação uma vertente por nós valorizada por não incidir sobre os objetivos de estudo a que nos propusemos, assumimos a melhoria, avaliação formativa que incide sobre o desenvolvimento dum projeto, visando assegurar ou mesmo melhorar a sua qualidade, não ameaçadora e por tal, de elevada receptividade por parte dos destinatários, como o eixo central deste estudo. Assim, constitui-se uma avaliação proativa porque, sendo formativa, apoia os esforços de desenvolvimento dos serviços, assegurando a sua qualidade ou melhorando-a (Lopes, 2010). Avalia-se para se conhecer o processo motor da melhoria desejada, para intervir, evitando os aspetos negativos e potenciando os positivos e geradores de mais-valias.

Numa outra perspetiva situa-se a prestação de contas, avaliação nitidamente sumativa, de objetividade elevada e difícil aceitação pelos destinatários, que não constitui para nós um objetivo central por visar um julgamento global do valor do avaliado, numa nítida relação custo-benefício que implica a medição de resultados ou valores resultantes de fundos despendidos (Chelimsky, 1997), embora seja levemente focada numa abordagem breve à eficácia do processo em estudo, por estar implicitamente relacionada com a crescente autonomia destas instituições e por tal imbuída de relativa importância.

*“Uma última utilidade reside na função heurística que a avaliação pode assumir. De facto, a avaliação pode contribuir para lançar luz, aumentar a compreensão e o conhecimento, fruto de revelações e informações obtidas. Enquanto que uma investigação pode ficar circunscrita ao estudo de variáveis selecionadas em função do interesse do estudo, a avaliação pode considerar todos os critérios que ajudem a decidir do valor de um objeto avaliado.” (Gouveia, 2011;74).*

Da conjugação destas vertentes emerge, para nós, a avaliação como conhecimento de Chelimsky, definida por Stufflebeam e Shinkfield (2007) e claramente expressa por Gouveia que refere que

*“... a avaliação, se devidamente planeada e orçamentada, possa servir não apenas propósitos de orientação de programas, de súmula dos seus contributos e de disseminação de produtos/serviços, como também proporcionar novos insights e pistas para legisladores, responsáveis por decisões e teóricos (Stufflebeam e Shinkfield, 2007).” (idem)*

De toda a forma,

*“Um processo avaliativo que não assente num design disciplinado, em recolha, organização e análises sistematizadas de informação e em comunicação dos resultados em relatórios válidos e fiáveis dificilmente pode, como reclamam Descy e Tessaring, «contribuir para a aprendizagem coletiva e para a produção de conhecimento» (2005; 64) e muito menos fazer parte de um processo de desenvolvimento que informe os stakeholders sobre políticas específicas, processos e práticas. As avaliações que desrespeitarem estes critérios e esta disciplina são contraproducentes, desperdiçadoras de recursos e mesmo enganadoras (Stufflebeam e Schinkfield, 2007).” (ibidem; 77).*

A avaliação, que nunca deverá constituir-se como um ato isolado, antes como um processo contínuo, cíclico, necessário ao eliminar dos condicionalismos pontuais que possam comprometer a sua validade impedindo-a de contribuir para o desejado processo de aprendizagem, deve ainda constituir-se um projeto participado uma vez que aos avaliadores deve

ser implícito, não apenas o conhecimento referido, mas a implicação direta na metodologia a adotar no processo. É esta implicação dos agentes, contrariando uma rigidez de métodos da responsabilidade única do órgão de gestão da instituição, necessária para garantir o sucesso do projeto e impedir assim que este se torne uma atividade meramente burocrática para quem a exerce (Guerra, 2003). Toda a avaliação assenta, então, num processo negociado e numa atitude de compromisso.

Entretanto, torna-se evidente o destaque atribuído à avaliação das escolas, que, tendo-se tornado no instrumento central das reformas educativas (Sobrinho, 2003), decorre de duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus: a descentralização de meios e a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares (Eurydice, 2004), assumindo-se um como um poderoso instrumento de competitividade (Afonso, 2009) e contrariando o objetivo inicial bem expresso por Stake quando refere que “ a avaliação consiste sempre na determinação dos méritos e dos defeitos. Às vezes é muito mais, mas a sua função essencial é a de estabelecer o mérito de algo. Essa é a sua primeira finalidade.” (2006; 61). É nesta nova forma de encarar o sucesso institucional que se revelam tanto mais eficazes as lideranças, quanto maior a capacidade de mobilização dos seus colaboradores para abraçarem os projetos, desenvolverem as competências necessárias e, simultaneamente, verem satisfeitas as suas expectativas. Ainda, a justificação do investimento em mecanismos de avaliação, se considerarmos o facto desta se assumir como esse instrumento regulador das interações sociais e de gestão de relações de poder (Azevedo, 2005).

Resultantes da consciência adquirida desta nova realidade, emergiram numerosos modelos de avaliação de organizações, alguns dos quais passíveis de serem aplicados às escolas, embora todos perpetuando um conflito entre o quantitativo e o qualitativo, “um conflito entre dois *logos* e entre dois registos de palavras” (Sobrinho, 2003; 149). Segundo Stufflebeam (2003), atividade fundamental para as escolas obterem melhores resultados e conhecerem melhor o seu funcionamento, “a avaliação da escola pode ser definida como a investigação sistemática da qualidade da escola e do modo como bem pode

servir as necessidades da comunidade” (Sanders & Davidson, 2003; 807). Para estes autores, a recolha de informação e de dados, a sua disponibilização e a utilização de critérios para julgar da sua adequação, são as atividades básicas na prática de avaliação das escolas (2003), devendo, no entender de Stufflebeam (2003), envolver alunos, professores, pais/encarregados de educação, elementos da comunidade, de forma a convergir para os seus propósitos, “a melhoria, a prestação de contas, a compreensão e a disseminação” (idem; 782), sendo assim a avaliação considerada tanto como “...uma responsabilidade individual como uma responsabilidade coletiva de todas as pessoas encarregadas do trabalho da escola para o benefício dos alunos e da comunidade.” (ibidem; 783).

Certo que numa escola são cruzadas diferentes realidades, umas respeitando à existência de sujeitos de aprendizagem cultural e etnicamente diferenciados, da responsabilidade dos imperativos sociopolíticos da democratização do ensino que, transportadores de hábitos mentais e esquemas de pensamento próprios resultantes das suas vivências significativas, exigem da escola uma reflexão permanente sobre a adequação, o aperfeiçoamento e a melhoria contínua dos métodos, processos e técnicas de educação a utilizar, possibilitando a construção do conhecimento e aprendizagens significativas, bem como o desenvolvimento social e pessoal, por forma a garantir a equidade social e uma maior equiparação e igualdade de oportunidades e, bem assim, a preparação para o exercício pleno da cidadania (Leandro, 2002), e outras resultando da sua própria Missão, impõe-se o encontro do equilíbrio entre a Escola e a Sociedade envolvente. É o encontro deste equilíbrio, estabelecido entre os interesses particulares, sociais, políticos e orçamentais, que se revela nevrálgico para as organizações escolares, tanto mais que Portugal se encontra relativamente bem posicionado no que concerne às despesas públicas com a educação, que atingiram em 2003 5,8% do PIB, posicionando-nos como o país da OCDE, excluindo os escandinavos e a Bélgica, que mais gasta com a educação (Pereira, 2007). De facto, embora gastando tanto no setor educativo como a média dos países da OCDE, Portugal tem um péssimo retorno do investimento educativo, sendo baixa a sua

qualidade, elevadas as taxas de reprovação e epidémico e terceiro-mundista o abandono escolar (Pereira, 2009). Torna-se então evidente que "... gastar não é o problema. Gastamos tanto ou mais do que a média da OCDE. O problema é a eficiência desses gastos." (idem), uma vez que, e como os relatórios internacionais o atestam, os nossos alunos têm desempenhos escolares bastante inferiores aos restantes (ibidem). "O país tem que pensar economicamente. De confrontar recursos com resultados." (Barroso, 2003; 45), encontrando-se também expresso no Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN) que

*"As avaliações têm como objetivo melhorar a qualidade, a eficácia e a coerência da intervenção dos fundos e a estratégia e execução dos programas operacionais no que respeita aos problemas estruturais específicos que afetam os Estados-Membros e as regiões em causa, tendo em conta o objetivo do desenvolvimento sustentável e a legislação comunitária pertinente em matéria de impacto ambiental e de avaliação ambiental estratégica, a fim de examinar a evolução de um programa ou grupo de programas relativamente às prioridades comunitárias e nacionais, ou de natureza operacional." (2007;109),*

encontrando, também desta forma, o suporte justificativo para a criação das equipas de autoavaliação de escolas.

Dependentes da qualidade dos resultados académicos, fator determinante na escolha das escolas pelas famílias, as escolas veem então esta eficácia ser racionada pelo equilíbrio, estabelecido entre os interesses particulares, sociais, políticos e os orçamentais, conforme referido em parágrafo anterior. Mais,

*"A publicação dos resultados de avaliação de cada estabelecimento escolar é cada vez mais frequente, embora esta ainda não seja a prática da maior parte dos países. A decisão da divulgação situa-se entre, de um lado, as pressões dos média e dos que defendem a transparência e o direito à informação e à escolha da escola e, do outro lado, a vontade de evitar classificações apressadas das escolas ou a regulação do sistema escolar feita pelos mecanismos do mercado." (Azevedo, 2005; 21).*

Fundamental, no entanto, ter em consideração as características da escola como instituição, só lhe devendo ser atribuída responsabilidade naquilo que depende das suas decisões e relevada a dependente de todas as posições legais e técnicas, limitações espaciais e condicionantes materiais que influenciam a sua atividade não tendo esta como alterar estes fatores. Este

racionamento pode e deve ser desmontado sempre que a instituição sofrer uma avaliação, começando pela que pretende a demonstração da sua eficiência enquanto sujeita aos fatores referidos. Surge-nos novamente esta evidência quando, num enfoque mais legalista, nos confrontamos com o Decreto-lei 31/2002 que confere à escola a responsabilidade pela qualidade educativa que oferece, devendo-se esta constituir como um elemento compensador das assimetrias socioculturais evidentes na sua comunidade educativa, de forma a promover o sucesso educativo dos seus alunos (Lemos e Conceição, 2002).

Nesta linha, e pelo anteriormente exposto, torna-se perceptível que as funções que se quer que a instituição educativa cumpra na sociedade determinam a forma de conceber e levar a cabo a avaliação (Boggino, 2009). Este reajustar torna então facilmente compreensível a necessidade de cada estabelecimento de ensino proceder à sua própria avaliação, a culminar numa reflexão suportada não sobre a sua eficiência mas sim sobre a sua eficácia, até porque a esta estão associadas a perseguição de metas, o planeamento e implementação de soluções e o pensamento cuidado, fatores responsáveis pelo atingimento do progresso (Shigeo Shingo citado em Andrade, 2004). Saraiva et al afirmam, neste domínio, que “a Qualidade tem a ver com a forma como o processo de ensino/aprendizagem, e tudo o que o suporta, se planeia, desenvolve e melhora continuamente.” (2003; 3). A complexidade da rede de interações que integram todo o sistema, implica a realização duma abordagem relacional ou sistémica se o objetivo central for a avaliação da qualidade das escolas e das diversas atividades envolvidas na educação (Abreu, 2002).

*“Do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, é sem dúvida o grau de desenvolvimento da avaliação interna que vai determinar os contornos da avaliação externa. Quanto mais a primeira é sistemática e autónoma, mais a segunda pode tornar-se discreta e complementar. A tendência atual é para o desenvolvimento de uma avaliação interna participativa que examina de forma sistemática os pontos fortes e fracos do estabelecimento escolar, apoiando-se tanto sobre os problemas identificados pelos diferentes atores da escola como sobre as fontes exteriores de informação, tais como os desempenhos de outras escolas. Pôr em prática um tal processo poderia permitir libertar o avaliador externo do peso de uma avaliação completa e sistemática e de o centrar na supervisão do processo de avaliação interna e no acompanhamento dos seus resultados.” (Eurydice 2004;135).*

Procedendo finalmente a uma análise atenta do relatório sobre Autoavaliação das escolas em treze países ou regiões da Europa elaborado em 2007 e publicado pela IGE, obtemos algumas informações de notória curiosidade. Assim, podemos constatar que em apenas quatro países ou regiões a autoavaliação de escolas está presente com obrigação formal, embora altamente recomendada noutros sete. Portugal, um dos países englobados neste estudo, não se encontra integrado em nenhum destes grupos. Reflexo duma postura inovadora e coincidente com o emergir da preocupação política sobre o tema, existiam já algumas escolas portuguesas (cerca de 20%) a efetuar a autoavaliação em regime de voluntariado e que utilizavam os resultados obtidos na avaliação externa. Perante uma elencagem de valores quantitativos relativos aos resultados escolares das provas de aferição, dos exames nacionais, do desempenho dos alunos, da média dos custos escolares, taxa de frequência, rácio aluno-professor e aluno-turma, e mesmo indicadores de recursos (rácio aluno-computador), fornecidos às escolas pela tutela e pela inspeção, verificou-se por este estudo que estes não eram considerados como uma parte essencial na autoavaliação de escolas. Ainda, o modelo referido como sendo o mais utilizado pelas escolas portuguesas é o do Projeto Europeu de Avaliação da Qualidade da Escola (denominado Qualidade XXI) e os métodos utilizados para recolher informação estavam reduzidos à análise de dados estatísticos e aos questionários distribuídos a pais, alunos e funcionários, então parceiros únicos nestes processos de autoavaliação e aos quais era fornecido o relatório interno do trabalho efetuado. Pontualmente, estes resultados eram também utilizados em documentos destinados ao público em geral, e quando o pretendido era a promoção do trabalho da escola.

É, assim, para o êxito deste projeto, de autoavaliação da instituição, que se entendem fundamentais aspetos como o comprometimento dos órgãos de gestão e o envolvimento de todos os atores (docentes, não docentes, alunos, encarregados de educação, entidades autárquicas e sociais), o qual só é conseguido se estes entenderem o seu propósito, que, sendo-lhes

claramente explicitado, deverá evidenciar uma avaliação vocacionada para o futuro, para o melhoramento dos desempenhos.

São contraproducentes, desperdiçadoras de recursos e mesmo enganadoras as avaliações que desrespeitem estes critérios e esta disciplina (Stufflebeam e Schinkfield, 2007).

Porque o estudo da implementação e operacionalização dum processo de autoavaliação de escola, considerado que foi como uma meta-avaliação pelo anteriormente exposto e agora reforçado por Gouveia (2011;70) que considera que

*“... em qualquer profissão, os seus profissionais são obrigados a servir bem os seus clientes. E só o poderão conseguir se regularmente avaliarem, melhorarem os seus contributos e por eles forem responsáveis. A própria avaliação está sujeita a esta necessidade – é o que habitualmente se designa por meta-avaliação.”*

implica a necessidade de conhecimento dos modelos de operacionalização existentes, das fases de organização do processo e respetivos parâmetros de implementação, constitui esta a matéria a tratar de seguida, nesta revisão teórica.

Realizada, então, por personagens externas à “comunidade educativa” embora dependendo da autoridade educativa - avaliação externa - ou por membros dessa mesma comunidade - avaliação interna - “A avaliação escolar é o termómetro que permite avaliar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.” (Sant’anna, 1995; 7). Permite ainda, segundo Clímaco (1995) um nortear na tomada de decisão por parte dos órgãos responsáveis, quer na fase do planeamento político quer na do estratégico e operacional, por fornecer informação sobre o impacto e a eficácia, ou o grau de consecução das medidas previstas.

## **A lei 31/2002 e a Autoavaliação**

“As escolas que se auto-avaliam sabem contar-nos a sua história”  
(MacBeath, 2000; in Alaiz et al.,2003:134)

O Dec-Lei 31/2002, de 20 de Dezembro (anexo I) que, como já referido confere à escola a responsabilidade pela qualidade educativa que oferece, aprova também o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e define orientações gerais para a autoavaliação, como modalidade com carácter obrigatório a realizar em cada escola, e para a avaliação externa. Complementares, porquanto mobilizam olhares diferenciados que convergem na promoção de níveis de desempenho mais exigentes na qualidade e quantidade do ensino / aprendizagem, desenvolvimento pessoal e social e resultados educativos alcançados.

A avaliação externa, funcionando segundo um esquema de entrevistas em painéis previamente definidos, revela-se um processo temporalmente rápido (2 dias) que pode constituir um elemento estratégico útil para os avaliados, porquanto permite verificar a capacidade de demonstração dos sinais de qualidade e das melhorias, que traduz afinal a capacidade da Escola se “organizar e preparar” para se avaliar e ser avaliada. Pôr em prática um processo de autoavaliação de escola sistemático que identifique os pontos fortes e fracos do estabelecimento escolar, apoiando-se tanto sobre os problemas identificados pelos diferentes atores da escola como sobre as fontes exteriores de informação, poderia, então, permitir a centralização do avaliador externo na supervisão do processo de avaliação interna e no acompanhamento dos seus resultados (Eurydice 2004).

Portadora originalmente duma carga imbuída dum profundo sentir negativo, a avaliação externa pode afinal, para além do fornecimento de materiais de referência, revelar-se como um meio otimizado para a promoção e estímulo da autoavaliação, fornecendo sobre esta apoio, aconselhamento e orientação, na perspetiva de onze dos treze países sobre os quais incidiu o estudo publicado pela IGE, da responsabilidade do SICI, e nos quais Portugal

não se inclui. Dos materiais de referência mencionados, destacamos uma matriz com indicadores e /ou critérios de qualidade (SICI, 2007). De facto, e segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação (2010; 6), “o impacto da avaliação externa das escolas tem sido, por agora, eminentemente interno, levando à correção de situações problemáticas detetadas. Neste contexto, o desenvolvimento dos processos de autoavaliação, em parte impulsionados pela avaliação externa, é extremamente relevante e constitui, por si só, um progresso assinalável”.

Será curioso referir ainda que, apesar da posição assumida pelo nosso País e exposta no parágrafo anterior, é reconhecida à inspeção a promoção e o estímulo da autoavaliação, incentivando-a e sublinhando a sua importância para o aperfeiçoamento da escola (idem)..

Entretanto, a implementação dum processo de AA pressupõe o cumprimento de dois objetivos gerais: o alavancar dum processo sistemático de diagnóstico que permita ciclicamente saber em que medida e como foram alcançados os objetivos e metas do seu Projeto Educativo, e o conhecimento dos pontos fortes e pontos fracos, áreas em que as expectativas foram ultrapassadas ou aquelas em que os resultados ficaram aquém do previsto, “todos os aspetos importantes da escola deveriam ser avaliados, deveria ser constante a procura da sua melhoria individual e coletiva” (Stufflebeam, 2003; 776). Completamente fora do seu alcance ser totalmente exaustiva e abrangente, deve esta nortear-se dum metodologia clara, devida ao que se quer saber, mapeando os modos de obter a informação, os “informantes” a privilegiar, o tipo de instrumento a utilizar e os próprios critérios ou escalas de avaliação (Azevedo e outros, 2006), podendo a avaliação das atividades realizadas pela Escola e da sua organização e gestão revelar-se prioritária, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo. Segundo um paradigma compreensivo, que Stake caracteriza como o “modo de buscar e documentar a qualidade de um programa. Nele tanto se utiliza a medição baseada em critérios quanto a interpretação. O seu aspeto essencial é a compreensibilidade (recetividade,

sensibilidade) de questões ou problemas-chave, especialmente os que são experienciados pelas pessoas no seu lugar ou programa” (2006; 144).

Pretende-se assim esta imbuída de carácter exclusivamente formativo porquanto não é sua finalidade promover um escalonamento dos grupos estudados mas sim a identificação dos pontos da comunidade escolar suscetíveis de sofrerem melhoria e a indicação de pistas possíveis para a sua implementação. Assim, “ (...) o critério de escolha deve ser o da qualidade da avaliação. Será inútil, até nefasto, fazer autoavaliação se ela não tiver qualidade, isto é, se além de mostrar e provar, não servir igualmente para melhorar.” (Alaíz, 2007; 4)

*“Considerando que toda a avaliação tem em vista, por um lado, a prestação de contas e, por outro, a produção de conhecimento para o desenvolvimento e melhoria do sistema e de cada escola, as diferenças residem mais na prevalência de uma perspectiva sobre as outras, de acordo com os seus públicos destinatários, com a natureza dos “mandatários” da avaliação e tipo de avaliadores mandatados, do que na configuração dos modelos, sendo por isso várias as opções a seguir, quer na avaliação interna quer na avaliação externa.” (Azevedo e outros, 2006;473)*

Se a avaliação consiste, enfim, na determinação dos méritos e dos defeitos, não poderemos deixar de referir a exigência feita ao avaliador, no que se refere a uma tomada de posição pautada pela racionalidade objetivista (Rodrigues, 2002), como adiante referiremos.

## **Modelos de autoavaliação**

A ideia de medir o desempenho de uma organização não é recente. Sistemas de contabilidade analítica, contabilidade financeira, Tableaux de Bord, entre outros, foram usados como modelos de informação para a gestão e medidas de desempenho financeiro. A generalidade dos sistemas tradicionais preocupa-se com a eficiência operacional e com a gestão orientada para bons resultados contabilísticos e financeiros, ignorando que um bom resultado financeiro não garante que as estratégias, objetivos e metas sejam alcançados de forma global; por outro lado, qualquer organização tem outras partes interessadas com quem interage: clientes, acionistas, trabalhadores, fornecedores, sociedade. Os resultados têm que ter em consideração as

necessidades dos parceiros de uma organização e os modernos sistemas de avaliação revelam-se preocupados não só com a eficiência financeira mas também com outros fatores integrados na eficácia da avaliação, nomeadamente com a identificação das necessidades das partes interessadas como base para a definição das suas estratégias e planos (Krauter, 2006),. Ainda, “A qualidade não tem a ver só com a qualidade do produto mas também com a humanização da relação Organização / Cliente, a qualidade da gestão e o relacionamento interpessoal.” (Ishikawa citado em Andrade, 2004; 47)

No que às escolas concerne, a preocupação da União Europeia torna-se evidente quando, através da rede Eurydice, conduziu, entre 2001 e 2003, uma extensa pesquisa sobre a avaliação destas, embora ainda não especificamente sobre a avaliação interna (Alaíz, 2007).

*“Em Portugal, os estudos sobre a qualidade das escolas e, conseqüentemente, os projetos de avaliação deste tipo de instituições são escassos. Apesar da existência de algumas experiências avaliativas levadas a cabo no domínio da educação e da formação, é um facto que não existe uma cultura de avaliação suficientemente enraizada e partilhada pelos diferentes agentes responsáveis pela educação e ensino.” (Coelho, 2008; 4).*

Nesse âmbito emergiram, no entanto, alguns projetos como o PEPT 2000, Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), o Projeto Qualidade XXI (1999-2002), o Programa Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), o Projeto Melhorar a Qualidade (2000-2004), o Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (iniciado em 2000), e o Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006).

Sempre um ato inacabado, a autoavaliação da escola é também um ato interpretativo, resultante do olhar que se pode ter sobre a instituição. No entanto, e porque a autoavaliação de escolas “...é antes de mais um campo de práticas que une os parceiros educativos e que nesta qualidade funciona segundo modelos que lhe são específicos” (Figari, 1999; 48), é fundamental que numa primeira linha seja definida a razão porque se avalia e qual o referencial base utilizado. Sugere assim Figari, uma metodologia que permite a construção e a operacionalização de um sistema de referências, que designa por *referencialização*, e que, assumindo-se como uma prática de investigação e

de avaliação objetiva, contribui para a melhoria/aperfeiçoamento da escola (1996).

Surgem entretanto diversos modelos para a realização dum processo de Autoavaliação, e conseqüentemente a preocupação dos especialistas que sobre eles se debruçam, procedendo à sua análise para verificação da concretização do estudo da eficácia que se pretende também, agora, verificada.

Dos modelos existentes referimo-nos nesta revisão teórica aos quatro mais utilizados nos processos de autoavaliação das escolas portuguesas (ISO, Balanced Scorecard, EFQM e CAF) (Saraiva, 2002), não sendo nossa intenção proceder a um estudo exaustivo destes, porquanto não é de todo o objetivo deste projeto. Aprofundamos, no entanto, o modelo CAF por ter sido este o escolhido para implementação na organização que pretendemos estudar.

## **ISO - International Organization for Standardization**

A ISO, International Organization for Standardization (organização internacional para a padronização) é uma organização mundial, sediada na Suíça (Genebra) que se ocupa de assuntos relativos à normalização de atividades, coordena a elaboração e a divulgação de normas técnicas internacionais, das quais se destacam as normas da série Iso 9000, que, com os seus requisitos, visam a implantação de um sistema de gestão de qualidade (Castilho, 2009). Neste tipo de gestão um dos imperativos é alcançar a satisfação do cliente, oferecendo produtos que minimamente atendam às suas expectativas. Tal só é possível se a organização dispuser de um processo norteado por boas práticas gerenciais. (ISO, em 2011)

As normas ISO 9000 representam o consenso internacional destas práticas que, desde que bem implementadas, permitem alcançar a satisfação do cliente. A certificação ISO 9000 representa assim a aprovação da organização a nível internacional, sendo frequentemente fator decisivo de

concorrência. Este facto é tanto mais importante se admitirmos que atualmente grande número de empresas possui ramificações, representações, filiais ou coligadas, instaladas em várias partes do mundo. A utilização de normas e padrões de aceitação global possibilita que as empresas se tornem competitivas a nível mundial. Prova disso é a adoção das normas ISO série 9000 por um grande número de países. Criam-se assim as condições para a existência de um padrão comum de avaliação no mercado internacional.

As normas ISO detalham os requisitos específicos para áreas que, em determinado momento, serão sujeitas a uma auditoria levada a cabo por uma entidade externa e cujo propósito é a obtenção de uma Garantia de Qualidade ao permitir e assegurar o estabelecimento de requisitos mínimos de um sistema de gestão de qualidade (Castilho, 2009).



Figura 1- Modelo de Processo de ISO 9000: 2000 (Castilho, 2009)

A focalização no cliente/cidadão, a gestão por processos, a melhoria contínua e o progresso para a excelência e a abordagem sistémica da

organização, constituem-se como os quatro princípios básicos deste modelo (Orvalho e Neto, 2006)

As normas da família ISO 9000 aplicam-se a qualquer tipo de empresa ou produto, especificando os requisitos de um sistema de qualidade, sem contudo estabelecer modos de implementação, conferindo assim grande flexibilidade e compatibilidade com qualquer ramo de atividade (ISO, em 2011).

## **BSC - Balanced Scorecard**

“...desenvolvido no início dos anos 90 por Robert Kaplan e David Norton. O BSC é um instrumento de gestão muito divulgado atualmente nas organizações que praticam estilos de gestão modernos e orientados à estratégia.” (Monteiro,2006; 6). O Balanced Scorecard (BSC) teve então a sua origem num estudo realizado em 1990 que tinha como objetivo mostrar que a avaliação da atividade empresarial baseada na contabilidade financeira estava obsoleta e diminuía a capacidade da organização de criar valor económico futuro.

O Balanced Scorecard acaba por se traduzir numa ferramenta que traduz a missão e estratégia da organização num conjunto abrangente de medidas de desempenho; este conjunto serve de base para um sistema de avaliação e gestão estratégica e é organizado em torno de quatro perspetivas distintas: financeira, dos clientes, dos processos internos e de aprendizagem e crescimento. O nome adotado (balance) reflete o equilíbrio que se procura entre objetivos de curto e longo prazo, entre medidas financeiras e não financeiras, entre indicadores de tendência e ocorrências e entre perspetivas interna e externa do desempenho – “O BSC providencia uma clara orientação para o que as organizações devem medir no sentido de “balancear” as diversas perspetivas existentes.” (idem).



Figura 2 – BSC, adaptada de Robert Kaplan e David Norton (1997)

De acordo com o Balanced Scorecard Institute, 2010, a definição da estratégia numa organização deverá iniciar-se com a definição da missão, que atende ao porquê da sua existência e traduz o seu desempenho em função da sua utilidade perante o universo das pessoas com quem interage; para que a missão se traduza em resultados concretos (nomeadamente de satisfação das partes interessadas) é necessário definir os valores essenciais (aquilo em que a organização acredita), que passam pela visão (o que se pretende ser no futuro); é necessário implementar o sistema de avaliação, neste caso o BSC, que estabelece iniciativas estratégicas (o que é necessário fazer) e a contribuição de cada elemento para alcançar os objetivos estratégicos. O BSC é assim um método que permite clarificar, comunicar e gerir a estratégia; ao clarificá-la vai traduzi-la em objetivos específicos e definir indicadores informativos sobre a forma de alcançar os objetivos. Verifica-se então, agora, um modelo evoluído do seu uso inicial, uma estrutura que apenas permitia uma medida de desempenho simples. Este método visa ajudar a organização a definir um caminho a seguir e a assegurar que não se desvia do mesmo.

Ressalvamos aqui que “Sistemas como a ISO 9000 ou o *Balanced Scorecard*, apesar do seu carácter abrangente, sobretudo pela sua linguagem fortemente empresarial, levantam muitas objeções por parte de largas camadas

do corpo docente, pouco disponíveis para submeterem os seus saberes disciplinares e as suas práticas profissionais a exigências de ordem financeira.” (Alaíz, 2007; 3)

## **EFQM - European Foundation for Quality Management**

Desenvolvido pela organização privada não lucrativa European Foundation for Quality Management (EFQM), o Modelo de Excelência da EFQM foi lançado em 1991 e é ainda atualmente considerado o “modelo referência”. O EFQM constitui-se como um modelo de gestão pela qualidade total, focalizado na satisfação dos clientes, numa liderança organizacional forte e empenhada, na identificação dos processos fundamentais, na medição contínua do desempenho da organização através de indicadores-chave e na melhoria contínua como uma permanente preocupação com a qualidade, numa espiral crescente de sucesso, bem esquematizada na “Espiral de Qualidade” (Joseph Juran em Andrade, 2004; 46)



Figura 3 - Espiral da qualidade (Joseph Juran em Andrade, 2004; 46)

Apresentando um conjunto de conceitos fundamentais da Excelência, a saber: orientação para os resultados, enfoque no cliente, liderança e constância de propósitos, gestão por processos e por factos, desenvolvimento e envolvimento das pessoas, aprendizagem contínua, inovação e melhoria, desenvolvimento de parcerias e responsabilidade pública, o modelo é constituído por nove critérios. Destes, cinco são relativos aos Meios e quatro aos Resultados, o que a organização faz e o que alcança respetivamente.

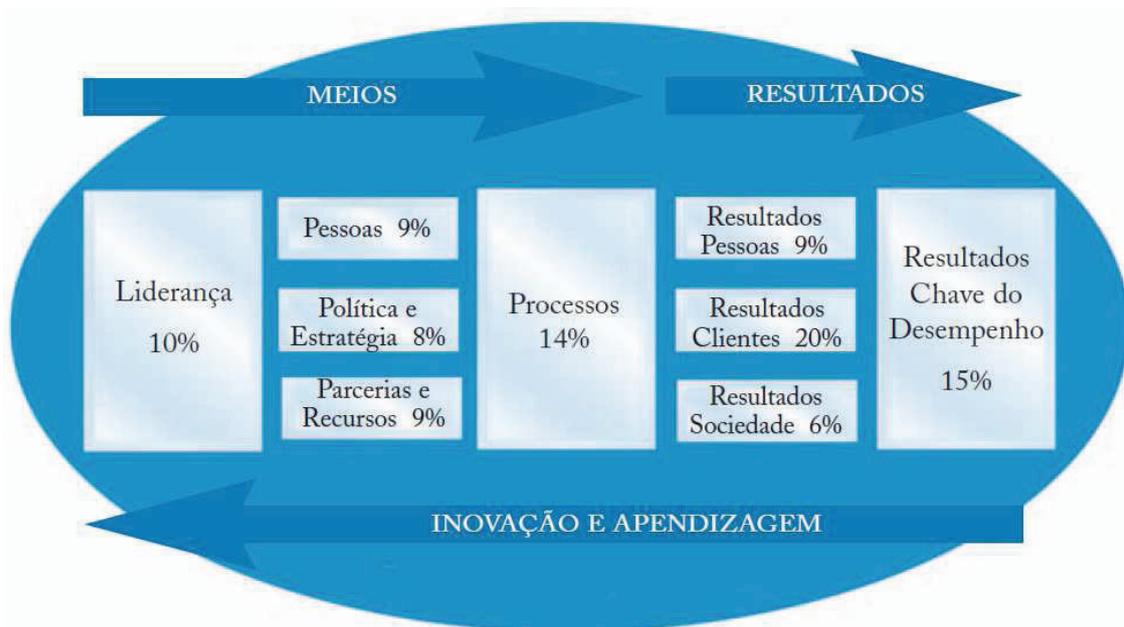


Figura 4 – Modelo EFQM (Andrade, 2004; 53)

Para cada um dos critérios mencionados são elencados 32 subcritérios, pontuados segundo a lógica RADAR a que este modelo está associado, que identificam todos os aspetos da Gestão pela Qualidade Total e fornecem um resultado ponderado proporcionando um referencial de evolução de melhoria, no seguimento da premissa: “Resultados excelentes no que se refere ao Desempenho, Clientes, Pessoas e Sociedade são alcançados através da Liderança na condução da Política e Estratégia, das Pessoas, das Parcerias e Recursos, e dos Processos” (Andrade, 2010; 5)

A lógica RADAR mencionada, considera a determinação dos **R**esultados requeridos, o planeamento e desenvolvimento dum conjunto integrado de **A**bordagens sólidas para os conseguir, o **D**esdobramento das abordagens de uma forma sistemática para garantir uma implementação total e uma **A**valiação e **R**evisão destas como processos a serem ciclicamente implementados na organização. Destes, “os elementos *Abordagem, Desdobramento, Avaliação e Revisão* são utilizados para pontuar cada subcritério *de Meios*, enquanto o elemento *Resultados* deve ser considerado para cada subcritério *de Resultados*.” (Andrade, 2004; 54)



Figura 5 – Lógica RADAR (Andrade, 2004; 54)

“A versão de 2010 do Modelo reforça a integração entre os conceitos fundamentais de Excelência, os 9 critérios e a lógica do RADAR. Para uma melhor compreensão, esta dinâmica passa a estar representada por uma imagem tridimensional” (SGS, 2009). Teve como objetivos constituir-se como um modelo genérico e aplicável a todas as organizações, independentemente da dimensão e sector de atividade, com uma linguagem simplificada, orientada para os gestores e relevante para todos os sectores de atividade, apresentando conceitos orientados para a ação e a inclusão de tópicos e tendências emergentes, novos ou que necessitavam de uma maior ênfase (SGS, 2009).

Já experimentado em Portugal em dezenas de escolas (Saraiva,2002), este modelo foi entretanto adaptado aos serviços públicos europeus, sob a designação de CAF (Common Assessment Framework).

## **CAF – Estrutura Comum de Avaliação**

A Estrutura Comum de Avaliação – Common Assessment Framework (CAF) – surge com uma primeira versão em 2000, seguida de duas outras mais trabalhadas (2002 e 2006), tendo resultado inicialmente da cooperação desenvolvida entre os ministros da União Europeia responsáveis pela Administração Pública.

Ferramenta de gestão da qualidade total inspirada no modelo de Excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade – EFQM – atrás referenciado, e no modelo da Speyer, Universidade Alemã de Ciências Administrativas que atribui anualmente prémios de qualidade a serviços de excelência da administração pública, pretendia-se que permitisse a avaliação da organização segundo a metodologia PDCA (Plan, Do, Check, Adjust), num ciclo de melhoria contínua para a avaliação dos critérios de meios (primeiros cinco critérios do modelo CAF). Centrada no EFQM, a CAF subscreve os seus conceitos fundamentais de excelência: orientação por resultados, focalização no cliente, liderança e constância de objetivos, gestão por processos e factos, envolvimento de pessoas, melhoria contínua e inovação, parcerias com benefícios mútuos e responsabilidade social corporativa, visando melhorar o desempenho das organizações públicas com base nestes conceitos (DGAEP, 2007).

Foi ainda esta estrutura pensada para ser gratuita, que ajudasse as instituições públicas a utilizar técnicas modernas de gestão de qualidade e que facilitasse o benchmarking entre organizações do setor público, possibilitando a comparação das pontuações obtidas pelas instituições. Finalmente, era a sua máxima, expressa no modelo apresentado em 2002, “A CAF é um modelo simples de aplicar” mas que se verifica, no entanto,

impropriamente postada por não ser este um modelo assim tão simples e, por tal, retirada da versão publicada em 2006 (in documentação fornecida no Seminário “A Autoavaliação – CAF Educação” organizado pelo Conselho das Escolas em Junho 29, 2011).

É aguardada a versão “CAF Educação Portuguesa”, uma tradução da versão original inglesa que adapta a CAF aos conceitos implícitos na educação.

A CAF (Common Accessment Framework) é assim um modelo de análise organizacional utilizado pelas organizações públicas por, se aplicado de forma contínua e sistemática, permitir a realização de exercícios de autoavaliação a custos reduzidos e servir de ponto de partida para uma melhoria contínua no caminho da excelência. Constitui nesta revisão teórica o nosso modelo focus porquanto, como anteriormente mencionado, foi o escolhido no processo de autoavaliação da ESRT, conforme se justifica no capítulo “A escolha do modelo de Autoavaliação a aplicar”.

Tem este modelo como finalidade a aprendizagem conducente à melhoria, através da identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos no sentido de aumentar a mobilização interna para a mudança/melhoria, desenvolvendo o sentido de autorresponsabilização das lideranças.

A implementação do CAF implica que as pessoas se empenhem em fazer uma avaliação crítica da sua instituição, orientando-se por nove critérios que correspondem aos elementos de análise essenciais para se conhecer uma organização: cinco critérios de meios e quatro critérios de resultados. Cada critério subdivide-se em subcritérios que identificam as principais questões a considerar na avaliação da organização em relação a cada critério, 28 no modelo CAF 2006 contra os 32 do modelo EFQM, e que deverão ser adaptados ao contexto particular de cada organização (Orvalho e Neto, 2006) (Figura 6).



Figura 6 – Adaptação da estrutura do modelo CAF ao meio escolar, Orvalho e Neto 2006

Segundo estes autores, as interações entre os cinco critérios de meios não podem ser descuradas num processo auto avaliativo porquanto determinam a qualidade da organização, a qualidade dos resultados, considerando-se desde logo os órgãos de gestão – lideranças - como motores da instituição, de cuja orientação emergem os valores necessários ao sucesso. As políticas e estratégias que determinam, a forma como promovem as relações entre e com os elementos da comunidade escolar, as parcerias que estabelecem com a comunidade educativa e os processos implementados, são indubitavelmente a causa do sucesso recolhido nos quatro critérios de resultados que se seguem, numa evidente relação de causa-efeito. Dependem de facto de toda a implementação dos primeiros a satisfação de todos os elementos da comunidade, escolar e educativa. Não apenas dos clientes – alunos e suas famílias – devendo o impacte evidenciado na sociedade constituir uma preocupação permanente da escola, mas também todo o pessoal docente e não docente. O grau de satisfação dos indivíduos no seu local de trabalho está diretamente relacionado com a produtividade obtida – felicidade segundo Guerra (2003) – mais ainda numa instituição que conta com inúmeros constrangimentos e na qual a dedicação, a humanização da relação

organização\cliente, o relacionamento interpessoal, as emoções, a perseverança dos seus trabalhadores, são pedras basilares do seu sucesso.

Ressalva-se aqui a relação biunívoca estabelecida uma vez que são também estes últimos, resultados, que fornecem o feedback necessário à avaliação e ajustamento dos primeiros, meios (DGAEP, 2007).

O modelo CAF permite:

- A avaliação através de um conjunto de critérios aceite pelos países europeus.
- A tomada de uma posição por parte da direção e um consenso sobre o que tem de ser feito para melhorar a organização.
- Uma avaliação baseada em evidências.
- A ligação entre objetivos e estratégias.
- A focalização das atividades de melhoria onde são mais necessárias.
- A promoção e partilha de boas práticas entre diferentes departamentos de uma organização e com outras organizações comparáveis (benchmarking).
- A aprendizagem a partir dos pontos fortes de outras organizações do sector público, não necessariamente comparáveis (*bench learning*).
- A motivação das pessoas da organização através do envolvimento destas no processo de melhoria.
- A identificação dos progressos e níveis de melhoria alcançados.
- A integração de um conjunto de iniciativas de gestão de qualidade nos procedimentos de trabalho.
- Conhecer o nível de satisfação dos diferentes públicos que se relacionam com a organização, membros da Comunidade Educativa.
- A sensibilização para a mudança organizacional no caminho da melhoria contínua. (idem)

Este modelo tende desde logo a ser aceite por muitos dirigentes escolares devido à sua articulação com o sistema de avaliação do desempenho (SIADAP) utilizado pelas instituições para a avaliação do pessoal sem funções docentes, bem como pela relativa acessibilidade dos materiais e instrumentos em Língua Portuguesa através da *Internet* (Alaíz, 2007), embora, e tal como o EFQM, a sua focalização no cliente, na sua vontade, constitua para as escolas um constrangimento.

O conceito de escola integrado numa perspetiva sistémica, na linha do modelo CIPP (contexto, *input*, processo e produto) de Stufflebeam (2003), pode constituir um foco de reação negativa perante o modelo CAF (tal como com o EFQM) porque não parece valorizar suficientemente a importância do contexto organizacional, factor determinante nos resultados escolares (Orvalho e Neto, 2006).

“Um dos fatores de aceitabilidade deste modelo reside porventura na especificação de critérios e na exigência da apresentação de evidências (ou provas, factos comprovativos) relativamente à pontuação atribuída em cada um dos critérios.” (Alaíz, 2007;3). Constituindo-se um modelo essencialmente quantitativo, um dos elementos obrigatórios da CAF é o sistema de pontuação. Na prática, essencialmente para se poder proceder a uma comparação entre organizações/parceiros, com os quais seja útil aprender (benchmarking), considera como justificativos, ainda, três outros objetivos a atingir com o curso deste procedimento, a saber: fornecer informação para as ações de melhoria; medir o progresso da organização, caso a CAF seja aplicada com regularidade e identificar boas práticas que resultem de pontuações elevadas nos critérios de meios e resultados (DGAEP, 2007).

Existem atualmente dois modelos possíveis de pontuação, o “sistema de pontuação clássico” ou “Classical CAF Scoring”, recomendado para as escolas que estejam a iniciar o seu percurso e/ou não possuem experiência com as técnicas da gestão da qualidade total – TQM, e o “sistema de pontuação avançado” ou “Fine-tuned CAF Scoring”, emergente do CAF 2006 e que permite pontuar todas as fases do ciclo PDCA, para cada subcritério, em simultâneo. Constitui-se comparativamente, uma modalidade mais conducente

ao pormenor e mais centrada na realidade uma vez que, e relativamente aos meios, ao contrário do sistema clássico não é uma forma de pontuação cumulativa podendo, portanto, cada fase do ciclo ser avaliada sem que a anterior tenha sido devidamente implementada. Ainda, constitui-se este um modelo em que as evidências relativas a cada fase são devidamente elencadas, tornando assim a pontuação a atribuir novamente mais próxima da realidade (DGAEP, 2007). (Figura 7)

		QUADRO DE PONTUAÇÃO DOS MEIOS					
ESCALA		0-10	11-30	31-50	51-70	71-90	91-100
Fase	Evidências	Não há acções ou existem apenas algumas ideias	Acções pouco importantes sobre algumas áreas	Acções importantes sobre algumas áreas	Acções importantes sobre a maior parte das áreas	Acções muito importantes sobre todas as áreas	Acções excelentes, comparadas com outras organizações, relacionadas com todas as áreas
PLAN Planear	O planeamento é baseado nas necessidades e expectativas das partes interessadas. O planeamento é realizado, de forma regular, por todas as partes interessadas relevantes* da organização. Pontuação						
DO Executar	A execução das acções é feita com base em processos e responsabilidades definidas. Existe divulgação das acções, de forma regular, junto das partes interessadas relevantes* da organização. Pontuação						
CHECK Rever	Os processos definidos são monitorizados com base em indicadores e são revistos, de forma regular, com a colaboração das partes interessadas relevantes* da organização. Pontuação						
ACT Ajustar	As acções correctivas e de melhoria são tomadas de acordo com os resultados apurados na revisão feita junto das partes interessadas relevantes* da organização. Pontuação						
							Total /400
							Pontuação/100

Figura 7 – Quadro de pontuação de meios - CAF 2006 (DGAEP, 2007)

A pontuação dos resultados é também menos globalizante, sobressaindo a distinção entre as tendências dos resultados e as metas alcançadas, resultando a classificação final da avaliação de ambos os parâmetros, mas deixando mais claro à organização se é necessário investir primordialmente na tendência revelada pelos resultados ou no alcance das metas (idem). (Figura 8)

QUADRO DE PONTUAÇÃO DOS RESULTADOS						
Escala	0-10	11-30	31-50	51-70	71-90	91-100
TENDÊNCIA	Não há resultados avaliados	Tendência negativa	Tendência estável ou progresso pouco significativo	Progresso sustentável	Progresso considerável	Comparações positivas sobre todos os resultados com outras organizações relevantes
Pontuação						
METAS	Não há resultados avaliados e/ou não há informação disponível	Os resultados não alcançaram as metas	Algumas metas foram alcançadas	Algumas metas relevantes foram alcançadas	A maior parte das metas relevantes foram alcançadas	Todas as metas relevantes foram alcançadas
Pontuação						
						Total /200
						Pontuação/100

Figura 8 – Quadro de pontuação de resultados - CAF 2006 (DGAEP,2007)

A escala de pontuações aparece também alterada, deixando cair a pontuação de 0 a 5, no CAF 2002, e passando a utilizar um intervalo de 0 a 100, mais aceite a nível internacional, no CAF 2006 (DGAEP, 2007).

Partindo a iniciativa dos órgãos de gestão de topo, que demonstram assim o seu empenho nas práticas avaliativas conducentes à melhoria da organização, são cinco, no modelo de 2006, as etapas de implementação do processo que se seguem, a saber (idem):

- **Constituição da equipa de autoavaliação** em que a organização convida o grupo de elementos da comunidade escolar que implementará o processo de AA e designa um líder, coordenador e supervisor do projeto. Esta escolha deve corresponder a alguns critérios que passam pelo rigor e honestidade dos elementos bem como pela sua aceitação na comunidade escolar;

- **Planeamento** - nesta etapa a equipa define o âmbito e a missão da autoavaliação, deverá seguir-se a construção do referencial que norteará o trabalho da equipa e que constitui uma adaptação da proposta do CAF à realidade da organização. A definição dos planos de trabalho e o mapeamento das tarefas a executar e respetivos executantes constituem as fases finais desta etapa, que assenta, em primeira linha, na apresentação do projeto à comunidade escolar. É para ela, mas com ela, que se pretende trabalhar e, por tal, deve esta estar plenamente concordante com os objetivos propostos por forma a permitir o seu atingimento.
  
- **Preenchimento da grelha de autoavaliação** - O preenchimento desta grelha é o culminar dum trabalho de auditoria que envolve a recolha de dados, pesquisa documental e, se necessário, realização de inquéritos e análise dos dados obtidos. Pelo seu preenchimento, são analisados e pontuados, por cada membro da equipa, os critérios e subcritérios do referencial construído, identificados os pontos fortes da organização e as áreas necessitadas de intervenção. As áreas de intervenção são elencadas segundo prioridades de intervenção a curto prazo para as quais são ainda definidos os objetivos a atingir;
  
- **Divulgação dos resultados** – Esta etapa inicia-se com a elaboração dum Relatório Final onde devem ser explicitados os elementos atrás referidos e que constituem a base da definição de prioridades de atuação, bem como sugestões de planos de melhoria e de estratégias a implementar. Estes planos de melhoria constituem-se como planos de ação e deverão ser tantos quantas as prioridades selecionadas. Cada plano integrará, para além dos objetivos a atingir, ações ou estratégias de implementação e critérios de sucesso. A apresentação dos

resultados à organização e obtenção do envolvimento da comunidade escolar nos planos de melhoria, a serem sujeitos a autoavaliações sucessivas na fase seguinte, constituem os pontos centrais desta penúltima etapa.

- **Avaliação** – Esta fase deverá constituir-se como uma monitorização do processo, sendo importante verificar a implementação das estratégias e qual o efeito produzido pelas mudanças, se o efeito positivo desejado ou se estão a prejudicar atividades que eram corretamente desenvolvidas. Desta avaliação emergirá a identificação de novos pontos fortes e fragilidades da Escola conducentes à revisão do plano de ação seguindo o ciclo de melhoria contínua de Deming-Shewart (Figura 9). Certo que uma instituição que inicia este processo se preocupa com os seus resultados, quer-se então implementado este ciclo de melhoria de uma forma contínua, fornecendo a temporização necessária para se observarem resultados significativos e, simultaneamente, visando atingir a excelência em todos os aspetos.

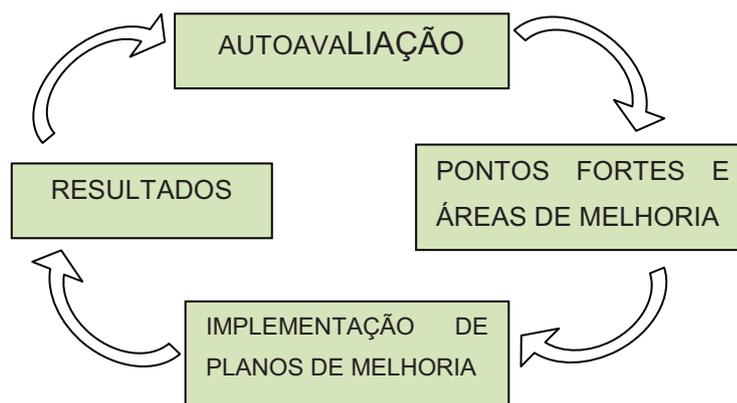


Figura 9 – Implementação da Avaliação – Ciclo de melhoria contínua de Deming-Shewart

Como já referido, neste modelo, CAF, é ainda incentivada a identificação, análise e adaptação das práticas das organizações com desempenho mais elevado para utilização na própria organização. Designa-se por Benchmarking e é uma técnica recorrentemente aconselhada nos processos de autoavaliação, porquanto esta comparação com valores de referência permite a recolha de informação ou a comparação de estratégias utilizadas noutras escolas para resolver problemas semelhantes, com especial proveito na utilização das melhor sucedidas, agilizando assim a sua resolução (Alaíz, 2003). Atualmente existe já uma base de dados, gratuita, de Benchmarking das Escolas Secundárias Portuguesas – Projeto BESP.

Não pode deixar de ser aqui realçado o apoio de agentes externos às escolas como “... fundamental para o bom desenvolvimento da autoavaliação. Neste campo, a colaboração das instituições do ensino superior e de centros de investigação poderá assumir um papel de relevo no campo da autoavaliação, em processos mutuamente vantajosos. Tal colaboração, centrada na realidade da escola ou do agrupamento de escolas, pode assumir diversas modalidades, desde a participação como “amigo crítico”, na tradição de algumas modalidades de autoavaliação, até à assessoria junto dos órgãos de gestão pedagógica ou do grupo responsável pela animação da autoavaliação, passando pela consultoria de especialistas em avaliação.” (Azevedo,2005; 65)

A escolha de um “Amigo Crítico”, como entidade exterior à organização especializada nos processos de Autoavaliação de escolas, é na realidade tida pelas instituições como uma base essencial para a monitorização externa de todo o projeto e fornecimento do feedback fundamental ao ajuste contínuo do mesmo, porquanto pela sua colaboração, participação ativa e partilha de conhecimentos, intervém criticamente na análise do processo, contribuindo para o seu aperfeiçoamento (Alaíz, 2003).

# METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Após o enquadramento teórico, e definida que está a instituição envolvida, ESRT, cumpre-nos agora referenciar os participantes e a metodologia a utilizar.

Constituindo-se uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, o “Estudo de Caso” foi por nós escolhido como a base a seguir. De facto, o estudo de caso assume-se como a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o “como?” e o “porque?” (Benbasat e tal, 1987, Yin, 1994), bases inerentes aos estudos de avaliação de um projeto, a que nos propomos - “É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.” (Ponte, 2006; 2)

Sistematizando os objetivos de um estudo de caso propostos por diversos autores ( Fidel, 1992; Yin,1994; Guba & Lincoln, 1994; Ponte, 1994), e abrangendo mesmo os definidos por Merriam (1998), para Gomez, Flores & Jimenez (1996; 99) o objetivo geral de um estudo de caso é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”. Ainda segundo os mesmos autores, é fundamental ponderar o seu carácter crítico, por permitir confirmar, modificar ou ampliar o conhecimento sobre o objeto que estuda, podendo emergir resultados que, sendo específicos de uma dada situação ou fenómeno e realizados com vista à sua melhoria ou à definição de novas políticas, podem, de alguma forma, ser generalizados, aplicando-se a outras situações (Yin, 1994). Também segundo este autor (1984), não se exclui o seu valor no surgimento de novas teorias ou na confirmação das já existentes.

Não obstante a importância da sua base empírica, o enquadramento teórico de um estudo de caso, constituindo simultaneamente a ponte entre

estudos anteriores e o pilar reflexivo da expansão dos resultados (Merriam, 1988), é ainda o suporte da formação das questões e instrumentos de recolha de dados.

Defendido, também, como suficientemente abrangente para poder ser conduzido sobre qualquer um dos paradigmas da investigação: positivista, crítico ou interpretativo, dependendo tão-somente da perspetiva filosófica do pesquisador (Kilpatrick, 1988; Myers, 1997), constitui-se essencialmente como um *design* da investigação.

Uma das perspetivas teóricas fundamentais que inspira a investigação qualitativa, para nós a escolha adequada ao estudo pretendido, é a perspetiva interpretativa baseada na fenomenologia.

Com efeito, num estudo de caso interpretativo pretende-se conhecer a realidade tal como ela é vista pelos atores que nela intervêm diretamente, estando ao nosso alcance, através da interação estabelecida com os outros, múltiplas formas de interpretar as experiências. Fundamental, impõe-se então aqui a preocupação que os investigadores precisam de ter em compreender o pensamento subjetivo dos participantes nos seus estudos (Bogdan e Biklen, 1982). “O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros.” (Coutinho & Chaves, 2002; 224). De facto, sendo uma investigação de natureza empírica, baseia-se fortemente em trabalho de campo ou em análise documental, estudando uma dada entidade no seu contexto real e tirando todo o partido possível de múltiplas fontes de evidência como entrevistas, observações, documentos e artefactos (Yin, 1984). Ainda, e tal como apontam Merriam (1988) e Denzin (1989), de um modo geral, este tipo de investigação, interpretativo, embora preocupando-se essencialmente com os processos e as dinâmicas, baseia-se em descrição que vai além dos factos e das aparências, representando com grande riqueza de pormenor o contexto, as emoções e as interações sociais que ligam os diversos participantes entre si. Salientando os problemas de escrita, Hamel et al. (1993) entendem-na como devendo compreender três qualidades: ser livre de processos estilísticos, incluir

a demonstração de conhecimentos e de linguagem irreduzível, nitidamente clara, de forma a facilitar a sua compreensão. O seu relato, segundo Stake (1988), assume normalmente a forma de uma narrativa cujo objetivo é contar uma história que acrescente algo de significativo ao conhecimento existente e seja tanto quanto possível interessante e iluminativa.

Sendo o propósito último dos estudos de caso a “compreensão”, é fundamental o estabelecimento de padrões de qualidade que, conferindo ao estudo um elevado grau de fiabilidade, permitam a possibilidade de reaplicar as conclusões a que se chega (Vieira, 1999) ou mesmo a de convergir para resultados semelhantes sobre o mesmo fenómeno estudado, se utilizados os mesmos instrumentos (Shofield, 1993; Yin, 1994; Mertens, 1998). Trata-se enfim de aferir se os dados recolhidos na investigação, e provenientes de diversas fontes, são estáveis no tempo, têm consistência interna (Stake, 1995; Punch, 1998). Para Yin (1994), são três os princípios a ter em conta para essa recolha: múltiplas fontes de evidência, construção de uma base de dados e formação duma cadeia de evidências, levando aqui o leitor a percebê-las, a perceber as questões de pesquisa e as conclusões finais.

A utilização de diversos instrumentos ao dispor da investigação qualitativa, como relatórios, entrevistas, observação, necessários segundo Hamel (1993) embora escolhidos de acordo com a tarefa a cumprir, segundo Bell (1989), permite a obtenção de diferentes tipos de dados, possibilitando o cruzamento de informação (Brunheira, s/d). “A utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno” (Yin, 1994; 92). Constitui ainda, segundo o mesmo autor (1984), uma forma de confirmação da validade dos processos, convergindo para a triangulação inerente a este tipo de estudo. “Uma das vantagens da investigação de natureza qualitativa relaciona-se com a possibilidade que abre de gerar boas hipóteses de investigação. Isto deriva do facto de se utilizarem técnicas tais como *entrevistas detalhadas e profundas* com os sujeitos sob investigação, *observações minuciosas e prolongadas* das

suas atividades e/ou comportamentos e *análise* de produtos escritos (e.g., relatórios, testes, composições).” (Fernandes, 1991; 4)

Dos métodos possíveis de serem utilizados, as entrevistas, que se revestem duma significativa importância uma vez que possibilitam a percepção da forma como os sujeitos interpretam as suas vivências e que devem ser realizadas após a pesquisa documental, de forma a tentar extrair das situações as razões pelas quais os documentos foram criados, implicam na generalidade a definição prévia de questões a colocar. Uma entrevista é então “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994; 134).

Também a preocupação com a fiabilidade, atrás referida, que não devendo ser generalizada nem desvalorizada (Goetz e le Compte, 1984) se reveste de pertinente importância se se entender mais difícil de alcançar num estudo de caso por o investigador ser o principal e muitas vezes o único “instrumento” do estudo (Vieira, 1999), não pode deixar de ser colocada se lhe queremos reconhecida pertinência e valor (Yin, 1994). Acresce nesta investigação o constrangimento do investigador ser parte integrante dos sujeitos envolvidos no projeto, isto é, um observador-participante, passível de se revelar como “contaminador” do estudo, essencialmente por visões distorcidas da realidade que observa, mas indutor de excelentes oportunidades por conhecedor profundo da realidade, por outro (Yin, 1994; Merriam, 1995). “...no paradigma qualitativo, o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.” (Fernandes, 1991; 4). Ressalve-se então que “O investigador deve estar envolvido na atividade como um *insider* e ser capaz de refletir sobre ela como um *outsider*.” (Eisenhart, 1988; 103). É também deste modo que se torna ultrapassável um dos principais constrangimentos da metodologia qualitativa, o tempo que normalmente é requerido, “ Observações prolongadas requerem uma dedicação por parte dos investigadores que nem sempre é exequível em termos práticos ou financeiros.” (Fernandes, 1991; 4)

Pelo exposto, caracterizado como incidindo numa entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social, um estudo de caso tem como seu fim essencial conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, fazendo justiça à sua unidade e identidade próprias. “Um estudo de caso não tem de ser meramente descritivo. Pode ter igualmente um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes.” (Ponte, 1994; 3). Justifica-se assim a nossa escolha para a metodologia a seguir.

Se o pretendido com um projeto de autoavaliação de escola é a melhoria das suas práticas, todos os membros da comunidade educativa estão nele envolvidos como participantes diretos ou indiretos. Os elementos da comunidade escolar, participantes ativos porquanto autênticos dinamizadores dessa mudança, e os restantes elementos da comunidade educativa como interessados nos bons resultados dos seus educandos e como utilizadores duma escola que cada vez mais se pretende aberta para o meio.

Assim consideram-se participantes diretos neste projeto de avaliação a direção, equipa de autoavaliação, coordenadora da equipa e o consultor externo – “amigo crítico” – uma vez que a colaboração de consultores externos, ainda que apenas na figura de “amigo crítico”, é fundamental para manter o eixo de funcionamento da equipa. São participantes indiretos o conselho geral da escola, comunidade escolar (docentes, discentes, não docentes), conselho pedagógico, atores do meio (encarregados de educação, entidades locais, economia local).

Também a avaliação externa levada a cabo pela IGE (Inspeção Geral da Educação), embora com todos os seus condicionalismos, sumariamente referidos em capítulo anterior, constitui uma excelente base de referência para o trabalho desenvolvido porquanto, de facto, permite verificar a capacidade de demonstração dos sinais de qualidade e das melhorias, que traduz afinal a capacidade da Escola se “organizar e preparar” para se avaliar e ser avaliada.

Enquanto pela abordagem quantitativa o enfoque é a quantificação de dados com utilização de recursos e técnicas estatísticas, o paradigma metodológico que melhor se aplica a um estudo deste tipo será necessariamente o respeitante a uma pesquisa qualitativa, não preocupada com a referida quantificação de dados mas que permita um aprofundamento do nível de análise, constituindo por tal um desenho emergente, sensível a novas realidades e tentando responder a novas situações. Este tipo de metodologia promove então a inter-relação do investigador com a realidade que estuda, possibilitando que a teoria se processe de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno e à medida que os dados empíricos vão surgindo – Estudo de caso – que se pretende que não se limite ao conhecimento da realidade mas que vá mais longe, à intervenção.

Este projeto incidirá no estudo do desenvolvimento do modelo CAF na ESRT, modelo este que se desenvolve segundo o esquema resumido da Tabela I – Figura 10 -, onde se encontram também elencadas as entidades responsáveis por cada fase das cinco etapas que o constituem bem como as fontes de informação a consultar para as avaliar.

Para a verificação da concretização de cada uma das etapas referenciadas deverá ser realizada uma análise documental aos Projetos Educativo e Curricular de Escola, Regulamento Interno, Referencial de Autoavaliação, relatórios produzidos pela equipa, planos de melhoria propostos, atas (do Conselho Geral, Pedagógico, de reuniões de docentes e de conselhos de turma), relatório da avaliação externa da IGE. É-nos desta forma possibilitada a compreensão do trabalho projeto pela equipa de Autoavaliação e a reanálise da estratégia de implementação deste estudo – Tabela II – Figura 11.

ETAPAS	FASES	RESPONSÁVEL	FONTES
Constituição da equipa AA	<p>CrITÉrios de seleÇão</p> <p>DesignaÇão do coordenador da equipa</p>	DireÇão	<p>Entrevista à DireÇão</p> <p>Entrevista à Equipa</p>
Planeamento da AA	DefiniÇão do âmbito e missão da AA	Equipa/ DireÇão	<p>Entrevista à DireÇão</p> <p>Entrevista à Equipa</p>
	<p>ConstruÇão do referencial</p> <p>DefiniÇão dos planos de trabalho</p> <p>Mapeamento das tarefas</p>	Equipa	<p>Entrevista ao Amigo Crítico</p> <p>Análise documental: PEE, PCE, RI, Referencial de AA,</p>
	ApresentaÇão à Comunidade Escolar	Equipa/ DirecÇão	<p>relatório final, planificaÇão anual da equipa, documento de apresentaÇão à Comunidade Escolar</p>
Preenchimento da grelha de AA	<p>Auditoria – recolha de dados (pesquisa documental, realizaÇão de inqeritos)</p> <p>Análise dos dados obtidos</p> <p>Grelha de AA :</p> <p>AtribuiÇão de pontuaÇão a crITÉrios e subcrITÉrios;</p> <p>IdentificaÇão dos pontos fortes e das áreas necessitadas de intervenÇão;</p> <p>DefiniÇão de prioridades de atuaÇão;</p> <p>DefiniÇão de objetivos a atingir</p>	Equipa	<p>Entrevista à DireÇão</p> <p>Entrevista à Equipa</p> <p>Entrevista ao Amigo Crítico</p> <p>Entrevista ao Focus Group</p> <p>Análise documental: Grelha de AA, relatórios parcelares da AA, PCE</p>
DivulgaÇão dos resultados	<p>ElaboraÇão do Relatório Final, onde constem:</p> <p>Pontos fortes e pontos fracos;</p> <p>Prioridades de atuaÇão;</p> <p>Sugestões de Planos de Melhoria para cada prioridade com: objetivos, estratÉgias de implementaÇão e crITÉrios de sucesso;</p>	Equipa	<p>Entrevista à DireÇão</p> <p>Entrevista à Equipa</p> <p>Entrevista ao Amigo Crítico</p> <p>Entrevista ao Focus Group</p> <p>Análise documental: Relatório final, Planos de melhoria propostos, Grelha de AA, relatórios parcelares da AA, PCE, atas do CG, CP e de reuniões de docentes, documento de apresentaÇão dos resultados à CE, relatório final do PAA</p>
	<p>ApresentaÇão dos resultados à organizaÇão;</p> <p>ObtenÇão do envolvimento da comunidade escolar nos planos de melhoria</p>	Equipa/ DireÇão	
AvaliaÇão	<p>AvaliaÇão da implementaÇão dos planos de melhoria</p> <p>AvaliaÇão do efeito produzido pelas mudanÇas</p> <p>DeterminaÇão de novos pontos fortes e pontos fracos</p> <p>Reconhecimento do trabalho da equipa na comunidade escolar</p>	Equipa	<p>Entrevista à DireÇão</p> <p>Entrevista à Equipa</p> <p>Entrevista ao Amigo Crítico</p> <p>Entrevista ao Focus Group</p> <p>Análise documental: atas do CG, CP e de reuniões de docentes, relatórios parcelares da AA relatório final do PAA</p>

Figura 10 - Tabela I – Desenvolvimento do Modelo CAF

Figura 11 - Tabela II – Planificação da Análise Documental

FONTES	ETAPAS	FASES EM ANÁLISE
Referencial de AA	Planeamento da AA	Definição do âmbito e missão da AA Construção do Referencial
Relatório do PAA	Divulgação dos resultados	Relatório final
	Avaliação	Avaliação da implementação dos planos de melhoria Avaliação dos efeitos produzidos pelas mudanças Determinação de Pontos fortes e pontos fracos Reconhecimento do trabalho da equipa na CE
Planos de Melhoria	Preenchimento da grelha de AA	Identificação dos pontos fortes e das áreas necessitadas de intervenção; Definição de prioridades de atuação; Definição de objetivos a atingir
	Divulgação dos resultados	Relatório final - Pontos fortes e pontos fracos Sugestões de estratégias a implementar Obtenção do envolvimento da CE
Atas: CG, CP, CT, Departamento	Planeamento da AA	Construção do Referencial
	Preenchimento da grelha de AA	Identificação dos pontos fortes e das áreas necessitadas de intervenção; Definição de prioridades de atuação; Definição de objetivos a atingir
	Divulgação dos resultados	Relatório final Obtenção do envolvimento da CE
	Avaliação	Avaliação da implementação dos planos de melhoria Avaliação dos efeitos produzidos pelas mudanças Determinação de Pontos fortes e pontos fracos Reconhecimento do trabalho da equipa na CE
Regulamento Interno	Constituição da Equipa	Critérios de seleção Designação do coordenador
	Planeamento da AA	Definição do âmbito e missão da AA Apresentação dos resultados à organização
Grelha de AA	Preenchimento da grelha de AA	Atribuição de pontuação a critérios e subcritérios; Identificação dos pontos fortes e das áreas necessitadas de intervenção; Definição de prioridades de atuação; Definição de objetivos a atingir

FONTES	ETAPAS	FASES EM ANÁLISE
PEE	Planeamento da AA	Definição do âmbito e missão da AA
PCE	Planeamento da AA	Construção do referencial Definição dos planos de trabalho
	Divulgação dos resultados	Elaboração do Relatório Final Apresentação dos resultados à organização Obtenção do envolvimento da CE nos PM
Documento de Apresentação à Comunidade	Planeamento da AA	Definição do âmbito e missão da AA Propostas de Planos de Melhoria
	Divulgação dos resultados	Obtenção do envolvimento da CE nos PM
Planificação Anual da Equipa	Planeamento da AA	Definição dos planos de trabalho
	Avaliação	Avaliação dos efeitos produzidos pelas mudanças Determinação de Pontos fortes e pontos fracos
Relatórios Parcelares	Preenchimento da grelha de AA	Auditoria Análise de dados Identificação dos pontos fortes e das áreas necessitadas de intervenção
	Avaliação	Avaliação dos efeitos produzidos pelas mudanças Determinação de Pontos fortes e pontos fracos
Relatório Final da Equipa	Planeamento da AA	Definição dos planos de trabalho Mapeamento das tarefas Proposta dos Planos de Melhoria
	Preenchimento da grelha de AA	Identificação dos pontos fortes e das áreas necessitadas de intervenção Definição de prioridades de atuação Definição de objetivos a atingir
	Divulgação dos resultados	Determinação de Pontos fortes e pontos fracos Definição de prioridades de atuação Sugestões de planos de melhoria Sugestões de estratégias a implementar Apresentação dos resultados à organização
Relatório da IGE	Planeamento da AA	Construção do referencial Definição dos planos de trabalho
	Divulgação dos resultados	Elaboração do Relatório Final Apresentação dos resultados à organização Obtenção do envolvimento da CE nos PM
	Avaliação	Avaliação da implementação dos planos de melhoria Avaliação dos efeitos produzidos pelas mudanças Determinação de Pontos fortes e pontos fracos Reconhecimento do trabalho da equipa na CE

Figura 11 - Tabela II – Planificação da Análise Documental - continuação

A recolha de dados resultante da pesquisa referida e sua análise, serão o suporte da realização de entrevistas semiestruturadas à direção da Escola, à própria equipa de autoavaliação, ao “amigo crítico” e a um *focus group*, para a compreensão total do progresso, das etapas e respetivas fases de desenvolvimento do CAF. Importante é ainda referir que o *focus group* acima mencionado deverá ser constituído por docentes, diretores de turma, a lecionar na escola há pelo menos dois anos, e que se pretende possibilitem a compreensão da sua opinião, enquanto profissionais da Escola, e a dos discentes a seu cargo, enquanto diretores de turma, sobre as aspirações da comunidade e resultados da implementação dos planos de melhoria propostos - Tabela III – Figura 12.

Figura 12 - Tabela III – Planificação das Entrevistas a realizar

FONTES	ETAPAS	FASES EM ANÁLISE
Entrevista à Equipa	Constituição da equipa AA	Identificação dos Critérios de seleção Designação do coordenador da equipa
	Planeamento da AA	Definição do âmbito e missão da AA Construção do referencial Definição dos planos de trabalho Mapeamento das tarefas Apresentação à Comunidade Escolar
	Preenchimento da grelha de AA	Auditoria Análise dos dados Pontuação dos critérios e subcritérios Identificação de Pontos fortes e Pontos fracos Definição das prioridades de atuação Definição de objetivos a atingir
	Divulgação dos resultados	Elaboração do Relatório Final Apresentação dos resultados à organização Obtenção do envolvimento da CE nos PM
	Avaliação	Avaliação dos PM (Planos Melhoria) Avaliação do efeito produzido na mudança Determinação de Pontos Fortes e Pontos Fracos Reconhecimento do trabalho na comunidade

FONTES	ETAPAS	FASES EM ANÁLISE
Entrevista à Direção	Constituição da equipa AA	Identificação dos Critérios de seleção Designação do coordenador da equipa
	Planeamento da AA	Definição dos planos de trabalho Definição do âmbito e missão da AA Construção do Referencial Apresentação à Comunidade Escolar
	Preenchimento da grelha de AA	Auditoria – fornecimento de dados Grelha de AA
	Divulgação dos resultados	Elaboração do Relatório Final Apresentação dos resultados à organização; Obtenção do envolvimento da comunidade
	Avaliação	Avaliação da implementação dos planos de melhoria Avaliação do efeito produzido pelas mudanças Determinação de novos pontos fortes e pontos fracos Reconhecimento do trabalho da equipa na comunidade escolar
Entrevista ao Amigo Crítico	Planeamento da AA	Construção do referencial Definição dos planos de trabalho
	Preenchimento da grelha de AA	Definição das prioridades de atuação Definição de objetivos a atingir
	Divulgação dos resultados	Elaboração do Relatório Final Apresentação dos resultados à organização Obtenção do envolvimento da CE nos PM
	Avaliação	Avaliação dos PM (Planos Melhoria) Avaliação do efeito produzido na mudança Reconhecimento do trabalho da equipa na comunidade escolar
Entrevista a um <i>Focus group</i> (diretores turma)	Preenchimento da grelha de AA	Definição das prioridades de atuação Definição de objetivos a atingir
	Divulgação dos resultados	Elaboração do Relatório Final Apresentação dos resultados à organização Obtenção do envolvimento da CE nos PM
	Avaliação	Reconhecimento do trabalho da equipa na comunidade escolar

Figura 12 - Tabela III – Planificação das Entrevistas a realizar - continuação

O tratamento e análise dos dados recolhidos ocuparão a fase posterior deste estudo que fará emergir a redação da parte empírica.

Finalmente pretende-se ainda resultante das referidas entrevistas, uma análise sobre o cumprimento dos fatores base: orçamento, calendarização e satisfação das expectativas dos stakeholders - dos participantes diretos, porque envolvidos no estudo, e dos indiretos, que de alguma forma se podem ver beneficiados pelo projeto ou que por ele se interessem.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

“Porque é consensual que é necessário começar a aceitar que se aprende mais fazendo do que a pensar como se faz.” Anónimo

Na descrição e análise dos resultados do nosso estudo, pretendemos, antes de mais, e por inerente a um estudo de caso, como já explicitado na metodologia de investigação, assumir uma escrita simples, facilitadora de uma leitura capaz de rapidamente permitir uma visão abrangente, mas não demasiadamente elaborada, de todo o projeto. Ainda, e tendo como finalidade última não alongar desnecessariamente esta última parte do nosso trabalho, tornando-o simultaneamente demasiado repetitivo, clarificamos aqui o cumprimento criterioso da recolha de dados, efetuada conforme tabelas das figuras 10 e 11, também já explicadas na unidade referida no parágrafo anterior. Assim, ressaltando a inclusão das citações mais pertinentes, emergentes das entrevistas efetuadas aos vários grupos, como também expresso na referida tabela, para os restantes dados escusamo-nos a referir repetitivamente as fontes que permitiram a sua recolha, exceção feita para exemplos relevantes ou situações que não se revelem alinhadas com a planificação previamente efetuada.

A apresentação dos resultados foi organizada em quatro capítulos, conforme expresso na figura 13, por forma a simplificar a sua perceção e rápida identificação das fases do projeto a que se reportam.

Desta forma, e numa primeira linha, expressa no capítulo I, situamos o leitor na instituição em estudo, remetendo-o inicialmente para a missão e visão da escola, eixos sustentadores de todo o seu Projeto Educativo, a que se segue um breve historial da política de autoavaliação da instituição.

O capítulo II refere-se à Aplicação do Modelo e foi segmentado em três fases, balizadoras do trabalho implementado segundo o ponto de vista do contexto escolar e, em consequência deste, capazes de situar o leitor em cada passo do modelo de autoavaliação seguido. Assim, a primeira fase descreve o percurso efetuado desde a constituição da equipa pela direção à elaboração do

seu referencial de atuação, a segunda dá-nos conta da forma como decorreu todo o processo de auditorias e respetivas consequências e o surgimento e implementação de planos de melhoria. A terceira e última fase, debruça-se sobre o trajeto dos relatórios reflexivos elaborados pela equipa e da importância de que estes, eventualmente, se revestiram.

O terceiro capítulo transporta-nos para uma nova vertente do nosso estudo, que se refere ao reconhecimento da equipa pela comunidade escolar, à avaliação externa do projeto e, ainda que tão-somente numa leve pincelada, à eficiência deste.

As considerações finais constituem o quarto e último capítulo do nosso trabalho.

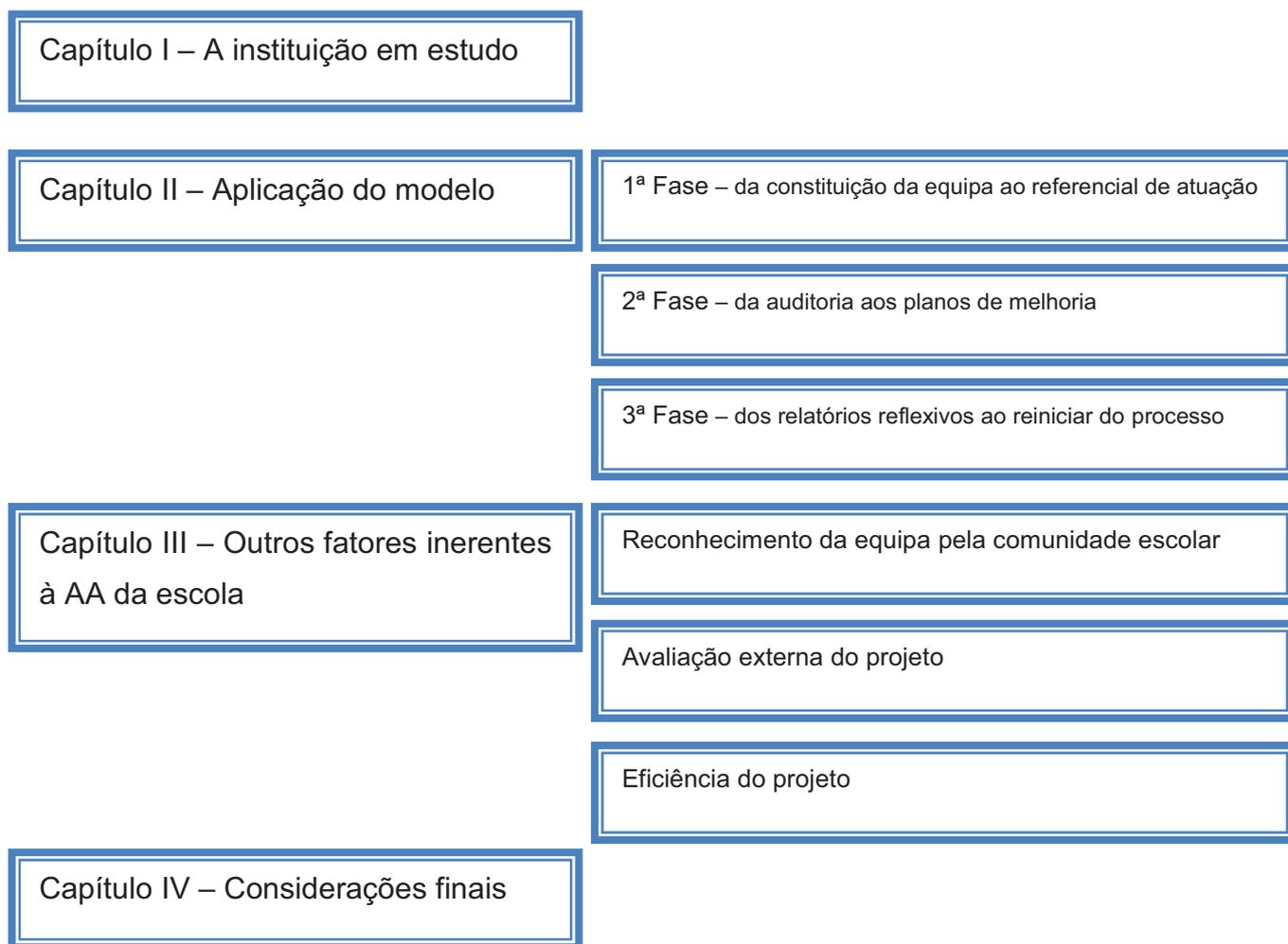


Figura 13 – Organograma da apresentação dos resultados

## **Capítulo I – A Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT)**

Como referido, quando nos confrontamos com o Decreto-lei 31/2002 (anexo I), verificamos atribuída à escola a responsabilidade pela qualidade educativa que oferece, devendo constituir-se como um elemento compensador das assimetrias socioculturais evidentes na sua comunidade educativa, de forma a promover o sucesso educativo dos seus alunos (Lemos e Conceição, 2002). Tal deve ser expresso no seu Projeto Educativo e constituir o norte do trabalho desenvolvido pelos responsáveis da Comunidade Escolar, a seu tempo, direção e docentes. É então neste documento estruturante que encontramos, numa primeira linha, a Missão e Visão da Escola, indicadores que são de uma “cultura de melhoria” por esta há muito evidenciada.

### **Missão e visão da ESRT**

Situada nos subúrbios do Porto, a Escola Secundária de Rio Tinto integra-se na freguesia com o mesmo nome, concelho de Gondomar e é uma Instituição Pública de Educação e Formação que definiu como Missão prestar à sua comunidade um serviço de Qualidade, garantindo aos seus alunos o prosseguimento de Estudos ou a introdução no mundo do trabalho, e caracteriza-se por um ambiente de humanismo e responsabilidade e por elevados padrões de exigência.

A visão desta instituição reflete os seguintes aspetos:

- A qualidade de ensino tendo em vista o sucesso educativo e o exercício pleno de cidadania;
- A diversidade de oferta da escola e a articulação entre o currículo e o contexto social, cultural e económico em que está integrada a escola;
- A qualidade do ambiente interno e das relações externas;
- A dinâmica dos processos internos ao nível do grupo turma.

É a certificação dessa qualidade de escola, aqui emergente, que se objetivava aquando da implementação do projeto de autoavaliação. Pretendeu-se a realização de um estudo suficientemente aprofundado, indicador das boas práticas e de todos os pontos de constrangimento, de forma a retificar atempadamente e sempre que possível, os percursos instalados, sempre rumando à ampliação do sucesso.

### **Breve historial**

A “cultura de melhoria” existente na instituição, a que já aludimos, e que a torna inclusive pioneira em todos estes percursos, conforme descrito na sua monografia (Dias, 2007), é bem evidenciada quando verificamos que a Escola Secundária de Rio Tinto concorre em Maio de 1994 ao programa Educação Para Todos – PEPT 2000. Teve então como objetivos:

- a) contribuir para um melhor autoconhecimento da comunidade educativa;
- b) permitir selecionar e hierarquizar com realismo os problemas que se levantam à prossecução dos nossos objetivos;
- c) lançar as bases para a construção em comunidade de um projeto educativo de escola.

Depois de aceite a participação neste projeto a Escola desenvolve o Programa nos anos 94/95, 95/96, 96/97 e 97/98 no âmbito do Ensino Básico.

No ano de 1998, o programa PEPT passa a dirigir-se apenas ao ensino pré-primário e a ESRT lança o OQE (Observatório de Qualidade da Escola) a toda a Escola (ensino básico e ensino secundário), iniciando o seu projeto de autoavaliação. O Observatório assentava na proposta original de se assumir como um «instrumento estruturador e estruturante do conhecimento que as organizações precisam de produzir para si próprias e para os outros» (Clímaco, 1995: 7), representando «um ponto de partida para observar o desempenho da escola» (*idem*, 2005; 196).

De 1998/99 a 2003/04, continua a realizar o Observatório de Qualidade analisando para além dos indicadores herdados dos anos anteriores, outros que se sentia serem necessários, tais como:

- 1998/99 – O clima emocional
- 1999/00 – A avaliação do sucesso do Ensino Noturno; A imagem pública da Escola
- 2000/01 – O percurso escolar de uma geração de alunos; O desempenho da Escola
- 2001/02 – A nossa Escola vista pelos elementos da Comunidade Escolar.

Esta posição da ESRT encontra justificação no Dec. Lei 115-A/98, que tinha por base a autonomia das escolas e que referia que “A Autonomia das escolas constitui um investimento nas escolas e na qualidade de educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa.” Esta cultura de responsabilidade encontrava eco, por exemplo, nas competências da Assembleia de Escola quando na alínea i) do artigo 10º do RI se referia “apreciar o resultado do processo de avaliação interna da Escola”, pelo que o OQE, que permitia medir os ganhos e as perdas de qualidade de ano para ano (Clímaco, 2005), passou a ser apreciado pela Assembleia de Escola.

## **Capítulo II – Aplicação do Modelo de Autoavaliação**

### **A escolha do modelo de autoavaliação a aplicar**

A aplicação da Lei 31/2002, de 20 de Dezembro, determina entretanto a implementação dum processo de autoavaliação mais formal, adstrito a um modelo definido.

Pelo despacho conjunto 370/2006 dos Ministérios das Finanças, Administração Pública e Educação (anexo II), foi criada uma equipa de trabalho

responsável pelo estudo e elaboração de propostas de modelos de autoavaliação. Também o Ministério da educação definiu campos de análise obrigatórios na autoavaliação das escolas, a saber: “ Projeto Educativo, organização e gestão, clima e ambiente educativos, participação da comunidade escolar e sucesso educativo.”

A equipa de trabalho referida no parágrafo anterior optou por não recomendar um modelo específico de avaliação, deixando às escolas a liberdade de fazerem essa escolha em função da sua identidade. Assim, as normas de atuação serão devidas às particularidades da Escola, à idiossincrasia das pessoas e ao desenvolvimento da atividade avaliadora, devendo o avaliador estar aberto a elas, sem pretender levar a cabo, de modo inexorável, o plano inicial de trabalho (Guerra, 2003).

Deixada que foi, então, às escolas a liberdade de fazerem a escolha do modelo de autoavaliação em função da sua identidade, não se impondo nenhum e reconhecendo que já existem experiências em curso e que esta é do domínio da autonomia das escolas (Oliveira e outros, 2006), a Escola Secundária de Rio Tinto, objeto do nosso estudo, optou, conforme relatado, pela escolha do modelo CAF.

Organizar e planear a autoavaliação constitui-se como uma decisão arrojada do órgão de gestão da escola, que deve ilustrar claramente a sua vontade em estar ativamente envolvido no processo, reconhecendo a mais-valia desta avaliação e garantindo uma abertura de ideias, respeito pelos resultados e prontidão para iniciar as ações de melhoria subsequentes. Imbuído destes princípios, surgiu o projeto de autoavaliação da Escola Secundária de Rio Tinto, inicialmente nomeado de CAF – Avaliação para a Melhoria, por ter sido esse o modelo escolhido. Em seis de abril de 2005, e como legislado, a aprovação deste projeto foi proposta pelo Conselho Executivo à Assembleia de Escola e por esta unanimemente aprovado após exaustiva apresentação, conforme ata nº 31 deste órgão.

Iniciado, este projeto desenvolveu-se, do ponto de vista do contexto escolar, em três fases inter-relacionadas, cada uma concentrando algumas etapas definidas para o Modelo CAF, expressas na figura 13 deste trabalho.

Uma primeira fase norteadada pela nomeação da equipa de trabalho, com a responsabilidade de toda a organização inicial, que se prende desde logo com a definição dos objetivos, o estudo dos modelos teóricos existentes no sentido de consolidar a escolha do CAF como o que melhor se adaptava à realidade da Escola, a escolha das estratégias mais adequadas para a recolha e tratamento da informação necessária, a construção dum referencial de ação e a forma de apresentação deste projeto à Comunidade Escolar. A segunda fase referente à recolha de dados e seu tratamento, à avaliação e interpretação dos resultados obtidos, produção de relatórios reflexivos e determinação de pontos fortes e pontos fracos. Uma terceira envolvendo a análise e implementação dos planos de melhoria e o reiniciar do processo, numa espiral de autorregulação necessária à busca contínua da melhoria.

### **Primeira Fase – da constituição da equipa ao referencial de atuação**

O projeto CAF – Avaliação para a Melhoria da Qualidade na ESRT, iniciou-se com a escolha, pela presidente do Conselho Executivo, dos elementos que, formando a equipa de Autoavaliação, seriam responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Devida em todas as situações que se pretendem não tão-somente com a carga quantitativa tradicionalmente associada à avaliação mas, no seu âmago, com uma forte componente formativa e, por conseguinte, reflexiva, a discussão, muitas vezes vista como o valor acrescentado efetivo da autoavaliação quando o consenso é alcançado, deve ser baseada em evidências claras sobre as ações planeadas ou implementadas e os resultados alcançados, que serão então mais que a mera soma das opiniões individuais. Estes, refletindo a visão comum de um grupo representativo, corrigem e ultrapassam a subjetividade dessas opiniões. Assim, decidiu o conselho executivo da ESRT, numa ação suportada pela aprovação do conselho pedagógico e da Assembleia de Escola, conforme ata 31 deste órgão, a

constituição duma equipa, que se pretende de número ímpar, de forma a exercer com maior eficácia os objetivos referidos, formada por cinco elementos, docentes do quadro da escola, que tinham como característica central serem bem conhecidos e respeitados pela comunidade escolar, podendo assim produzir opinião também respeitada e aceite, emergente da reconhecida competência dos avaliadores e da isenção da avaliação produzida - "...o critério foi sempre tentar que fosse constituída por pessoas que pudessem produzir opinião que fosse respeitada e aceite" (entrevista à diretora da ESRT). Foram-lhes atribuídos três tempos de 45mn, integrados nos horários. A liderar o grupo, e deste integrante, um elemento aglutinador, com um papel fundamental na condução do processo de obtenção do consenso necessário à avaliação final e com mais dois tempos atribuídos. Foi a primeira coordenação entregue à Dr.<sup>a</sup> Alice Santos, dando cumprimento aos quesitos mencionados e continuidade ao trabalho por esta realizado, do PEPT ao Observatório de Qualidade, que lhe permitiram acumular um profundo conhecimento da realidade da escola, "...era a pessoa que melhor conhecia a escola e que mais tinha estudado os diferentes modelos de autoavaliação de escolas." (entrevista à diretora da ESRT)

Nomeada a equipa, impunha-se que esta se inteirasse do modelo a aplicar e definisse a sua própria linha orientadora: a definição dos princípios norteadores do seu trabalho, consonantes com os do Projeto Educativo da Escola, e o mapeamento do seu modo de ação, resultado dum trabalho conjunto integrador da vontade desta e de uma linha guia estabelecida pela então presidente do conselho executivo "...a Luísa dava dicas sobre aspetos que gostaria de ver tratados. Ela reunia connosco." (entrevista à equipa de autoavaliação).

Nos primeiros dois anos de existência, esta equipa reunia também, semanalmente, com um elemento do conselho executivo, a cargo do qual se encontrava a recolha de todos os dados relativos ao percurso escolar dos discentes (figura 14).

Cinco continua a ser o número de elementos que constitui a equipa na atualidade, três dos quais integradores da inicial. Os outros dois tiveram de ser

substituídos por alteração do estatuto profissional (a coordenadora reformou-se) e por conveniência de serviço.

RELATÓRIO FINAL DE 2006/07

1- Processo de trabalho:

O Grupo de trabalho, formado por 6 elementos, reuniu semanalmente em três grupos: - Alice, Carmelina e Isabel Almeida –135 min;

- Alice e Gabriela –135 min;

- Gabriela, Carmelina, Clara e Cardoso – 45 min.

Reuniu algumas vezes com a Presidente do Conselho Executivo.

2- Acções de Formação frequentadas:

- Alice e Gabriela - Universidade Católica - Acção sobre Avaliação Externa das Escolas dinamizada pela Fundação Manuel Leão

- Alice e Clara – Oliveira de Azeméis - Acção sobre Avaliação Externa das Escolas dinamizada pelo Instituto da Qualidade

- Alice , Clara, Luísa Pereira, Isabel Lourenço – Universidade Portucalense  
Seminário - “Avaliação de Escolas Europeias” - Promovido pelo Forum

Figura 14 – Relatório 2006/2007 - excerto

Verificamos titânica a sua vontade de arrancar com o projeto pois, embora todo o processo tivesse tido início no final do ano letivo 2004/2005, em junho, aquando das matrículas, a equipa tinha-se já embrenhado no modelo a seguir e definido o âmbito e missão da autoavaliação pretendida. É evidente nos relatórios produzidos a urgência em conseguir uma primeira amostragem da opinião dos alunos e das suas famílias, e, conscientes da dificuldade da sua obtenção, foram realizados inquéritos direcionados a estes grupos, precisamente nesta altura do ano letivo, de forma a aproveitar a grande afluência de encarregados de educação à escola. Verificamos que os inquéritos produzidos tiveram suporte nos disponibilizados pelo INA (Instituto Nacional de Administração), embora bem mais simplificados, e de forma assertiva por serem esses demasiados extensos e requerentes de alguma disponibilidade para a sua correta compreensão e preenchimento. Foram

distribuídos quer em suporte de papel, para encarregados de educação (figura 15), quer com a possibilidade de preenchimento direto em computadores disponibilizados na altura para o efeito, para discentes.

Escola Secundária de Rio Tinto		
Avaliação para a Melhoria		
Questionário Fb2 - Ensino-Aprendizagem		
Pais/Encarregados de Educação		
<p>Reconhece-se a importância da Família e da sua colaboração com a escola no processo educativo.</p> <p>De seguida apresentam-se um conjunto de questões para serem valoradas de acordo com a sua experiência. Seja o mais objectivo e realista possível. Não facilite a resposta, responda com sinceridade.</p>		
QUESTÕES	<p>D - não é prática da escola/não se age desta forma/não é (foi) nada assim.</p> <p>C - faz-se alguma coisa, nesse sentido, embora isoladamente.</p> <p>B - o procedimento indicado é já rotina.</p> <p>A - prática excelente, nesse sentido.</p>	<p>1 - pouco importante</p> <p>2 - importante</p> <p>3 - muito importante</p> <p>n/s - não sabe</p>
1. O ensino que é dado ao meu educando corresponde às minhas expectativas.	D <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> n/s <input type="checkbox"/>
2. Recebo orientação sobre como o meu educando deve estudar.	D <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> n/s <input type="checkbox"/>
3. Estou satisfeito com os programas educativos da escola.	D <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> n/s <input type="checkbox"/>
4. O tempo de aprendizagem na sala de aula está bem aproveitado.	D <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> n/s <input type="checkbox"/>
5. O ensino que o meu educando tem é um ensino de qualidades.	D <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> n/s <input type="checkbox"/>
6. Os professores desenvolvem no meu educando hábitos de estudo e de trabalho autónomo.	D <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> n/s <input type="checkbox"/>
7. Os professores informam, no início do ano lectivo, o meu educando sobre os critérios de avaliação nas diferentes disciplinas.	D <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> n/s <input type="checkbox"/>

Figura 15 – Questionários junho 2005 – excerto

Em julho de 2005, foram também realizados inquéritos ao pessoal docente, de dificuldade acrescida em nossa opinião e na da equipa, conforme relatado na apresentação dos resultados, no que à aceitação concerne, porquanto se viram a iniciar um processo desconhecido para a grande maioria dos inquiridos e imbuído da carga negativa que o processo avaliativo sempre

comporta. De toda a recolha foram realizados os primeiros estudos, adiante referidos (figura 16).

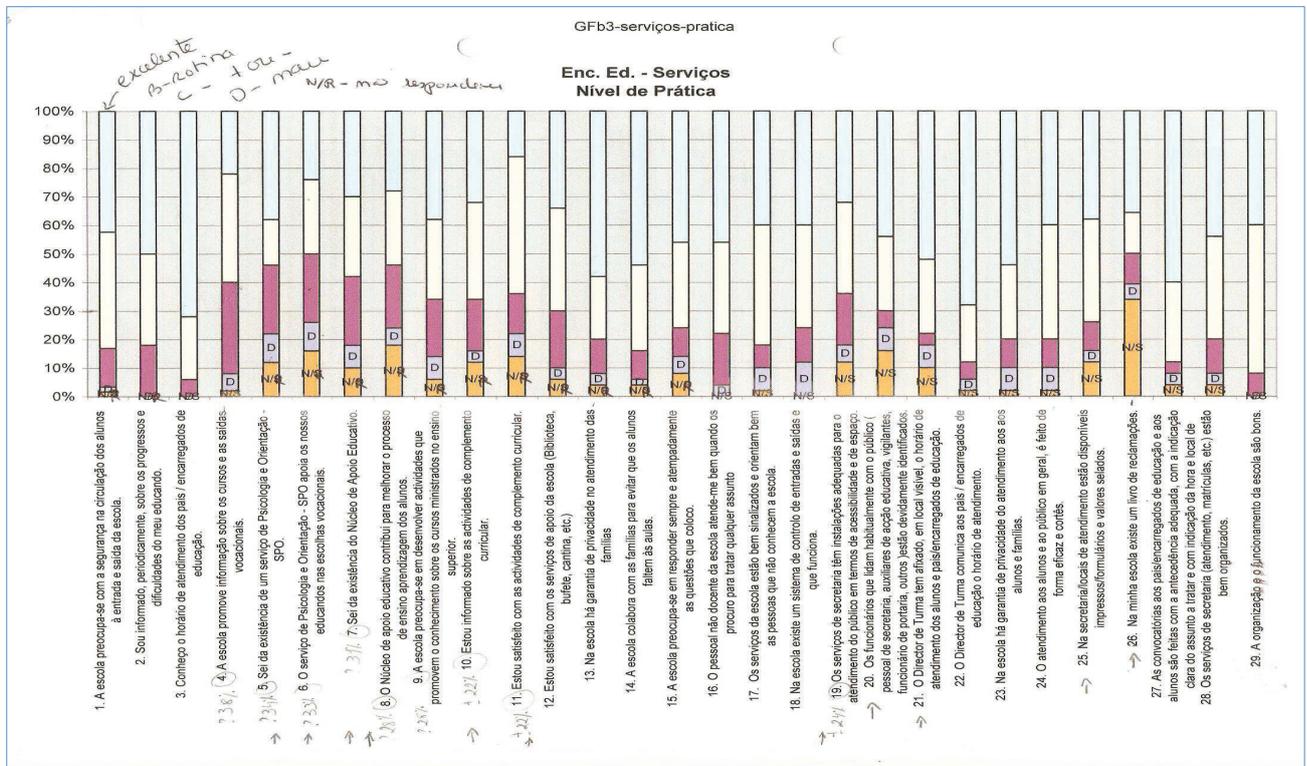


Figura 16 – Resultados dos inquéritos de junho 2005 – exemplo

A apresentação da equipa à Comunidade Escolar revelava-se de superior importância uma vez que, quer a sua aceitação quer a do trabalho a desenvolver, são pedras basulares para o sucesso dum processo que necessita duma eficaz participação de todos os membros da Comunidade, Escolar a um tempo, A educação no final. Deve esta comunidade estar então plenamente concordante com os objetivos do projeto. Assim, foi preparada uma apresentação a concretizar na reunião geral de professores de 5 de setembro de 2005, que esteve a cargo da coordenadora da equipa. Nela foi a comunidade escolar informada dos objetivos, dado a conhecer o modelo e explicado o seu modo de implementação - "Sim, foi dado conhecimento logo no início do ano letivo à comunidade. A Alice esteve uma meia hora a explicar o que era o projeto." (entrevista à equipa de autoavaliação), tendo também sido

entregue um dossiê individual (Dias, 2007). Pretendia-se, como referido, diminuir as resistências e obter a máxima colaboração, propósitos que se verificaram conseguidos quando, posteriormente, analisado o desenvolvimento do projeto.

Este procedimento foi mantido nos anos seguintes, embora a apresentação em causa, numa postura menos conseguida em nosso entender uma vez que se apresentou diluída numa vastidão de informações, tivesse passado a ficar a cargo da presidente do conselho executivo até ao ano lectivo 2010/2011. Simultaneamente, foi produzido um livreto para distribuição pelos docentes com um resumo do pretendido - "...Todos os anos, no fundo... tem sido todos os anos, não é? ... E um livrinho, pequenino" (entrevista à equipa de autoavaliação) (figuras 17 e 18).

CAF - Avaliação Para a Melhoria

---

---

### **Pontos Fortes / Pontos Fracos**

Incongruências - aparecem tanto nos pontos fortes como nos fracos:

- Parcerias e Apoios
- Relacionamento entre os actores educativos

Critérios de Análise Diferentes – ponto forte para uns e ponto fraco para outros:

- Rigor e exigência
- Parcerias e Apoios
- Gestão Curricular

**Pontos Bons** – considerados Fortes por muitos grupos:

- Escola dinâmica.
- Bom ambiente de trabalho.
- Bom funcionamento do centro de recursos.
- Recursos e equipamentos informáticos.
- Parcerias e Apoios.
- Relacionamento entre os Actores Educativos.
- Rigor e exigência.
- Os principais valores que visam a formação do cidadão são: solidariedade, responsabilidade, respeito mútuo, autonomia, construção da auto-estima, tolerância, civismo, direito à diferença, preocupação com o meio natural.

**Pontos Fracos:**

- Fraco envolvimento dos Encarregados de Educação.
- Fraca participação e falta de responsabilidade dos alunos no seu processo de aprendizagem.
- Incumprimento dos docentes nos registos e diferentes planificações referentes a toda a sua actividade.
- Dificuldade, por parte de todos os intervenientes da comunidade escolar, em assumir por escrito as suas opiniões.
- Os actores Educativos não conhecem os instrumentos organizadores da política educativa ( Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades, Regulamento Interno, Plano Curricular de Escola, ...) e conhecem mal o funcionamento da Escola.
- Disciplina e segurança.
- Pouca celeridade na reparação das avarias.
- Pouca visibilidade na divulgação de prémios e eventos.

---

---

**Divulgado na reunião geral - Setembro/2006**

Figura 17 – Documento distribuído em reunião geral - 2006

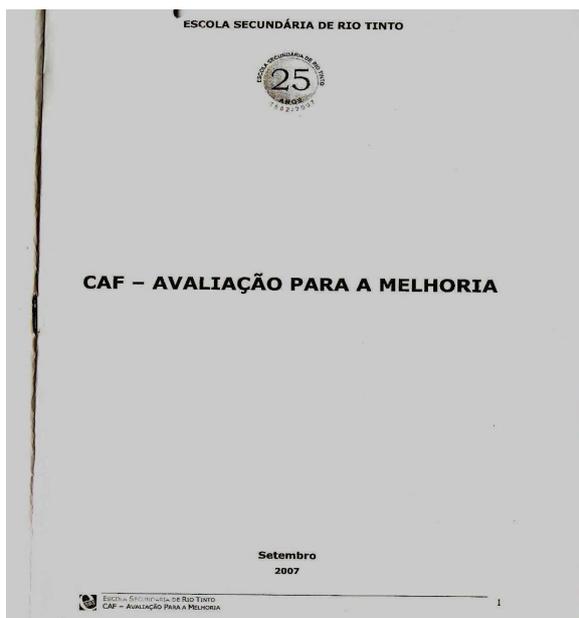


Figura 18 – Documento distribuído em reunião geral - 2007

Curioso referir que este parece na realidade revelar-se um procedimento incapaz de atingir o seu objetivo final, uma vez que se encontra relatado pela equipa o desconhecimento atual, quer da existência desta, quer do trabalho que desenvolve. Foi este evidente desconhecimento o motor dum novo *modus operandi* implementado no ano letivo 2010/2011, como adiante será mencionado, a nosso ver mais eficiente na concretização deste objetivo básico que é o conhecimento e a aceitação do projeto.

Com o CAF como primeira opção do modelo a utilizar pela equipa no desenvolvimento do seu trabalho, modelo este desde logo sugerido pelo conselho executivo, não quiseram, no entanto, os seus elementos, deixar de se inteirarem minimamente das metodologias adotadas em alguns dos modelos existentes que mais facilmente se podem adaptar a instituições de ensino, mantendo um tempo de estudo e reflexão de forma a que, através dum conhecimento maior, não deixasse dúvidas a escolha efetuada. Também, alguns dos seus elementos foram acompanhando a coordenadora em ações de formação sobre estes modelos, como exemplifica o relatado no documento final da atividade efetuada em 2006/2007 (figura 14).

Embora o modelo CAF tivesse constituído então a alavanca inicial do processo, revelava-se um modelo essencialmente quantitativo, como expresso aquando da revisão teórica, com um sistema de pontuação que se queria obrigatório. Evidenciando já uma organização e oferta educativa diferenciadas e cujo sucesso importava avaliar, foi decidido pela equipa, e aprovado pelos órgãos de gestão, a não implementação desse sistema de pontuação, antes, a construção do seu próprio referencial de ação, instrumento norteador do trabalho a desenvolver mas no qual foram mantidos os princípios do CAF, como a necessidade de uma avaliação *crítica* da organização. Mantidos ainda os nove critérios, foram adaptados os subcritérios, criado um sistema de indicadores, e definidas as fontes de informação, conforme relatório final da equipa (ano letivo 2006-2007). Entendido por esta como um modelo sempre inacabado, foi o referencial sujeito a remodelação no ano letivo seguinte.

Assim, a equipa deixou cair a atribuição das pontuações exigidas, optando pela não utilização dum sistema de pontuação, por entenderem que na Escola Secundária de Rio Tinto este não se revelava necessário, uma vez que, por a autoavaliação nesta instituição se encontrar num nível avançado de concretização comparativamente a outras instituições do meio, não era possível a realização de benchmarking, processo para o qual a obtenção de pontuação se anuncia imprescindível, como já anteriormente referido.

Verificamos neste ponto a descolagem do modelo escolhido e o exercício dum híbrido, resultante das realidades vivenciadas na instituição, e que poderia, por isso mesmo, e também em nossa opinião, fornecer um suporte mais eficaz a todo o processo.

Deixado que foi o modelo CAF, não fazia sentido esta designação para o projeto de autoavaliação da escola, passando então este a designar-se por APM – Avaliação Para a Melhoria – designação pela qual também é identificada a própria equipa.

Como referimos, a escolha das estratégias que se poderiam evidenciar mais céleres na recolha de dados, constituiu, simultaneamente, uma preocupação basilar da equipa, porquanto o trabalho, que não estava agora apenas relacionado com o tratamento dos resultados escolares, se adivinhava

titânico. Foram então definidas as diversas formas de recolha de dados a efetuar, tendo, a nível da elaboração dos inquéritos, a adaptação dos questionários fornecidos no guião para a “Autoavaliação de Desempenho” publicado pelo Instituto Nacional de Administração, constituído uma primeira base de trabalho, como já mencionado, quer nos distribuídos às famílias quer na recolha de opinião dos restantes elementos da comunidade escolar.

Na figura 19 - Mapa conceptual I – sistematizamos a organização operacional da equipa de autoavaliação da ESRT que identificamos.

Ultrapassada a urgência verificada, já relatada no início da implementação do projeto, e que a nosso ver se traduziu numa espiral crescente de tarefas de realização simultânea, de difícil concretização como se entende das notas deixadas pela equipa, importava serenar, analisar resultados, definir planos de trabalho e mapear as tarefas. A apresentação do projeto para a aprovação no início do ano letivo 2005/2006 é disso evidência.

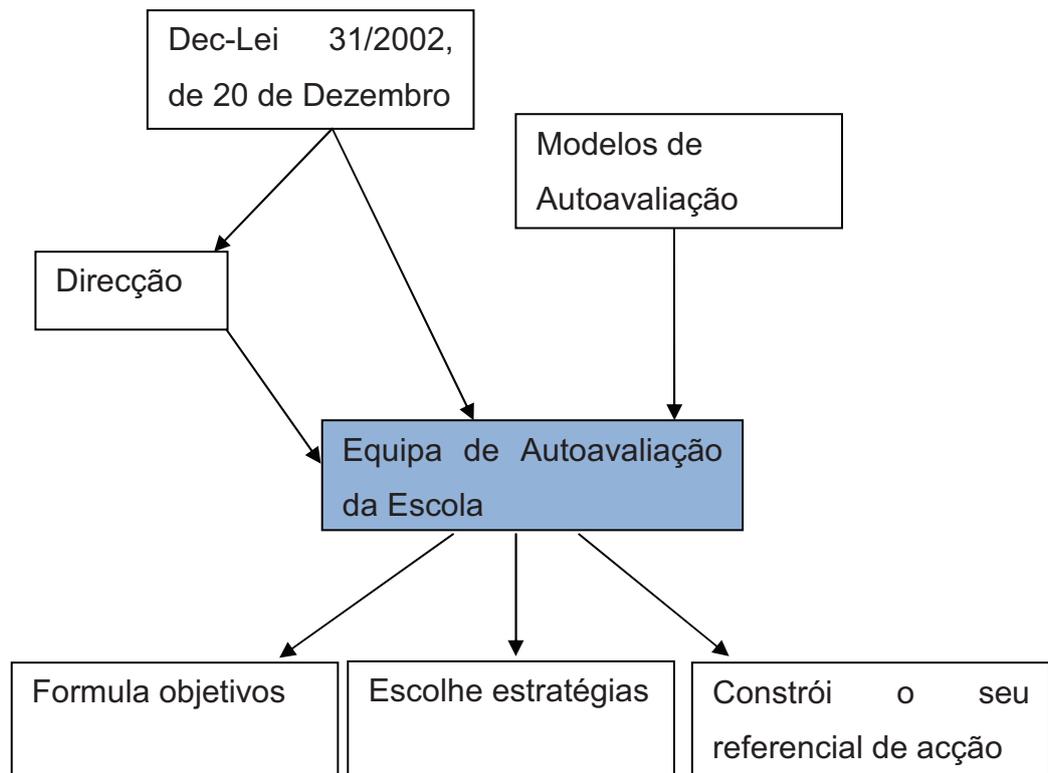


Figura 19 - MAPA CONCEPTUAL I

## Segunda Fase – da auditoria aos planos de melhoria

A etapa seguinte, preenchimento da grelha de AA, pressupunha a mencionada recolha exaustiva de dados.

A grelha de Autoavaliação final (figura 20) implica a convergência de uma avaliação efetuada por cada elemento da equipa sobre os critérios analisados (figura 21), apenas possível após recolha exaustiva dos dados relativos aos vários critérios em estudo:

“ A equipa de AA iniciou o trabalho com a análise de documentos relacionados com lideranças intermédias e que se interligavam com o ensino/aprendizagem. Esta análise permitiu a elaboração de recomendações, que foram levadas ao conselho pedagógico com a finalidade de os seus membros as fazerem chegar a todos os professores da escola” (Dias, 2007;93).

Dessa avaliação emergem então as áreas de constrangimento a serem trabalhadas, a identificação dos pontos fortes, das prioridades de atuação e dos objetivos a atingir.

AVALIAÇÃO PARA A MELHORIA – CAF												
Critério 1 – Lideranças												
Campo de acção	Referencial/Critério de Qualidade	Evidências	Situação actual					Prioridade				
			0	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Órgãos de Gestão e Administração (OGA)	• A liderança dos Órgãos de Gestão e Administração é atenta, mobilizadora e democrática.	As actas reflectem a preocupação comum. A imagem dos Órgãos (inquéritos) reflectem a situação.					X					
	• Existe boa articulação entre os diferentes Órgãos de Gestão e Administração da Escola	Os documento: Plano Anual de Actividade, Projecto curricular da Escola, Regulamento Interno e Projecto Educativo são fonte de reflexão dos Órgãos.					X				X	
	• Os Órgãos de Gestão e Administração cumprem o estipulado no Regulamento Interno da Escola	Os Órgãos cumprem os estipulado no Regulamento Interno, conforme actas.					X				X	
	• Os Órgãos de Gestão e Administração desenvolvem a Missão da Escola	A Missão é ponto fulcral no Projecto Curricular da Escola. No Projecto Educativo e no SIADAP			X							X
	• A Assembleia de Escola define com clareza as linhas orientadoras da política da Escola.	A Assembleia define anualmente as linhas orientadoras que são enviadas com o plano de orçamento, aprova o Plano Educativo e emite parecer sobre o Plano de Actividades, como provam as actas. Acompanha o trabalho do CAF.				X						
	• O Conselho Executivo assegura com eficácia a gestão pedagógica, cultural, administrativa e financeira da Escola.	A conta de gerência é anualmente aprovada por unanimidade, assegura os meios para desenvolver o Plano Anual de Actividades e o Conselho Executivo apresenta relatório de execução do plano (intermédio e final). O Conselho Executivo orçamenta o Plano Anual de Actividades para o Projecto de Orçamento.				X						X
Conselho Pedagógico	• O Conselho Pedagógico coordena adequadamente as acções nos domínios pedagógico-didáctico, orientação e acompanhamento dos alunos e formação inicial e contínua do pessoal Docente e Não Docente.	O Conselho Pedagógico em plenário e comissões, analisa resultados e acompanha o Plano Anual de Actividades, define estratégias para os alunos. Elabora plano de formação.		X								X

Figura 20 - Grelha de Autoavaliação - excerto

Critério 1 - Lideranças											
Campo de acção	Referencial/Critério de Qualidade	Questões de avaliação	Fontes/ Técnicas	Situação actual				Prioridade			
				1	2	3	4	1	2	3	4
Órgãos de Gestão e Administração (OGA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>A liderança dos Órgãos de Gestão e Administração é atenta, mobilizadora e democrática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>CE</li> <li>CP</li> <li>DSS</li> <li>GAJH</li> </ul>									4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existe boa articulação entre os diferentes Órgãos de Gestão e Administração da Escola</li> </ul>										3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os Órgãos de Gestão e Administração cumprem o estipulado no Regulamento Interno da Escola</li> </ul>										3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os Órgãos de Gestão e Administração desenvolvem a Missão da Escola</li> </ul>										3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>A Assembleia de Escola define com clareza as linhas orientadoras da política da Escola.</li> </ul>										3
Conselho Executivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>O Conselho Executivo assegura com eficácia a gestão pedagógica, cultural, administrativa e financeira da Escola.</li> </ul>										
Conselho Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>O Conselho Pedagógico coordena adequadamente as acções nos domínios pedagógico-didáctico, orientação e acompanhamento dos</li> </ul>										2

Figura 21 - Grelha de Autoavaliação individual – excerto

Como atrás mencionado, e devido ao volume de trabalho que se adivinhava, a equipa optou pela recolha de informação suportada pelos inquéritos trabalhados dos modelos do INA. Verificando-se enfim mais simplificados e de mais rápido preenchimento, foram então passados aos diversos grupos constituintes da comunidade, dos não docentes aos encarregados de educação. A partir do seu tratamento, foi elaborado um relatório, do qual resultou uma primeira informação levada ao conselho pedagógico em 30 de novembro de 2005, onde se esboçava já uma imagem da escola e onde estavam elencados os pontos fortes e os fracos da instituição, embora, desde logo, a equipa detetasse incongruências e critérios de análise diferentes, como expresso em documento produzido e destinado à divulgação aos elementos da comunidade (figura 22).

### Pontos Fortes / Pontos Fracos

2005/2006:

Incongruências - aparecem tanto nos pontos fortes como nos fracos:

- Parcerias e Apoios
- Relacionamento entre os actores educativos

Critérios de Análise Diferentes – ponto forte para uns e ponto fraco para outros:

- Rigor e exigência
- Parcerias e Apoios
- Gestão Curricular

Pontos Bons – considerados Fortes por muitos grupos:

- Escola dinâmica.
- Bom ambiente de trabalho.
- Bom funcionamento do centro de recursos.
- Recursos e equipamentos informáticos.
- Parcerias e Apoios.
- Relacionamento entre os Actores Educativos.
- Rigor e exigência.
- Os principais valores que visam a formação do cidadão são: solidariedade, responsabilidade, respeito mútuo, autonomia, construção da auto-estima, tolerância, civismo, direito à diferença, preocupação com o meio natural.

Pontos Fracos:

- Fraco envolvimento dos Encarregados de Educação. — *mais vale no*
- Fraca participação e falta de responsabilidade dos alunos no seu processo de aprendizagem.
- Incumprimento dos docentes nos registos e diferentes planificações referentes a toda a sua actividade.
- Dificuldade, por parte de todos os intervenientes da comunidade

Figura 22 – Pontos Fortes/ Pontos Fracos 2005-2006 – excerto

De forma a conseguir uma maior nitidez, pediu-se, numa segunda fase, a opinião dos grupos de docência sobre o que eles entendiam ser pontos fortes ou fracos da instituição (figura 23).

Em cada departamento, foram os vários grupos convidados a elencar cinco exemplos para uns e outros, em documento fornecido pela equipa, onde, e a título exemplificativo, constavam alguns exemplos das áreas habitualmente foco de avaliação. Estes documentos foram, posteriormente, cruzados com os conseguidos pela análise dos inquéritos.

Em nosso entender, os exemplos sugeridos das áreas habitualmente foco de avaliação, induziram os respondentes na escolha das suas respostas, uma vez que o desvio verificado entre estes e as respostas obtidas é manifestamente reduzido, conforme se verifica pela análise efetuada.

**Escola Secundária de Rio Tinto**  
**Ano Lectivo 2005 / 2006**

Após leitura e reflexão dos textos, enuncie cinco pontos que considere fortes e cinco pontos que considere fracos, da nossa Escola.

A título de exemplo enunciamos algumas áreas da escola que são habitualmente foco de avaliação:

- Resultados dos alunos;
- Gestão curricular;
- Estratégias de sala de aula;
- Práticas de avaliação das aprendizagens;
- Participação e responsabilidades dos alunos no seu processo de aprendizagem;
- Funcionamento dos órgãos de administração e gestão;
- Funcionamento das estruturas de orientação educativa;
- Desenvolvimento profissional;
- Envolvimento dos pais;
- Relação com a comunidade;
- Parcerias e apoios;
- Ênfase no ensino e na aprendizagem;
- Rígor e exigência;
- Disciplina e segurança;
- Valorização e reconhecimento do trabalho realizado;
- Relacionamento entre os actores educativos;
- Recursos;
- ...

Pontos Fortes	Pontos Fracos
➤	➤
➤	➤
➤	➤
➤	➤
➤	➤

CAF – Avaliação para a melhoria  
Rio Tinto, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Figura 23 – Documento distribuído aos grupos para determinação de pontos fortes e fracos

Ciente dum continuado desconhecimento do projeto, a equipa decidiu, entretanto, apostar na apresentação deste à comunidade escolar, tendo sido construído novo documento explicativo onde também constavam já os resultados obtidos (figura 18). A necessidade de passar à comunidade a imagem duma avaliação não castradora, mas antes imbuída duma busca de melhores práticas, continuava a revelar-se uma meta essencial e a apresentação das conclusões da equipa poderia ser, de facto, uma via para o seu atingimento. Este documento foi apresentado em reunião geral de professores pela coordenadora da equipa – “Eu lembro-me duma reunião geral em que a Alice foi apresentar os resultados do ano anterior. Não foram

apresentados pela diretora ... e deu resultado porque eu me lembro.”  
(entrevista ao focus group)

Insatisfeitos, entretanto, com os resultados dos inquéritos, e porque esses elementos não podem, de facto, constituir o único motor do processo, os elementos da equipa organizaram-se por forma a procederem a um aprofundamento da avaliação com recurso a outros instrumentos, conforme mencionado: os dossiês dos vários grupos de docência e respetivos departamentos, onde se analisaram o cumprimento de programas, a existência de planificações e critérios de avaliação das diferentes disciplinas, a existência de planificação de aulas de substituição, os testes formativos e sumativos distribuídos aos discentes e os projetos de desenvolvimento em curso ou a implementar; as atas das reuniões dos grupos disciplinares, dos departamentos, do conselho pedagógico e da assembleia de escola; o estudo da frequência dos pólos de disciplina, salas organizadas pelos vários grupos disciplinares onde se encontravam, e encontram ainda hoje, docentes para atendimento a qualquer aluno que necessite de colmatar uma dúvida, de realizar algum exercício mais complexo ou de uma orientação no seu método de estudo, conforme consta de folha informativa produzida em dezembro de 2005 (figura 24).

ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO

CAF – 2005/2006

O Caf tem vindo a analisar dados relativos a :

- Instrumentos do ensino aprendizagem ( dossiês de grupo disciplinar / Departamento)
- Instrumentos de informação e coordenação de actividades de grupo disciplinar / Departamento ( Actas )
- Análise de ocupação de Centros de Estudo/ Pólos de Departamento

7 de Dezembro de 2005

Figura 24 – Informação ao Conselho Pedagógico, dezembro/2005 –  
excerto

Uma efetiva, e muito positiva, consequência deste estudo, levou à necessidade de proceder a uma uniformização dos critérios de construção dos dossiês de grupo e de departamento, bem como aos de elaboração das atas relativas às várias reuniões realizadas na instituição, tão díspares eram os elementos analisados – “...verificamos todos os documentos que entendemos. Começamos pelos dossiês de grupo e de departamento e acabamos nos livros de atas. - Foi bom porque encontramos muitas diferenças...” (entrevista à equipa de autoavaliação).

Foi então elaborado e distribuído um documento unificador, onde estava expresso um fio condutor que permitia a construção uniformizada quer dos elementos a incluir nos dossiês, quer do tipo de atas esperadas, concretizando-se assim uma mais-valia resultante da implementação deste projeto.

A análise devida aos resultados escolares dos alunos não podia deixar de constituir um alvo importante no trabalho a desenvolver por uma equipa ciente de que as escolas estão, em última linha, dependentes desses resultados, por constituírem um dos fatores determinantes na escolha destas pelas famílias, como anteriormente referido. Assim, foram levantados e estudados os resultados obtidos quer em avaliação interna quer em exames nacionais, para o ensino básico e secundário, procedendo-se a uma avaliação comparativa com os resultados relativos quer a nível nacional quer às escolas concelhias (figuras 25 e 26).

Foram também realizados estudos sobre o Sucesso/Insucesso Educativo para o ensino básico, de que o excerto da figura 27 é um exemplo, analisando-se, para além do fluxo escolar, as taxas de transição/aprovação, retenção e abandono.

**Resultado dos Exames - 9º Ano – Ano lectivo 2007/2008**

Nos exames da disciplina de **Matemática**, os resultados da Escola mostraram uma média superior aos valores nacionais nos anos 2005/2006 e 2007/2008, enquanto que no ano 2006/2007 foram inferiores à média nacional (quadro I).

Quadro I - Matemática

ANOS	CIF	Exames	
		ESRT	Resultados Nacionais
2005 / 2006	2,87	2,63	2,42
2006 / 2007	3,06	2,12	2,18
2007 / 2008	3,19	2,95	2,90

Nos exames da disciplina de **Língua Portuguesa**, os resultados da Escola no triénio 2005-2008 foram superiores aos resultados nacionais, com excepção do ano 2006/2007 (quadro II)

Quadro II - Português

ANOS	CIF	Exames	
		ESRT	Resultados Nacionais
2005 / 2006	3,20	2,77	2,67
2006 / 2007	3,14	3,19	3,24
2007 / 2008	3,28	3,32	3,23

Da comparação entre o CIF (Classificação Interna Final) e as notas de exame em ambas as disciplinas, verifica-se uma melhoria significativa nos resultados correspondentes às médias de exame em Português, que nos dois últimos anos conseguiram superar a CIF.

Figura 25 – Análise dos resultados dos exames no ensino básico –  
excerto



**ANÁLISE DE RESULTADOS DO 12º ANO – 2007/2008**

**1 – Taxas de Conclusão do Ensino Secundário**

No ano lectivo 2007/2008 matricularam-se 391 alunos no 12º ano (309 nos Cursos Científico-Humanísticos, 69 nos Cursos Tecnológicos e 13 no Curso de Educação e Formação). Foram transferidos para outros estabelecimentos de ensino 3 alunos.

Dos 388 alunos que permaneceram na ESRT, 272 alunos concluíram os respectivos cursos, o que corresponde a uma taxa de conclusão do Ensino Secundário de 70,10%.

Matriculados	Transf.	Alunos	Anularam Matrícula	Excluídos por Faltas	Retidos	Concluíram o Ens. Secundário
391	3	388 100%	19 4,90%	5 1,29%	92 23,71%	272 70,10%

Figura 26 – Análise dos resultados dos exames no ensino secundário – excerto

**ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO  
AVALIAÇÃO PARA A MELHORIA**

**Documento de Análise e Reflexão**

**Sucesso/ Insucesso Educativo – 2002 a 2006**

Neste âmbito foi feita a recolha de dados relativos a alguns indicadores de desempenho dos alunos do Ensino Básico, nomeadamente:

- Taxa de Transição/Aprovação
- Taxa de Retenção
- Taxa de Abandono
- Fluxo escolar

**RESULTADOS  
TRIÉNIO 2003/06**

Foram recolhidos dados referentes ao triénio 2003/2006 tendo-se obtido as seguintes taxas:

Quadro 1 A		7º	8º	9º	Taxa de ciclo
Taxa de Transição/Aprovação	2003/04	75 %	80 %	100 %	85 %
	2004/05	77 %	86 %	92 %	85 %
	2005/06	70 %	90 %	85 %	82 %
	Taxa de triénio	74%	85 %	92 %	84 %

Figura 27 - Estudos de Sucesso/Insucesso Educativo para o ensino básico – excerto

Atualmente, a equipa deixou de proceder ao trabalho de levantamento de dados relativos a resultados escolares, libertando-se, positivamente em nosso entender, para a realização de outras tarefas, tendo passado este a estar a cargo dos respetivos departamentos que, a partir da sua análise, tentam desde logo encontrar vias de resolução de possíveis problemas, levando as suas conclusões ao conselho pedagógico e à própria equipa de autoavaliação. A exemplo, a ata número 44 da Assembleia de Escola, onde se lê “...os resultados ainda irão ser trabalhados nos departamentos por forma a detetar possíveis desvios dos respetivos planos estratégicos ...”.

Mantém, no entanto, um estudo inovador, por não se encontrar referenciado em nenhuma outra instituição. Diz respeito à avaliação da qualidade do sucesso dos alunos que concluem o ensino secundário e que se pretende verificado pela análise do ingresso destes no ensino superior. É do entendimento da equipa que, não podendo os resultados obtidos deixar de estar relacionados com o:

*“...meio socioeconómico envolvente, continuamos a crer então que as estratégias implementadas pela Escola nos últimos anos, sempre com o objetivo de melhorar os resultados dos alunos através do reforço educativo das aprendizagens, e de que são exemplo os Polos de Aprendizagem, as Assessorias, o Reforço Educativo e atualmente a Disciplina +, as PEN (aulas de Preparação para os Exames Nacionais), adesão ao Plano Nacional de Leitura, PAM e CAM, contribuíram definitivamente para este sucesso.” (in APM - relatório nº 2).*

Neste estudo, são identificados, para o intervalo 2005-2010, a evolução da percentagem de candidatos ao ensino superior, a evolução dos alunos que ingressaram na 1ª fase de colocação e a opção média de colocação. A opção média de colocação emerge do estudo das percentagens de colocação de acordo com a prioridade dos candidatos (de 1 a 6), resultando que, quanto menor for o valor obtido, maior foi o número de colocações na 1ª opção verificado (figura 28).

ALUNOS		RESULTADOS									
		ESCOLA					NACIONAL				
		2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010
1	Apresentaram Candidatura	35%	45%	55%	53%	49%	-	-	-	-	-
2	Colocados na 1ª fase	81%	71%	74%	75%	76%	85,3	80,4	82,9	85,7	87%
3	Opção média de colocação	1,82	2,07	2,17	1,80	1,80	1,84	2,02	2,11	1,99	1,95

Figura 28 – Tabela de ingresso dos alunos da ESRT no ensino superior

Um outro estudo tentado pela equipa focava a avaliação do Clima Emocional no Departamento e na Sala de Aula bem como a Segurança nesta última. Era este constituído por um inquérito simples, distribuído a docentes, mas que envolvia, como entendemos mais correto, o pedido adicional de evidências para as questões respondidas (figura 29).

Escola Secundária de Rio Tinto  
Avaliação para a Melhoria - CAF

**Clima Emocional no Departamento e na Sala de Aula**

1 - Apoio a colegas menos experientes

Não  Sim

Se respondeu "Sim" indique como:

2 - Os professores estão ocupados com as actividades lectivas e sem tempo para as actividades informais.

Muitas vezes  Algumas vezes  Nunca

3 - Verifica-se um elevado grau de companheirismo entre os professores do Departamento

4 - Cooperação entre professores:

Muitas  Algumas

Figura 29 – Clima Emocional no Departamento e na Sala de Aula - excerto

O estudo não foi concluído no primeiro ano em que foi implementado devido à escassez de respostas obtidas, só no ano letivo seguinte foram conseguidas as que a equipa entendeu suficientes para proceder à sua análise. Tornou-se novamente evidente a necessidade de recorrer a estratégias que não acarretassem um “grande” dispêndio de tempo na produção de soluções escritas, genericamente pouco aceites pelos inquiridos.

Da análise de todos os dados conseguidos, foi então construída pela equipa uma tabela, grelha de autoavaliação, em que a situação relativa aos vários indicadores era avaliada numa escala crescente de 1 a 5 e que expressava ainda a opinião sobre a prioridade dos campos a sofrer intervenção, permitindo à direção a verificação atempada dos procedimentos passíveis de alteração no ano letivo seguinte e, por esta, de reconhecida utilidade – “... esta grelha para além dos indicadores define logo as prioridades e é sempre uma orientação para quem tem que decidir, ...É um auxiliar à atividade o facto de haver aqui já uma identificação das situações...” (entrevista à diretora da escola).

O preenchimento desta grelha, relativa aos critérios estudados, continua ainda hoje, como deve, a ser objeto de especial atenção por parte da equipa (figura 30).

Conjuntamente com os relatórios reflexivos produzidos, onde eram elencados os pontos fortes e fracos da instituição, constituiu o cerne do trabalho realizado a elaboração de um modelo base de construção dum Plano de Melhoria – um dos principais objetivos da AA com a CAF - bem como um exemplo preenchido do mesmo que, fornecido aos diversos órgãos de liderança da escola – Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico, Conselho Executivo, Diretores de Turma, Coordenadores de Departamento, de Diretores de Turma, do Gabinete de Apoio ao Aluno (GAPA) e do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) – facilitou e promoveu a sua rápida adoção e utilização para a identificação das áreas entendidas como de maior constrangimento e medidas a adotar para a sua resolução (figura 31). A própria Assembleia de Escola elabora o seu, conforme ata nº 41 de julho de 2007.

SUB CRITÉRIOS	INDICADORES	EVIDÊNCIAS	SITUAÇÃO ACTUAL					PRIORIDADE				
			1	2	3	4	5	1ª	2ª	3ª	4ª	
8a - Desempenho social da organização	Disponibilização de informação relevante à Comunidade Educativa	Entrevistas realizadas à Comunidade Educativa				X						X
	Relacionamento com entidades locais (autarquias, centro de saúde, centro de emprego, junta de freguesia...)						X					X
	Participação em iniciativas de entidades locais					X						X
	Impacto sócio-económico junto da Comunidade Educativa					X						X
9.a – Realização de objectivos pedagógicos	Taxas de transição/conclusão (quantidade do sucesso) (3)	- Pautas - Estatísticas de resultados - Fluxo escolar no ensino básico/secundário - Resultados dos exames dos ensinos básico e secundário			X (1)				X (2)			
	Taxas de Ingresso no Ensino Superior (qualidade do sucesso) (3)	-Mapas de Ingresso ao Ensino Superior da DGES				X		X (2)				

(1) – A população estudantil aumentou em número e diminuiu em qualidade tendo-se mantido os resultados da escola. Este facto aponta para uma melhoria só explicável pelas acções implementadas ao longo dos anos.

(2) – A melhoria nestes campos está dependente da obtida no critério 6a.

(3) – Embora os níveis obtidos pelos alunos possam e devam ser objecto de melhoria, constatamos com agrado que é elevada a percentagem dos que ingressam no Ensino Superior no curso que constituiu a sua primeira opção.

Figura 30 – Parte da Grelha de autoavaliação produzida em 2009/2010

Resultando dum trabalho colaborativo efetivamente realizado pelos quatro coordenadores dos departamentos curriculares existentes atualmente na escola, surgem entretanto no Plano Anual de Atividades, e substituindo os Planos de Melhoria mencionados, os designados “Planos Estratégicos” (figura 32), elaborados pelos respetivos grupos envolvidos e onde constam as metas propostas e planos de ação com os “caminhos” a implementar de forma a alcançar a sua concretização e aos quais voltaremos a aludir na Terceira Fase deste trabalho.

**OBJECTIVO – “TRABALHAR PARA O SUCESSO”**

**PROPOSTA DE RELATÓRIO FINAL DO PLANO DE MELHORIA**

**ANEXO B**

ÓRGÃO/DEPARTAMENTO/TURMA: \_\_\_\_\_  
EQUIPA RESPONSÁVEL - \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

<b>PROBLEMA /PONTO FRACO</b>	Insucesso no 7.º Ano
<b>PARTE I</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O que alcançámos ?</li><li>• O que estamos em condições de celebrar?</li></ul>
<b>PARTE II</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A consecução dos objectivos:<ul style="list-style-type: none"><li>➢ Indicadores anuais de execução:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Taxa de sucesso por disciplina</li><li>○ N.º aulas de apoio por disciplina</li><li>○ Taxa de assiduidade dos alunos</li><li>○ N.º de pais de alunos com insucesso que contactam o D.T.</li><li>○ Outros indicadores</li></ul></li><li>➢ Grau de consecução dos objectivos</li><li>➢ Dificuldades na consecução dos objectivos</li><li>➢ Outras dificuldades</li><li>➢</li></ul></li></ul>
<b>PARTE III</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O que foi conseguido?</li><li>• O que há ainda para melhorar?</li></ul>

DATA:

O COORDENADOR DO PLANO DE MELHORIA:

Figura 31 - Plano de Melhoria – exemplo

Também, os coordenadores de diretores de turma, dos Serviços de Psicologia e Orientação, do Gabinete de Apoio ao Aluno, do Centro de Recursos, continuam a verificar atentamente a eficácia do trabalho desenvolvido e a produzir relatórios reflexivos onde são dadas contas dos constrangimentos sentidos e atuações a implementar, numa demonstração inequívoca do envolvimento da comunidade escolar desde logo pretendido.

A equipa APM trabalha agora estes documentos, cruzando a sua análise com os resultados obtidos na recolha de dados que continua a efetuar e, das conclusões geradas, produz ela própria os seus relatórios reflexivos.

**PLANO ESTRATÉGICO DO DEPARTAMENTO**

**1 – Objectivos**

O plano estratégico do Departamento de Ciências Sociais e Humanas tem como objectivos:

- melhorar o sucesso escolar dos alunos, nomeadamente a percentagem de aprovação e a qualidade das aprendizagens dos alunos nas disciplinas leccionadas pelo departamento;
- melhorar os resultados dos alunos nos exames nacionais de História A, Geografia A e Economia A e manter os resultados de História da Cultura e das Artes;
- melhorar o comportamento, o empenho, a autonomia, perseverança e o sentido de responsabilidade, de participação e de cidadania dos alunos.

**2 – Situação a atingir em 2009/10**

**2.1. Sucesso escolar dos alunos**

Tendo como base os resultados globais dos últimos anos lectivos, definimos a situação a atingir, em termos de sucesso escolar, no final do ano lectivo, como consta dos quadros que se seguem.

**Ensino Básico**

Disciplina	Situação a atingir em 2009/2010					
	7º ano		8º ano		9º ano	
	Sucesso (%)	Qualidade do sucesso	Sucesso (%)	Qualidade do sucesso	Sucesso (%)	Qualidade do sucesso
E.M.R.C.	96,00	3,50	95,00	3,40	97,00	3,50
História	80,00	3,10	85,00	3,40	88,00	3,40
Geografia	77,00	3,20	85,00	3,00	89,00	3,60

Figura 32 - Plano Estratégico - excerto

Realça-se aqui a escolha da realização de entrevistas, formal ou informalmente, como o método de eleição da equipa para a obtenção duma análise construtiva da situação atual da organização por, e no seguimento do versado por Miguel Guerra (2003), as entenderem mais democráticas do que a mera observação ou experimentação, uma vez que permitem a participação dos sujeitos de um modo aberto. Também, e segundo o amigo crítico, “...instrumentos muito mais ricos, muito mais finos, muito mais capazes de nos

fornecerem o feedback sobre o que é que se passa ou o que é que não se passa numa organização”. Esta necessidade foi cedo sentida, sendo os primeiros guiões do ano letivo 2005/2006 (figura 33), e, assertivamente, realizados a todos os órgãos da instituição (figura 34).

**Escola Secundária de Rio Tinto**

**Avaliação para a Melhoria - CAF**

**Guião de entrevista aos Departamentos Curriculares**

As Estruturas de Orientação Educativa de acordo com o disposto no Decreto 10/99 constituem formas de orientação pedagógica e colaboram com a Direcção Executiva e com o Conselho Pedagógico.

Departamento: -----

QUESTÕES	SIM	NÃO	Factos comprovativos ou elucidativos/evidências
1. O Dep Cur. planifica e adequa à realidade da escola a aplicação dos planos de estudos a nível nacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. O Dep Cur elabora e aplica medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. O Dep Cur. assegura, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudos quer da componente de âmbito local do currículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. O Dep Cur analisa a oportunidade de adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. O Dep Cur elabora propostas curriculares diversificadas em função da especificidade de grupos de alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6.. O Dep Cur ) assegura a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios de aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7. O Dep Cur identifica necessidades de formação dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8. O Dep Cur reflecte e analisa sobre as práticas educativas e o seu contexto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9. O Dep Cur elabora o seu regimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Figura 33 – Exemplo de guião de entrevista, ano letivo 2005/2006 - excerto

## 5. Critérios de Meios

### Critério1 – Liderança

#### Avaliação de:

Órgãos de Gestão e de Administração da Escola -  
- Assembleia de Escola, Direcção Executiva, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo

- As Estruturas de Orientação Educativa - Departamentos Curriculares, Coordenação de Turma, Direcção de Turma, Coordenação de Ano, Ciclo ou Curso, Professor Tutor, Psicólogo, Professor

- E todos os que lideram equipais: - Chefe de Serviços Administrativos, Chefe de Pessoal Auxiliar de Acção Educativa, Coordenador de Clubes, Coordenador de centro de Recursos...

#### Estes órgãos servem para:

- Desenvolver e facilitar a conservação do Projecto Educativo (missão e visão), transmitir os valores e objectivos da escola e o modo como se empenhar no desenvolvimento da Gestão da Qualidade

#### Sub Critérios:

1.a - Os órgãos de Gestão e Administração da Escola desenvolve e comunica a missão, visão e valores da escola constantes do Projecto Educativo.

1.b - Os órgãos de Gestão e Administração da Escola estão empenhados em assegurar que o sistema de Gestão e Administração implementados seja melhorado e de forma contínua, de modo a alcançar a missão e divisão e que o RI seja respeitado.

1.c - Os órgãos de gestão (AE, DE, CP) estão envolvidos com os alunos, famílias, professores, parceiros e representantes de sociedade tendo como objectivo a concretização do P.E.

1.d - A D.E. motiva, apoia e reconhece as pessoas (pessoal docente e não docente) da Escola

### Critério 1 - Liderança

#### Avaliação

#### Evidências recolhidas

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| 1 - Entrevistas:                  | Conselho Pedagógico<br>Serviço de Psicologia e Orientação<br>Núcleo de Apoio Educativo<br>Conselho Executivo<br>Assembleia de Escola<br>Directores de turma<br>Coordenadores de Directores de turma<br>Professores<br>Sub-Coordenadores<br>Directores de curso<br>Coordenadores de Departamentos |
| 2 - Verificação de Livros e Actas |  |
| 3 - Verificação de Dossiers       |  |
| 4 - Pontos fortes                 |  |
| 5 - Pontos fracos                 |  |
| 6 - Planos de melhoria:           | Conselho Executivo<br>Assembleia de Escola<br>Conselho Pedagógico<br>Departamentos<br>Coordenação dos Directores de Turma<br>Directores de Turma<br>Directores de Curso  |

Figura 34 – Documento distribuído em reunião geral 2007 - excerto

Atualmente, a equipa tem realizado entrevistas semiestruturadas a grupos focais, que também entendemos preferíveis, por enfatizarem a compreensão dos problemas do ponto de vista dos conjuntos populacionais e o conhecimento das aspirações da comunidade.

Ainda, são eliminadas as incongruências detetadas nas respostas a inquéritos que, continuando a ser também um método de alguma forma necessário para a recolha das opiniões de alguns grupos particulares, da

opinião de vastas audiências (figura 35) ou de situações específicas de inovação experimentadas (figura 36), continuam de facto a ser detetadas.



APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

**A – Nível de satisfação dos Alunos**

**I – Imagem Global**

A tabela 1 representa os resultados obtidos nos vários referenciais respeitantes à Imagem Global da Escola. Os alunos têm uma imagem positiva da ESRT, sendo de salientar o conhecimento das actividades de Complemento Curricular e dos vários serviços de Apoio Educativo. Pela negativa apenas o conhecimento do Projecto Educativo da Escola.

Campo de Acção	REFERENCIAL	1	2	3	4	5	NS	Classificação	
Imagem Global	a	Conheço o Regulamento Interno da Escola.	5	<b>25</b>	<b>54</b>	20	3	2,9	Satisfaz
	b	Conheço o Projecto Educativo da Escola.	19	<b>40</b>	<b>41</b>	7	0	2,3	Satisfaz pouco
	c	Gosto da Escola e tenho orgulho nela.	9	18	<b>48</b>	<b>20</b>	12	3,1	Satisfaz
	d	Considero que a Escola tem um bom ambiente de trabalho e é segura.	3	13	<b>50</b>	<b>32</b>	8	3,3	Satisfaz
	e	Tenho conhecimento das actividades de complemento curricular existentes na Escola (aulas extra).	1	12	<b>41</b>	<b>37</b>	16	3,5	Satisfaz bastante
	f	Tenho conhecimento dos vários Serviços de Apoio Educativo da Escola (GAPA, Psicologia e Orientação ...).	3	10	<b>36</b>	<b>36</b>	22	3,6	Satisfaz bastante
	g	A comunidade educativa tem uma imagem da Escola como instituição de referência na Cidade, que procura melhorar continuamente em benefício das aprendizagens dos alunos.	0	14	<b>55</b>	<b>31</b>	6	3,3	Satisfaz

Tabela 1

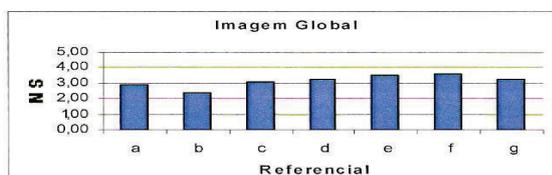


Gráfico 1

Figura 35 – Resultados de inquérito aos discentes em Maio de 2008 - excerto

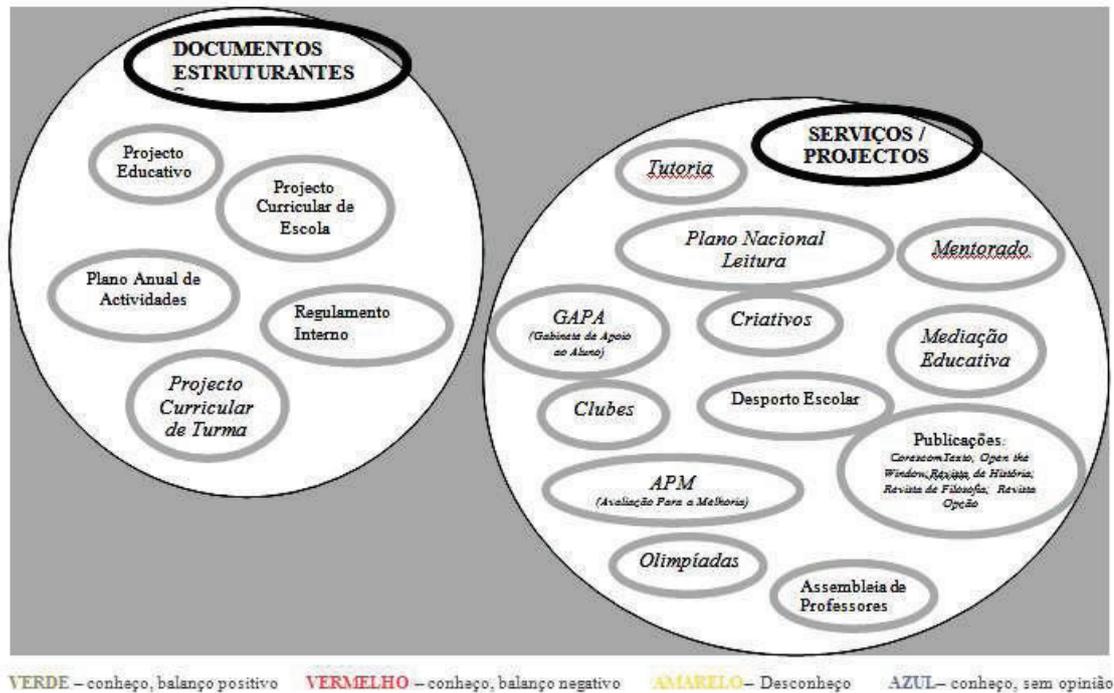


Figura 36 – Inquérito sobre Percepção de práticas da escola – excerto

São, na realidade, várias as situações encontradas relativas a contradições resultantes do preenchimento de inquéritos, a exemplo, a necessidade de não validar os distribuídos a elementos da comunidade educativa em Junho de 2009 (Anexo VIII), que acabaram por dar lugar a entrevistas que os membros da equipa realizaram no terreno, conforme consta no relatório número 1, 2009-2010, - "...concluiu-se que as respostas aos diferentes itens revelaram contradições e incongruências que não permitiam tirar conclusões válidas.", ou, mais recentemente, e no sentido de se conseguir encontrar uma opinião rápida sobre a Percepção que os docentes têm Sobre Práticas da Escola, o questionário a que se refere a figura 36. Foi este questionário passado a uma amostra de 27 docentes, distribuídos aleatoriamente pelos turnos da manhã e da tarde. De resposta diferente e que se pretendeu apelativa de forma a distrair os respondentes da exaustão devida a este tipo de situações, era pedido o preenchimento de cada campo representado, ou uma simples sinalética colorida, de acordo com instruções em

rodapé. Da análise efetuada sobre este tipo de inquérito por questionário, somos tentados a concluir uma vez mais que, embora diferente e talvez por isso melhor recebido e mais célere o seu preenchimento, este parece ter sido realizado com pouco cuidado como se poderá inferir se verificarmos desde logo o manifesto desconhecimento da existência da equipa APM, mesmo com o logótipo apostado no canto superior direito deste. Ainda, o campo relativo ao Plano Nacional de Leitura – PNL, que aparece situado nos Serviços/Projetos e, propositadamente, segundo relatório da equipa, nas Aprendizagens. A análise das respostas coloca-os com valores diferentes conforme a tabela seguinte, apontando para essa falta de cuidado na análise efetuada. (figura 37)

		VERDE conheço, balanço positivo	VERMELHO conheço, balanço negativo	AMARELO Desconheço	AZUL conheço, sem opinião
Serviços/ Projetos	Plano Nacional Leitura	13		4	14
Aprendiza- gens	PNL (Plano Nacional de Leitura)	16	2		9

Figura 37 – Tabela relativa ao resultado da perceção dos docentes sobre o PNL

A comunicação de todo o processo à comunidade constituiu, desde o início e como já mencionamos, um foco de interesse da equipa, por a entender responsável pelo sucesso de todo o trabalho como inicialmente referido. Conforme anteriormente exposto, de início, a equipa apresentou os seus resultados em reunião geral de professores, tendo contudo entendido que um documento em suporte de papel se constituía de relevante utilidade, porquanto operaria como instrumento de reforço. Assim, produziu um documento que foi entendido pelos seus membros como um *dossiê de melhoria*. Intitulado “*Trabalhar para o sucesso*”, foi distribuído a todas “...as lideranças da escola, incluindo o professor como líder da sala de aula.” (relatório final 2006/2007). Nos anos seguintes, continuaram a ser produzidos documentos síntese do projeto, que eram parte integrante dos fornecidos a todos os docentes pelo

conselho executivo/ direção no início de cada ano letivo. Também, a existência de um dossiê no Centro de Recursos com todos os relatórios produzidos pela equipa e acessível a toda a comunidade, constituíram procedimentos mantidos até ao presente, pese embora o ainda verificado desconhecimento deste trabalho, por alguns atores educativos - "... têm conhecimento no início do ano mas depois passa-lhes muito ao lado... acho que não é muito conhecido pela generalidade dos professores. Tem de haver maior divulgação, maior intervenção. Penso que há muitos colegas que não sabem que vocês existem como grupo de trabalho e de investigação." ou até "Não devem ser produzidos e distribuídos mais relatórios, ninguém lê!" (entrevista ao focus group).

### **Terceira Fase – dos relatórios reflexivos ao reiniciar do processo**

Os órgãos de gestão superior e intermédia passam agora, numa terceira fase, a constituir um grupo chave no processo, uma vez que, recebendo os relatórios produzidos, os fazem chegar aos diferentes atores da comunidade escolar (participantes diretos e indiretos) que, a partir da sua análise, implementam os Planos de Melhoria/Estratégicos necessários à resolução dos aspetos menos positivos encontrados pela equipa de autoavaliação - "... o CP analisa, o CG claro que analisa, os departamentos depois analisam..." (entrevista à diretora da escola).

No entanto, não constituiu este um trabalho acabado porquanto os órgãos de gestão da ESRT entendem que:

*"... quando numa escola se tomam decisões e se planificam novas estratégias de inovação e melhoria, se deve descrever também o processo de acompanhamento que se vai utilizar para avaliar a sua eficácia. Isto supõe que a aplicação dum estratégia de melhoria nos coloca de novo, e uma vez mais, no início de um processo de autoavaliação." (Diaz, 2003: 52,53)*

– figura 38 - MAPA CONCEPTUAL II

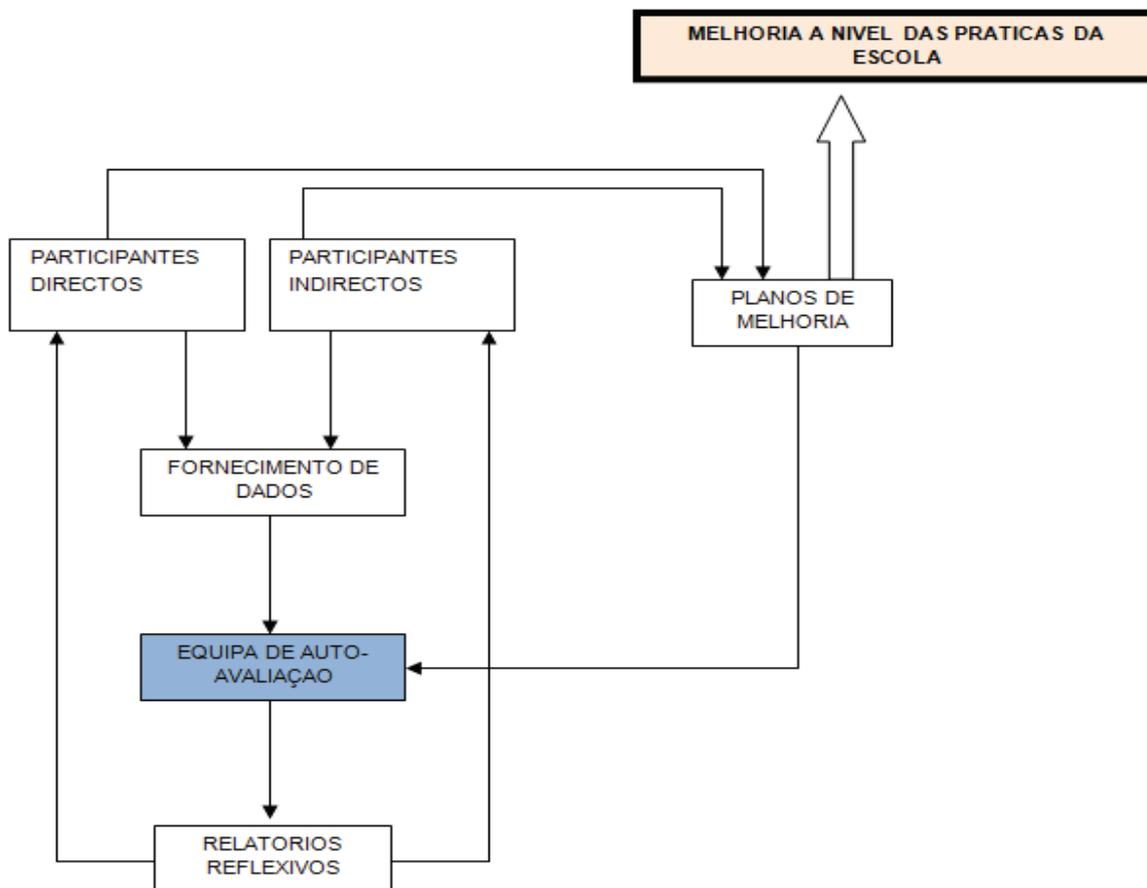


Figura 38 - MAPA CONCEPTUAL II

*“Os relatórios finais dos planos de melhoria são mais trabalhados pelo CP. Depois de implementado o plano de melhoria, são essencialmente os departamentos que fazem essa avaliação. De alguma maneira, a equipa de autoavaliação, só quando reavalia as situações é que, no fundo, reavalia o plano de melhoria.” (entrevista à diretora da escola).*

O estudo das consequências desta análise na comunidade escolar, a descoberta das boas práticas por ele geradas e da satisfação encontrada nos vários atores desta comunidade, constitui então um novo foco de interesse e, por tal, de estudo pela equipa, por nós entendido já no âmbito da meta-avaliação.

Uma vez mais reforçamos a ideia de que pode este estudo ser eficazmente complementado aquando da realização das entrevistas referidas na fase anterior, as quais permitem verificar se as mudanças são sentidas de facto e se é conhecido o motor que as originou.

É então, neste ponto, reiniciado todo o processo de estudo implementado, convergindo no conceito de que, devendo a avaliação “...servir como um instrumento possível de incrementar a elaboração de diagnósticos

sucessivos, como forma de se poder ter uma base de análise para o estabelecimento das inovações necessárias ou de medidas corretivas para as escolhas científico-pedagógicas e para os desempenhos.” (Madureira, C., 2004;40), se afigura, então, de notória importância a implementação do ciclo de melhoria contínua de Deming-Shewart, a que já aludimos aquando do estudo do modelo CAF.

Tentando resolver esse ponto mais frágil do projeto que é a insuficiente passagem de informação, reconhecido crítico pela própria equipa e que teima em subsistir apesar das várias formas de transmissão das mensagens implementadas, resolveu esta proceder no ano letivo de 2010/2011 à realização de uma sessão de partilha de resultados, com reflexão subsequente, para um grupo restrito de diretores de turma. Era sua pretensão verificar o acolhimento desta nova forma de comunicação, bem como conseguir uma responsabilização crescente dos participantes no projeto, por entenderem, com toda a propriedade, a partilha de reflexões e conclusões conducentes ao comprometimento de quem as partilha. Foi evidente o sucesso e pedidas novas sessões por docentes que não tinham tido a oportunidade de estar presentes, mas que delas receberam pareceres positivos - “Aquela reunião que vocês fizeram para um grupo de professores, ... devia ser repetida.” (entrevista ao focus group).

Para além de dar cumprimento ao pedido manifestado, e na mesma linha, resolveu a equipa realizar uma outra sessão dirigida agora ao pessoal não docente. Atividades a nosso ver inovadoras mas eficazes, também amplamente imbuídas de recolha de informação, indo, assim, bem além da simples passagem de comunicação inicialmente pretendida.

Gratificados com a aceitação recolhida e incentivados pelas opiniões obtidas nas entrevistas realizadas, decidiram os elementos da equipa que, em paralelo com um plano de trabalho, deve ser elaborado um plano de comunicação, nesta sincronia, mas que consiga agora envolver, senão todos, o maior número possível de elementos da comunidade escolar.

“A Escola que somos. A Escola que queremos ser” constitui o tema aglutinador dum ciclo de sessões reflexivas que a equipa promoveu em

conjunto com a direção e que se quiseram abertas aos vários grupos da comunidade educativa. Nelas era pretendido, a par com a apresentação de resultados, uma recolha de dados numa lógica de corresponsabilização do maior número possível de elementos, garante do sucesso do projeto no entender de Guerra (2003) e em nosso, como anteriormente mencionamos. Entendemos esta nova estratégia geradora de evidentes mais-valias para o trabalho da equipa, opinião também por ela evidenciada quando refere “Reuniões proíficas, onde foi discutida a eficácia das estratégias já implementadas e foram propostas novas que não passam pelo reforço dos apoios, antes por alterações estruturais cirúrgicas ...”, conforme relatório anexo (anexo IX).

Falta de comunicação ou pouca eficácia dos meios utilizados nesta parece ser então um ponto mais frágil mas já em fase de resolução na ESRT.

## **Capítulo III – Impactes na Comunidade Educativa**

### **Reconhecimento da equipa pela Comunidade Escolar**

Revela-se esta equipa “estável e coesa”, de acordo com a opinião da diretora da escola, bem como de maturidade suficiente para poder proceder com total autonomia. Aqui, a direção, que, como atrás foi registado, funcionou como um elemento orientador no início do projeto, propõe agora, pontualmente, o estudo de algum subcritério necessário, sendo a escolha do restante trabalho a efetuar, e como deve, perfeitamente independente dos órgãos de gestão – “... acho é que a autonomia foi ganha progressivamente ... em cada ano letivo estipulamos os critérios a tratar no ano seguinte, dando continuidade aos estudos realizados...” (entrevista à equipa de autoavaliação). Assim, sempre com base no estudo realizado no ano letivo anterior, e tendo, conscientemente, presente a impossibilidade de tratar todos os critérios anualmente, em Setembro é planeado o trabalho a efetuar ao longo do ano letivo bem como a metodologia a implementar.

Reconhecendo a dificuldade subjacente ao “atingimento” de todos os stakeholders numa instituição desta dimensão, e que por tal alberga entidades dotadas das mais díspares formas de interesses e procedimentos conducentes à procura da informação, do envolvimento em projetos, das alterações emergentes numa direção proativa, verificamos com agrado ter conseguido esta equipa – APM – e consequência do trabalho por ela desenvolvido, uma posição de alguma forma já confortável na organização, “...o facto de as pessoas aceitarem os relatórios sem contestação é sinal que aceitaram a equipa e a idoneidade de quem está a produzir o trabalho.” (diretora da escola).

Sendo a opinião de um avaliador externo, porque é esse afinal o papel do amigo crítico, merecedora de relevante importância e porque entende que o trabalho da equipa de AA - “... é conhecido e reconhecido por um número significativo de professores, que são talvez o núcleo central da comunidade escolar, por alunos, ..., por uma minoria de pais, certamente: pela associação de pais, pelos representantes dos pais nos conselhos geral, de turma...”, é lícito concluir reconhecido o trabalho desta equipa pela comunidade escolar, acautelando a sempre premente necessidade de implementar a criatividade no que à produção de vias de comunicação alternativas diz respeito.

Ressalvamos, então, o facto, anteriormente analisado e justificado pelo previamente transcrito, de ser necessário implementar formas de comunicação mais diversificadas e frequentes.

## **A Avaliação Externa do Projeto**

“Apesar da progressiva orientação para a avaliação pelos resultados, ainda é sobre os processos internos da escola que incide grande parte da avaliação, tanto para verificar o respeito pelas normas e regulamentações como o exercício das áreas de autonomia da escola.” (Azevedo, 2005: 15).

Conforme relatado em parágrafo anterior, a avaliação externa funciona segundo um esquema de entrevistas em painéis previamente definidos. Da responsabilidade de uma equipa de avaliação formada por três avaliadores

com valências diversificadas de modo a garantir uma visão mais abrangente do processo, revela-se um procedimento temporalmente rápido (2 a 3 dias) que pode constituir um elemento estratégico útil para os avaliados, porquanto permite verificar a capacidade de demonstração dos sinais de qualidade e das melhorias, que traduz afinal a capacidade da Escola se “organizar e preparar” para se avaliar e ser avaliada. De facto, se originalmente portadora duma carga imbuída dum profundo sentir negativo, pode afinal a avaliação externa ser promotora duma cultura de rigor, de exigência e de melhoria, fomentando nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados. Revela-se como um meio otimizado para a promoção e estímulo da autoavaliação, por também promover a articulação com esta e fornecer aconselhamento e orientação, para além de materiais de referência, dos quais se pode destacar, como já referimos, uma matriz com indicadores e /ou critérios de qualidade (SICI, 2007), contribuindo então, no seu todo, para a melhoria do serviço público de educação.

Embora segundo o relatório do SICI (2007), em Portugal não existisse ainda uma avaliação externa da qualidade e/ou da eficácia do processo de autoavaliação, foi implementado, e da responsabilidade da IGE, o primeiro ciclo avaliativo precisamente entre 2007 e 2011. A Escola Secundária de Rio Tinto foi sujeita à Avaliação Externa em Março de 2008, da qual procedemos à análise do relatório produzido.

Nele, e focando-nos apenas no respeitante à autoavaliação realizada pela escola, podemos verificar que era pretensão da equipa de avaliação externa que o processo por esta implementado se verificasse, para além duma “oportunidade de melhoria para a escola” (relatório de AE – IGE; 2), como um estímulo do processo de avaliação interno:

*“De facto, ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades e constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere.” (idem).*

Verificamos com agrado que foi atribuído a este campo – Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola - a classificação de Muito Bom (máxima possível), entendendo a equipa da IGE que “ Estão criados os

mecanismos de autorregulação e os indicadores necessários, que permitem uma avaliação sistemática. A escola está em condições de assegurar uma cultura de avaliação e reconhece os seus fracassos e insucessos mas, também, os seus êxitos e as suas áreas de excelência”. (relatório de AE – IGE; 6)

Ainda no respeitante ao reconhecimento do trabalho da equipa pela comunidade escolar, verificamos que se relata estar “...desenvolvida uma cultura de autoavaliação que se traduz numa capacidade de autorregulação e de melhoria da escola, reconhecidas pela comunidade educativa.” (idem)

A concluída eficácia de todo o processo com alusão aos seus objetivos primeiros, os do projeto educativo, está bem patente na afirmação “...a escola criou os mecanismos de autorregulação e os indicadores necessários, que permitem uma avaliação sistemática do projeto educativo” (relatório de AE – IGE; 13), aparecendo referenciada nos pontos fortes da instituição, elencados neste relatório, “ A criação e o desenvolvimento sistemático de uma cultura de autoavaliação. “ (idem).

## **A Eficiência do Projeto de Autoavaliação**

Um ponto no estudo final que entendemos poder ser de interesse, centra-se na relação custo/benefício de todo este projeto – a sua eficiência. Para tal, recorreremos a informação prestada pela direção da escola. Elegeu-se então este como um tópico extra, incluído na entrevista efetuada à diretora da ESRT. Da sua análise, verificamos que não constitui o projeto de autoavaliação da escola uma fonte relevante de consumo dos recursos escolares, uma vez que - “O peso que tem no orçamento escolar? Neste momento nenhum ... o peso é zero. Uma resma ou duas de papel e um tinteiro e, depois, muito coração e isso não é contabilizado.” (entrevista à diretora). Para além destes recursos, como anteriormente referido, os elementos da equipa dispõem de 135 minutos semanais para a realização do trabalho. Não sendo, como observado, destacado pela diretora da escola, constata-se, na realidade, manifestamente insuficiente uma vez que grande parte do estudo só é possível

por ser motorizado pela vontade dos membros da equipa, com dispêndio do seu tempo pessoal, situação, em nosso entender, já merecedora de reestruturação porquanto são notórias as evidências do trabalho desenvolvido, incompatível com esta manifesta falta de recursos temporais para o realizar. Sugere-se então, não um aumento do número de elementos da equipa, o que não traria benefícios à dinâmica de funcionamento estabelecida, antes um aumento do número de tempos atribuídos a cada elemento, por forma a rentabilizar as tarefas que se vêm iniciadas.

## **Capítulo IV - Considerações Finais**

Propusemo-nos, no início deste trabalho, fornecer informações que possam alavancar o projeto de autoavaliação da escola, garantindo a melhoria do processo e averiguando simultaneamente como o trabalho realizado pela equipa é reconhecido na comunidade escolar.

Entendendo, como referimos, que é pela verificação da concretização de objetivos mais específicos que se poderá avaliar o grau de cumprimento das finalidades, constituindo assim objetivos deste estudo, assentes nas opiniões da comunidade escolar:

- Analisar todas as fases do processo de autoavaliação;
- Avaliar a qualidade dos resultados obtidos em termos de fiabilidade e de utilidade para a melhoria;
- Identificar as consequências da comunicação dos resultados obtidos;
- Conhecer as conceções dos elementos da comunidade sobre o trabalho desenvolvido pela equipa;
- Apresentar sugestões de melhoria para os pontos fracos identificados;
- Apresentar sugestões sobre novas vertentes de atuação.

Neles baseados, faremos aqui algumas reflexões que queremos constituam um momento de síntese e de articulação entre as diversas informações recolhidas.

Não constituindo um fim em si mesmo, a avaliação pode ser um eixo de suporte na medida em que permite que a escola, pela diagnose dos seus problemas e aferição da eficácia das soluções concebidas, se torne ela própria uma organização aprendente, procurando constantemente a ampliação das suas competências e o melhoramento das suas estratégias.

Certo, então, que para a promoção eficaz da melhoria nas escolas é necessária uma cultura de avaliação suficientemente aprofundada e não apenas um estudo pontual de boas práticas, é com agrado que podemos verificar que a ESRT a detém, porquanto é já de longos anos, antes mesmo da Lei 31/2002, a sua preocupação com o trabalho desenvolvido e consequentes resultados conseguidos. A implementação do ciclo de melhoria contínua de Deming-Shewart afigura-se-nos fundamental e enfoca, então, todo este processo na tal “espiral crescente de melhoria” a que a própria equipa APM se refere.

Concluímos do nosso estudo que a equipa de autoavaliação da escola Secundária de Rio Tinto “...funciona muito bem, é criativa, é trabalhadora, ... e é já um dos rostos da escola” (diretora da Escola), produzindo um trabalho com evidente reconhecimento da comunidade escolar, e que se expande mesmo, “...na ESRT é bem evidente esta prática de autorregulação constante, disseminada nas estruturas da organização e capaz de retroalimentar continuamente os processos de planeamento e de tomada de decisão” (CNE, 2010; 165). Verificamos que a eficácia deste trabalho resulta em parte da preocupação que a equipa tem vindo a demonstrar com a recolha de dados, que pretende ver diversificada e, para tal, tenta inovar formas de a realizar porquanto se vê, pontualmente, confrontada com dificuldade em obter as respostas pretendidas em casos que impliquem um maior esforço por parte dos atores escolares, ou constata incongruências em respostas obtidas por meios mais massificadores.

O recurso a entrevistas realizadas a vários grupos da comunidade educativa (desde discentes, docentes e assistentes operacionais da escola, a instituições da cidade como a junta de freguesia, centro paroquial, de terceira idade, infantários e casas comerciais, ...) que implementou nestes dois últimos

anos letivos, permitiram uma visão mais intimista da opinião destes elementos. Nos últimos dois anos porque, tendo a noção, também por nós compartilhada, da necessidade de aumentar a amostra para a obtenção de resultados mais fidedignos, embora tendo recorrido a este processo em 2009/2010, prolongou-o para o ano letivo seguinte, embora a ele não se limitando, no entanto, tendo assim recorrido simultaneamente a outras formas de recolha de dados.

A grelha de Autoavaliação produzida é entendida pelos stakeholders como portadora duma importância evidente. De facto, revelou-se efetivamente de indubitável utilidade para a direção, que pôde assim, atempadamente, cruzar a sua própria informação com a deste documento, procedendo às melhorias possíveis logo no ano letivo seguinte. As informações produzidas não se resumem no entanto a esta grelha, mais sintética, mas constituem um leque de relatórios parcelares que produzem no final do estudo de cada critério ou subcritério, e se aglutinam num último, globalizante, do qual ela é parte integrante (anexo VII).

Conforme anteriormente referido, a Comunicação revelou-se, apesar dos esforços em fazer passar a mensagem levados a cabo quer pela equipa quer pelos órgãos de gestão, um dos fatores críticos do atingimento do sucesso da Autoavaliação na ESRT: "... eu penso que ele (o projeto) é conhecido, reconhecido, sendo desejável que seja cada vez mais. Sê-lo-á na medida em que se puder incrementar a comunicação, interação, o diálogo, o debate a construção coletiva dum projeto. É essa a grande questão." (entrevista ao Amigo Crítico). É também este um ponto a necessitar de melhoria na opinião de alguns elementos do focus group entrevistado, que entendem até "... que não é muito conhecido pela generalidade dos professores. Tem de haver maior divulgação, maior intervenção. Penso que há muitos colegas que não sabem que vocês existem como grupo de trabalho e de investigação."

Assim, e como já explorado, em paralelo com um plano de trabalho tem a equipa que proceder à elaboração dum plano de comunicação que se verifique mais eficaz. O envolvimento dos elementos da comunidade escolar em todo o processo, pode constituir uma via para a concretização desse plano

por constituir, como referido, uma vantagem, no sentido em que a aceitação e validação de todo o processo são passíveis de ser mais facilmente atingidas. Por isto, para além de não dever ser descurado, este processo deverá até ser incrementado, tornando simultaneamente visível este envolvimento surgido e as mais-valias daí advindas. É este o sentido opinativo que apuramos quando verificamos, no decurso deste estudo, que a comunicação oral deve prevalecer sobre todas as outras formas, na opinião de grande parte dos docentes, que entendem, referindo-se à sessão de apresentação de dados pela equipa a um grupo destes elementos, atrás mencionada:

*“Deviam ser mais frequentes até porque se analisam dados, deu-se opiniões, até transmitir à comunidade escolar alguns resultados, se calhar era uma boa forma de tornar mais visível o vosso trabalho. Valeu muito a pena. Fomos meia dúzia de nós mas valeu a pena. Se calhar alargar um bocadinho. Assim vocês podem transmitir o vosso trabalho, passar algumas informações que seriam interessantes e úteis... Pelo menos um vez por ano vocês devem apresentar o vosso trabalho dessa forma mas para a comunidade. Não em reunião geral.” (entrevista ao focus group).*

Não são outras formas de comunicação, no entanto, de excluir, devendo a equipa proceder à sua diversificação, melhoria e aumento de frequência, por forma a conseguir atingir o maior número de alvos possível.

Porque na procura da melhoria a criatividade humana é continuamente desafiada e novos processos definidos e implementados, também a equipa de autoavaliação da escola terá que alterar, a breve trecho, o seu *modus operandis*, de forma a conseguir a colagem pretendida ao modelo de avaliação externa adotado pela IGE. Sabemos este modelo reformulado e em fase experimental, pretendendo permitir proceder à avaliação dos estabelecimentos de ensino segundo a aproximação, positiva ou negativa, a um valor esperado, que traduz afinal a relação entre os resultados conseguidos pela instituição e os meios de que dispõe. Encontra-se este pela implementação dum programa informático que o define, baseando-se na análise relacionada de “...desde resultados de alunos, por disciplina, por turma, por área, assiduidades de professores, de funcionários, empregabilidade dos pais, ...” (entrevista à diretora). Constitui este valor a referência com a qual os resultados da instituição são comparados e, portanto, a posição da organização assim encontrada.

Atendendo à relação existente entre as avaliações, interna e externa, anteriormente explicitada, pretende-se uma adaptação do trabalho da equipa a esta nova metodologia e, portanto, uma reformulação atempada de todo o projeto de autoavaliação, garantido que está, pela direção, o acesso aos mesmos dados a utilizar pelo IGE - “A equipa vai ter que trabalhar da mesma maneira. Vai ter acesso à base de dados e perante ela ver, dentro do modelo que temos e deste referencial com consulta de dados, como vamos proceder.” (entrevista à diretora).

Extravasando a própria comunidade escolar, a equipa e o seu trabalho produzido, constituem já um ponto de referência para outras organizações porquanto:

*“...é já um dos rostos da escola ... o que eu estou a dizer não é outra vez a minha perceção porque foi feita a apresentação na Universidade Católica e eu recebi muitos parabéns pela forma como a equipa trabalhava e pela forma como já estava num patamar superior ao da maioria das escolas, porque aprofundava todo o funcionamento da escola e conseguia produzir resultados que permitiam agir e o problema não é só recolher dados, é agir.” (entrevista à diretora).*

Entendemos assim poder concluir que é este um processo que se revela estruturado em bases sólidas, imbuídos que estão os seus promotores duma vontade firme em encontrar continuamente novas formas de promover a melhoria, contribuindo assim para alavancar a Escola Secundária de Rio Tinto para o sucesso, não obstante, tal como é considerado o próprio projeto de AA, ele mesmo poder ser continuamente melhorado.

Torna-se agora possível, em nosso entender, fazer emergir o intercâmbio de boas práticas com outras instituições. Certo que, numa primeira linha, a ESRT, pela posição pioneira que ocupava, se encontrava descolada das restantes instituições do meio e por tal sem sentido esse intercâmbio, faz agora parte de um todo já com algum trabalho evidente e realizado até sobre práticas diferentes. Não sendo de todo necessário o retorno à implementação do sistema de classificação do CAF, o benchmarking assente numa simples análise conjunta de meios e respostas, no sentido do seguimento das melhores práticas, afigura-se-nos como uma evidente mais-valia.

Constrangimento amplamente sentido, o tempo fornecido para a implementação do projeto, que se revela exíguo para o cumprimento dos novos

projetos de atuação da equipa, desde a manutenção das entrevistas aos vários grupos da comunidade, até esse mergulhar neles, aportando-lhes os resultados conseguidos e recolhendo simultaneamente as suas ânsias.

Finalmente que, emergindo indubitavelmente com uma importância significativa, sustentando estratégias e equacionando os ajustamentos necessários para a melhoria do desempenho das escolas e dos seus elementos, constitui a autoavaliação um verdadeiro balizar do percurso de melhoria que se quer generalizado. De acordo com Leandro (2002;11) quando refere que

*“ As abordagens educativas devem, a um tempo, favorecerem a construção do conhecimento e as aprendizagens significativas, e o desenvolvimento social e pessoal, por forma a garantir a equidade social e uma maior equiparação e igualdade de oportunidades e, bem assim, a preparação para o exercício pleno da cidadania”,*

como sendo o papel fundamental numa instituição de ensino, também consideramos que autoavaliando-se, as escolas poderão revisitar com plenitude o seu funcionamento, no sentido de verificar então cumpridos os mecanismos essenciais para a concretização desse papel.

Não podemos, finalmente, deixar de enfatizar a opinião de Madureira, C. (2004;41), quando diz que “ independentemente de objetivos, propósitos ou contextos, a avaliação dos sistemas de ensino e dos seus atores deverá sempre ser refletida, partilhada e formalizada”, e também que, se a avaliação é “o juízo sistemático da valia ou mérito de um objeto” (Stufflebeam e Shinkfield, 1989: 19), “bem como um processo de tomada de decisões ... que requer um juízo político e moral” (Stake, 2006: 38), é a avaliação da escola “...uma *tarefa monumental* que necessita constantemente de ser melhorada.” (Stufflebeam, 2003: 804).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. V. (2002), *Contributo para a Construção da Qualidade na Escola*. Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- Afonso, Almerindo (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, nº13, 13-29, Lisboa.
- Alaíz, Vítor e outros (2003). *Autoavaliação de escolas – Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alaíz, Vítor (2007). *Autoavaliação das escolas? Há um modelo recomendável?* Correio da Educação n.º 301 CRIAP- Edições ASA Em Março 29,2011 de [http://www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao\\_escolas.pdf](http://www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao_escolas.pdf).
- Andrade, Ana e outros (2004). *Programa Qualidade do Ministério da Segurança Social e do Trabalho: um Modelo Integrado de Aplicação da CAF*, Lisboa : Medigráfica.
- Andrade, Cátia Antunes (2010). *O modelo EFQM Como ferramenta de avaliação daTQM*. ISCAC. Em Janeiro de 2011 de [http://www.aeca.es/pub/on\\_line/comunicaciones\\_xivencuentroaeca/cd/114c.pdf](http://www.aeca.es/pub/on_line/comunicaciones_xivencuentroaeca/cd/114c.pdf).
- Azevedo, e outros (2006). *Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas* - Lisboa: Ministério da Educação.
- Azevedo, J. M. (2005). “*Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*”. Seminário Avaliação das Escolas. Modelos e Processos, Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- Balanced Scorecard Institute (2011). Em Janeiro de 2011 de <http://www.balancedscorecard.org/BSCResources/AbouttheBalancedScorecard/tabid/55/Default.aspx>.
- Bardin, Laurence, (1995). *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- Bell, Judith (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. 2. reimp. Milton Keynes, England: Open University Press, pp. 145.
- Benbasat, I.,Goldstein, D.K. and Mead, M. (1987). *The Case Research Strategy in Studies of Information Systems*, MIS Quarterly, pp. 369-386.

- Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- Bogdan, Robert & Biklen, S. K (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, Robert, (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora.
- Boggino, Norberto (2009). *A Avaliação como estratégia de Ensino. Avaliar processos e resultados*. Sísifo/revista de ciências da educação. nº 9.
- Castilho, António (2009). *Revista Qualidade. Licenciatura em Economia*, Universidade da Madeira. Em Abril de 2011 de <http://www.online24.pt/ficheiro/normas-iso-9000.pdf>.
- Chelmsky, Eleanor, SHADISH, William (edit.), (1997), *Evaluation for the 21st century*, California, SAGE Publications.
- Clara, Coutinho & JOSÉ, Chaves (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 15(1), pp. 221-244. CIEd - Universidade do Minho.
- Clímaco, M. C. (1995), *Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Clímaco, M. C. (2005), *Avaliação de Sistemas em Educação*. Universidade Aberta, Lisboa.
- CNE (2010). *Parecer sobre Avaliação Externa das Escolas*. Lisboa CNE.
- Comissão Europeia, Eurydice (2004). *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*, Bruxelas: Eurydice.
- Coelho, Inês e outros (2008), *Avaliação de escolas em Portugal: que futuro?* Em Agosto de 2011 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbq/v7n2/v7n2a07.pdf>.
- Cortesão, Luiza, (1996), *A Avaliação Formativa - que desafios?*, (2ª edição) Coleção Cadernos Pedagógicos, Porto, ASA.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Dias, Manuel Augusto (2007). *“Escola Secundária de Rio Tinto – Monografia / 1982-2007”* Rio Tinto: Grafilopes.

- Diaz, Amparo (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas – Modelos da avaliação da qualidade educativa. A eficácia escolar e as propostas de melhoria dos resultados*. Porto: Edições ASA.
- Direcção Geral da Administração e do Emprego Público (2007). *CAF 2006 – Estrutura Comum de Avaliação, Melhorar as organizações públicas através da autoavaliação*. Lisboa: Notiforma.
- Eisenhart, M. (1988). *The ethnographic research tradition and mathematics education research*. Journal for Research in Mathematics Education. 19, 99-114.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre paradigmas de investigação em educação*. Noesis (18), 64-66.
- Ferreira, Elisabete e outros (2007). *Fazer da Formação um Projeto - Formação Inicial e Identidades Profissionais Docentes*. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Fidel, Raya (1992). *The case study method: a case study*, In: GLAZIER, Jack D. & POWELL, Ronald R. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 238p. p.37-50.
- Figari, Gérard (1996). *Avaliar: Que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego, CA: Academic Press.
- Gomez, Gregório R; FLORES, Javier; JIMÈNEZ, Eduardo (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*, Malaga: Ediciones Aljibe, pp. 378
- Gouveia, João (2010). *Supervisão e Avaliação da Formação - Metodologias para a avaliação de competências no processo formativo*. Tese de Doutoramento, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha.
- Guba, Egon; Lincoln, Yvonna (1994). *Competing paradigms in qualitative research* In DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Ed) (1994) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, pp. 105-117.
- Guerra, Isabel (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação. O planeamento em ciências sociais*, Cascais: Edições Principia.
- Guerra, Miguel Ángel (2002). *Como num espelho – a avaliação qualitativa das escolas*, in Azevedo, Joaquim (org.), *Avaliação das escolas – consensos e divergências*, Porto: Asa, pp. 11-31.

- Guerra, Miguel Ángel (2003). *Tornar visível o quotidiano*. Porto: Edições ASA
- Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. (1993). *Case Study Methods*. Sage Publications.
- ISO, International Organization for Standardization, em Janeiro de 2011 de [http://www.iso.org/iso/iso\\_9000\\_essentials](http://www.iso.org/iso/iso_9000_essentials).
- Kaplan, Robert S. e Norton, David P. (1997), *Cuadro de Mando Integral – The Balanced Scorecard*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000 SA.
- Krauter, Elizabeth (2006), *Medidas de Avaliação de Desempenho Financeiro e Criação de Valor: Um Estudo com Empresas Industriais*, Universidade de São Paulo (USP), FEA – São Paulo, SP, Brasil.
- Kilpatrick, J. (1988). Editorial. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 98.
- Leandro, Ema Corrêa Mendes, (2002), *Guião para auto-avaliação de desempenho de escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e/ou Ensino secundário (ensino público) com base no modelo de Excelência EFQM da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade*. Instituto Nacional de Administração (INA).
- Leandro, Ema (2002), *Guião para Autoavaliação do Desempenho – Parte 1, Cadernos INA nº3*, Instituto Nacional de Administração (INA).
- Lemos, J. e CONCEIÇÃO, J. M. (2002), *Currículo e Autonomia. Legislação Anotada*. Porto Editora, Porto.
- Macbeath, John e outros ( 2005). *A história de Serena – Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Madureira, César (2004). *Avaliar as Escolas para Modernizar os Sistemas de Ensino no Contexto da Reforma Administrativa*. INA, Oeiras.
- Madureira, M. (2004). *Avaliação do impacte dos cursos de jovens empresários agrícolas em Trás-os-Montes*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Merriam, Sharan (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, Sharan (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Mertens, Donna (1998). *Research Methods in Education and Psychology*:

*Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*, London: Sage Publications.

- Monteiro, Manuel José Ferreira (2006). *Análise de Decisão Balanced Scorecard Alcançar a visão da empresa. Tese de Mestrado*, Faculdade de Economia, Universidade de Porto.
- Nóvoa, A. (1991). *As ciências da educação e os processos de mudança*. Em A. Nóvoa, B. P. Campos, J. P. Ponte & M. E. B. Santos, Ciências de educação e mudança (pp. 18-67). Porto: Sociedade Portuguesa do Ciências da Educação.
- OCDE (2009). *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review* OECD Education Working Paper N° 42. Paris: OCDE.
- Orvalho, José e Neto, Sónia (2006), *Curso de Valorização Orientada para a Administração escolar*. Instituto Nacional de Administração (INA).
- Orvalho, José e Neto, Sónia (2006), *Modernização Administrativa/Qualidade nas Escolas*. Instituto Nacional de Administração (INA).
- Pereira, Alexandre e Poupá, Carlos (2003). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o Word*. Lisboa: Edições Sílabo
- Pereira, Álvaro Santos, (2007), *Os Novos Mitos da Economia Portuguesa*, Lisboa, Guerra e Paz.
- Pereira, Álvaro Santos, (2009), *O medo do insucesso nacional*, Lisboa, Esfera dos Livros.
- Peretti, J.M. (1997). *Recursos Humanos*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ponte, João Pedro (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. *Quadrante*, 3(1), pp3-18. (republicado com autorização).
- Punch, Keith (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*, London: SAGE Publications.
- Rodrigues, Pedro (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevistas de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, Maria do Céu (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Barcarena: Editorial Presença.

- Sanders, James R., Davidson, E. Jane (2003). *A Model for School Evaluation*. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & Lori A. Wingate, (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 807-826). Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Sant'anna, Ilza Martins (1995). *Porque Avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes.
- Saraiva, P. M. (2002). *Autoavaliação com Base no Modelo de Excelência da EFQM*. In J. Azevedo (Ed.), *Avaliação de Escolas: Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.
- Saraiva, P. M.; Rosa, M. J. e D'Orey, J. L. (2003). *Applying an excellence model to schools*. Quality Progress, vol. 36 (11), pp.46-51.
- Schofield, J W (1993). *Increasing the generalizability of qualitative research*. In Hammersley, Martin (Ed) *Educational Research: Current Issues*, London: The Open University Press, pp. 91-114.
- Scriven, Michael (1999). *The Nature of Evaluation. Part I: Relation to Psychology*. ERIC<sup>R</sup>/AE Digest Series EDO-TM-99-06.
- SGS - Société Générale de Surveillance S.A – Em Janeiro de 2010 de <http://www.pt.sgs.com/pt/efqm-2010?viewId=5847>.
- SICI – The Standing International Conference of Inspectorates. (2007), *Autoavaliação das escolas em treze países ou regiões da Europa*, Lisboa: IGE. Em Abril de 2011 de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/ESSE\\_AAE\\_13Paises.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/ESSE_AAE_13Paises.pdf).
- Sobrinho, José Dias (2003). *Avaliação. Políticas educacionais e reformas da educação superior*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Stake, Robert E. (1988). *Case study methods in educational research: Seeking sweet water*. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education*, Washington, DC: AERA.
- Stake, Robert E (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, Robert E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Barcelona: Editora Graó.
- Stufflebeam, Daniel (2003). *Institutionalizing Evaluation in Schools*, In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & Lori A. Wingate, (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 775-805). Chicago: Kluwer Academic Publishers.

- Stufflebeam, Daniel (2003). *The Cipp Model for Evaluation, Presentation at the 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network*. Portland. Em Dezembro 2010 de [http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP\\_ModelOregon10-03.pdf](http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP_ModelOregon10-03.pdf).
- Stufflebeam, Daniel e Shinkfield, Antony (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Stufflebeam, Daniel e Shinkfield, Antony (2007). *Evaluation Theory, Models and applications*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Tyler, R. (1967). *Changing concepts of educational evaluation*. In R. E. Stake (Ed.), *Perspectives of curriculum evaluation*. New York: Rand McNally.
- Venâncio, Isabel Maria e outros (2003). *Eficácia e Qualidade na Escola*, Porto: Edições ASA.
- Vieira, Cristina Maria (1999). *A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas á sua fidelidade e credibilidade*, Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXIII, 2, pp. 89-11.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods (2ª Ed)* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Comenius 3 Network SYNEVA.net. *Quality Assurance through Synergy of Internal and External Evaluation of Schools. Its Impacts on Learning and Teaching*. Em Janeiro 24, 2011 de <http://syneva.net> [http://network.syneva.net/file.php/1/publication\\_examples\\_of\\_good\\_practice\\_-\\_neu.pdf](http://network.syneva.net/file.php/1/publication_examples_of_good_practice_-_neu.pdf).
- Werner Maass Wallstr. 2 22087 Hamburg, Germany. *Self Evaluation For European Schools (SEFES)*. Em Janeiro 24,2011 de <http://www.comenius-sefes.eu/>.

# ANEXOS

# **Anexo I – Lei nº31/2002**

**Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro de 2002**

**Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).**

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161º da Constituição, para valer como lei geral da República, o seguinte:

## **CAPÍTULO I**

### **Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior**

#### **Artigo 1.º**

##### **Objeto**

A presente lei tem por objeto, no desenvolvimento do artigo 49º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, adiante designado por sistema de avaliação.

#### **Artigo 2.º**

##### **Âmbito**

- 1 - O sistema de avaliação abrange a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais de educação, e a educação extra-escolar.
- 2 - O sistema de avaliação aplica-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária.

#### **Artigo 3.º**

##### **Objetivos do sistema de avaliação**

O sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, prossegue, de forma sistemática e permanente, os seguintes objetivos:

- a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;
- b) 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;

- c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;
- d) Permitir incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;
- e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo;
- f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
- g) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;
- h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos;
- i) Participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.

#### **Artigo 4.º**

##### **Concepção de avaliação**

- 1 - A prossecução dos objetivos referidos no artigo anterior desenvolve-se com base numa concepção de avaliação que, a partir de uma análise de diagnóstico, vise 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.
- 2 - O sistema de avaliação deve, através da participação em projetos e estudos desenvolvidos a nível internacional, permitir aferir os graus de desempenho do sistema educativo nacional em termos comparados.

## **CAPÍTULO II**

### **Avaliação**

#### **Artigo 5.º**

##### **Estrutura da avaliação**

A avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa.

## **Artigo 6.º**

### **Autoavaliação**

A autoavaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa e assenta nos termos de análise seguintes:

- a) Grau de concretização do projeto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;
- b) Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;
- c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de actuação;
- d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;
- e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

## **Artigo 7.º**

### **Certificação da autoavaliação**

O processo de autoavaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados.

## **Artigo 8.º**

### **Avaliação externa**

- 1 - A avaliação externa, a realizar no plano nacional ou por área educativa, em termos gerais ou em termos especializados, assenta, para além dos termos de análise referidos no artigo anterior, em aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas.
- 2 - A avaliação externa pode igualmente assentar em termos de análise da qualificação educativa da população, desenvolvendo-se neste caso, se necessário, fora do âmbito do sistema educativo.
- 3 - A avaliação externa estrutura-se com base nos seguintes elementos:
  - a) Sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objetivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa;

- b) Sistema de certificação do processo de autoavaliação;
- c) Acções desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela Inspeção-Geral de Educação;
- d) Processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação;
- e) Estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito.

## **Artigo 9.º**

### **Parâmetros de avaliação**

- 1 - O processo de avaliação deve ter em consideração parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico, requeridos pelos termos de análise enunciados nos artigos 6.º e 8.º
- 2 - Os parâmetros referidos no número anterior concretizam-se, entre outros, nos seguintes indicadores relativos à organização e funcionamento das escolas e dos respectivos agrupamentos:
  - a) Cumprimento da escolaridade obrigatória;
  - b) Resultados escolares, em termos, designadamente, de taxa de sucesso, qualidade do mesmo e fluxos escolares;
  - c) Inserção no mercado de trabalho;
  - d) Organização e desenvolvimento curricular;
  - e) Participação da comunidade educativa;
  - f) Organização e métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, incluindo avaliação dos alunos e utilização de apoios educativos;
  - g) Adopção e utilização de manuais escolares;
  - h) Níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos docentes;
  - i) Existência, estado e utilização das instalações e equipamentos;
  - j) Eficiência de organização e de gestão;
  - l) Articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante;
  - m) Colaboração com as autarquias locais;
  - n) Parcerias com entidades empresariais;
  - o) Dimensão do estabelecimento de ensino e clima e ambiente educativos.

## **Artigo 10.º**

### **Interpretação dos resultados da avaliação**

O processo de avaliação deve assentar numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados obtidos.

## **CAPÍTULO III**

### **Organização do sistema de avaliação**

## **Artigo 11.º**

### **Estrutura orgânica do sistema de avaliação**

- 1 - A estrutura orgânica do sistema de avaliação é responsável pelas funções de planeamento, coordenação, definição de processos, execução, desenvolvimento, apreciação, interpretação e divulgação de resultados, no âmbito do sistema de avaliação previsto na presente lei.
- 2 - Integram a estrutura orgânica do sistema de avaliação o Conselho Nacional de Educação, através da sua comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo, bem como os serviços do Ministério da Educação que, nos termos da respectiva lei orgânica, têm competência na área da avaliação do sistema educativo.

## **Artigo 12.º**

### **Conselho Nacional de Educação**

- 1 - O Conselho Nacional de Educação, através da sua comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo, exerce, no âmbito do sistema de avaliação, as competências de emissão de opiniões, pareceres e recomendações previstas no Decreto-Lei nº 125/82, de 22 de Abril, competindo-lhe, em especial, apreciar:
  - a) As normas relativas ao processo de autoavaliação;
  - b) O plano anual das acções inerentes à avaliação externa;
  - c) Os resultados dos processos de avaliação, interna e externa.
- 2 - O Conselho Nacional de Educação, no âmbito da apreciação dos resultados dos processos de avaliação, deve interpretar as informações respectivas e propor as medidas de melhoria do sistema educativo que os mesmos revelem como necessárias.
- 3 - Para o exercício das competências referidas nos números anteriores, o Conselho Nacional de Educação pode solicitar ao Ministério da Educação toda a informação que repute necessária, bem como recomendar-lhe a utilização de processos de avaliação específicos.

## **Artigo 13.º**

### **Serviços do Ministério da Educação**

- 1 - Os serviços do Ministério da Educação são responsáveis pelo planeamento, coordenação, definição de processos, execução e desenvolvimento da avaliação do sistema educativo nacional, identificando a informação a obter, definindo e concretizando os processos e sistemas de recolha da mesma, trabalhando e interpretando a informação considerada adequada, bem como

documentando os termos de cada processo de avaliação e os resultados respectivos.

- 2 - Os serviços do Ministério da Educação devem elaborar um relatório anual, contendo uma análise, quantitativa e qualitativa, de carácter consolidado, do sistema educativo, bem como um relatório trienal, contendo um diagnóstico do sistema educativo e uma análise prospectiva do mesmo, em ambos os casos organizados em termos coerentes com a concepção de avaliação prevista no artigo 4.º
- 3 - Para além dos relatórios referidos no número anterior, podem ser elaborados outros documentos de avaliação, geral ou especializada.
- 4 - Os serviços do Ministério da Educação asseguram, nos termos do disposto no nº 3 do artigo anterior, toda a informação requerida pelo Conselho Nacional de Educação.

## **CAPÍTULO IV**

### **Objetivos da avaliação**

#### **Artigo 14.º**

##### **Objetivos gerais dos resultados da avaliação**

Os resultados da avaliação, uma vez interpretados de forma integrada e contextualizada, devem permitir a formulação de propostas concretas e, em especial, quanto a:

- a) Organização do sistema educativo;
- b) Estrutura curricular;
- c) Formação inicial, contínua e especializada dos docentes;
- d) Autonomia, administração e gestão das escolas;
- e) Incentivos e apoios diversificados às escolas;
- f) Rede escolar;
- g) Articulação entre o sistema de ensino e o sistema de formação;
- h) Regime de avaliação dos alunos.

#### **Artigo 15.º**

##### **Objetivos específicos dos resultados da avaliação**

Os resultados da avaliação, nos termos referidos no artigo anterior, devem permitir às escolas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento, quanto aos termos de análise referidos no artigo 6º e, em especial, quanto:

- a) Ao projeto educativo da escola;
- b) Ao plano de desenvolvimento a médio e longo prazos;

- c) Ao programa de actividades;
- d) À interação com a comunidade educativa;
- e) Aos programas de formação;
- f) À organização das actividades lectivas;
- g) À gestão dos recursos.

#### **Artigo 16.º**

##### **Divulgação dos resultados da avaliação**

Os resultados da avaliação das escolas e do sistema educativo, constantes de relatórios de análise integrada, contextualizada e comparada, devem ser divulgados com o objetivo de disponibilizar aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular uma visão extensiva, actualizada, criticamente refletiva e comparada internacionalmente do sistema educativo português.

### **CAPÍTULO V**

#### **Disposição transitória e final**

#### **Artigo 17.º**

##### **Constituição da comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo**

A comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo do Conselho Nacional de Educação, referida no nº 1 do artigo 12º, será constituída, nos termos da lei orgânica deste, até 120 dias após a entrada em vigor da presente lei.

Aprovada em 10 de Outubro de 2002.

O Presidente da Assembleia da República, João Bosco Mota Amaral.

Promulgada em 6 de Dezembro de 2002.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendada em 11 de Dezembro de 2002.

O Primeiro-Ministro, José Manuel Durão

# Anexo II – despacho conjunto 370/2006 dos ministérios das finanças, administração pública e educação

## MINISTÉRIOS DAS FINANÇAS E DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DA EDUCAÇÃO

N.º 85—3 de Maio de 2006 DIÁRIO DA REPÚBLICA—II SÉRIE

6333

**Despacho conjunto n.º 370/2006.**—A avaliação dos estabelecimentos de educação e ensino constitui um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse pressuposto, e apesar de não se verificar em Portugal uma prática regular e sistemática de avaliação de escolas, têm sido desenvolvidos nos últimos anos diversos projectos no âmbito da auto-avaliação e da avaliação externa de escolas como o Observatório da Qualidade da Escola, o Projecto Qualidade XXI, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, o Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais, o Programa AVES—Avaliação de Escolas Secundárias, o Projecto Melhorar a Qualidade ou a aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas. Estes projectos têm permitido acumular um conhecimento e uma experiência que se revelam fundamentais para uma acção consequente nesta matéria.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, aprovou o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, definindo as bases da auto-avaliação, de carácter obrigatório, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e da avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a realizar no plano nacional ou por área educativa.

O Programa do XVII Governo Constitucional assumiu como um dos seus objectivos prioritários, em matéria de política educativa, a adopção de medidas com vista a enraizar a cultura e a prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação, designadamente através do lançamento de um programa nacional de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Assume-se também, explicitamente, uma relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a responsabilização, a prestação regular de contas e a avaliação.

Para a concretização desta prioridade, importa proceder à constituição de um grupo de trabalho com o objectivo de estudar e propor os modelos de auto-avaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e definir os procedimentos e condições necessários à sua generalização, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas.

Assim, determina-se:

1—É criado um grupo de trabalho com as seguintes atribuições: a) Definir os referenciais para a auto-avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, identificando um conjunto de variáveis e parâmetros comuns às diversas práticas de auto-avaliação desenvolvidas nos últimos anos e sugerindo outros parâmetros que cada escola possa escolher, em função dos seus projectos e das suas condições específicas;

b) Definir os referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino, tendo em conta que do processo de avaliação deverão resultar:

Classificações claras dos estabelecimentos de educação e ensino;

Recomendações que permitam preparar a celebração de contratos de autonomia, designadamente através da identificação das áreas em que essa autonomia pode ser atribuída ou da eventual necessidade de uma intervenção programática com vista à melhoria de áreas mais deficitárias;

c) Aplicar os referenciais de auto-avaliação e avaliação externa a um número restrito de unidades de gestão (entre 20 e 30), seleccionadas em articulação com os serviços do Ministério da Educação e contemplando a avaliação presencial por peritos indicados pelo grupo de trabalho;

d) Definir os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização da auto-avaliação e da avaliação externa aos restantes estabelecimentos de educação e ensino; e) Produzir recomendações para uma eventual revisão do actual quadro legal, tanto em matéria de avaliação como de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino.

2—O grupo de trabalho tem a seguinte composição:

Prof. Doutor Pedro Guedes de Oliveira, que coordenará

Prof.ª Doutora Cláudia Sarrico

Prof. Doutor José Fernando Oliveira

Prof.ª Doutora Maria Antónia Carravilla

Doutora Maria do Carmo Clímaco

Mestre José Maria Azevedo

3—Os membros do grupo de trabalho auferem senhas de presença cujo valor é fixado em 20 % do índice 100 da escala salarial do regime geral da função pública.

4—O disposto no número anterior é aplicável na medida em que não seja prejudicado pelos regimes jurídicos gerais ou especiais de acumulação de funções e de remunerações relativos aos titulares de cargos dirigentes e demais trabalhadores da Administração Pública.

5—O grupo de trabalho pode convidar especialistas para apresentação de propostas, promoção de estudos ou para se pronunciarem sobre as matérias em estudo.

6—Os serviços centrais e regionais do Ministério da Educação— designadamente a Inspeção-Geral da Educação, o Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, o Gabinete de Avaliação Educacional, o Gabinete de Gestão Financeira e as Direcções Regionais de Educação—deverão, no âmbito das suas competências, colaborar com o grupo de trabalho, disponibilizando os elementos por ele solicitados no âmbito da sua missão e apoiando a eventual recolha de informação que se mostre necessária.

7—É assegurado pela Direcção Regional de Educação do Norte, o apoio logístico e financeiro necessário ao funcionamento do grupo de trabalho, bem como a satisfação das despesas decorrentes da aplicação da alínea c) do n.º 1 e do n.º 4 do presente despacho.

8—O grupo de trabalho, dotado de autonomia técnico-científica e funcional, tem um mandato de um ano, devendo apresentar, até 31 de Dezembro de 2006, um relatório final.

9—O presente despacho produz efeitos a partir de 2 de Janeiro de 2006.

5 de Abril de 2006.—O Ministro de Estado e das Finanças, *Fernando Teixeira dos Santos*.—A Ministra da Educação, *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

## **Anexo III – Guiões de Entrevistas**

### **Anexo III.A – Guião de Entrevista à Diretora**

ETAPAS	OBJETIVO S	FASES EM ANÁLISE	TÓPICOS	T
<b>Acolhimento</b>	<i>Agradecer e informalizar</i>			1'
<b>Explicação quanto a objetivo s e metodologias</b>	<i>Explicar as finalidades do trabalho e a metodologia seguida bem como satisfazer eventuais dúvidas por parte do interlocutor</i>	Encontro-me aqui na qualidade de aluna do mestrado em Supervisão Pedagógica de ESE Paula Frassinetti. É nossa intenção fazer um estudo sobre o desenvolvimento do processo de auto avaliação na ESRT. Para fidelizar o resultado desta entrevista pretendemos utilizar um instrumento de gravação áudio, para o que pedimos a sua autorização. A senhora é uma interlocutora privilegiada para podermos obter preciosas orientações para este trabalho.	Supervisão / Autoavaliação	1'
<b>Constituição da equipa AA</b>	<i>Identificar os critérios de seleção da equipa e da designação do seu coordenador</i>	É da responsabilidade da organização, e portanto da direção, a constituição da equipa de AA, bem como da designação do seu coordenador. Que critérios estiveram na base da constituição dessa equipa? E do seu coordenador? Em que medida foram satisfeitos?	Rigor, honestidade, aceitação na comunidade escolar	10'
<b>Planeamento da AA</b>	<i>Conhecer os princípios implícitos na definição do âmbito e missão da AA; Verificar a autonomia da equipa; Identificar os motivos da construção do Referencial; Conhecer a forma de apresentação do projeto à Comunidade Escolar</i>	A definição do âmbito e missão da AA foram objeto dum trabalho conjunto, direção equipa de AA, Quais os princípios norteadores deste trabalho? Posteriormente foi a equipa que mapeou o seu modo de ação? Entende-a passível de total autonomia? Embora utilizando inicialmente o modelo CAF, a equipa acabou por construir o seu próprio referencial. Quais os motivos que estiveram na base desta escolha? A comunidade escolar teve conhecimento da implementação deste processo de AA? Como? Como classifica o grau de satisfação com a comunicação à comunidade Educativa?	Centralidade do Projeto Educativo; missão e visão da Escola; referencial adaptado, mais simples, reuniões departamental, geral de profis; documentos em suporte de papel,	10'
<b>Preenchimento da grelha de AA</b>	<i>Conhecer a relevância do processo de Auditoria – fornecimento de dados; Identificar a importância do preenchimento da Grelha de AA</i>	Na recolha de dados levada a cabo pela equipa pretende-se a execução dum retrato da Escola, a partir do qual são identificados pontos fortes e áreas a melhorar. Atendendo ao exposto na Grelha de AA, considera esse retrato fiel? Identifica o preenchimento dum grelha de AA pela equipa como orientador do trabalho a implementar? Reconhece-o com a utilidade inicial pretendida? Qual o uso que dela, da grelha de AA, é feito? No ano letivo anterior a equipa deu início a um novo projeto que consiste basicamente na realização de entrevistas a vários grupos de elementos da Comunidade Escolar, deixando para segundo plano a distribuição de inquéritos de opinião. Qual a sua opinião sobre este modo de atuação?	Evidências, classificação da situação; definição da prioridade de atuação; desvantagens dos inquéritos	10'
<b>Divulgação dos resultados</b>	<i>Conhecer a forma de apresentação dos resultados à organização; Identificar a relevância do Relatório Final; Identificar meios de obtenção do envolvimento da comunidade</i>	Os resultados parcelares obtidos pela equipa têm vindo a ser comunicados à comunidade escolar? Por que processos? Com que eficácia? A equipa deve produzir anualmente um Relatório Final a entregar à direção. Que uso é dele feito? Os resultados apresentados à comunidade escolar são fonte de recolha de opiniões e de comprometimento de ação por parte da mesma?	Relatórios parcelares e finais; apresentações efetuadas pela equipa; Reuniões: Cons Pedag, departamentos	10'
<b>Avaliação</b>	<i>Conhecer a forma de avaliação da implementação dos planos de melhoria; Identificar o efeito produzido pelas mudanças; Verificar a ocorrência de novos pontos fortes e pontos fracos; Identificar o reconhecimento do trabalho da equipa na comunidade escolar</i>	Os relatórios finais da avaliação da implementação dos planos de melhoria/estratégicos são efetuados por que órgão? São fornecidos à equipa? As alterações realizadas na sequência dos estudos realizados pela AA têm sido sentidas como positivas? Considera que o trabalho da equipa de AA é reconhecido na Comunidade escolar? Que balanço faz do seu funcionamento? Considera todo este processo alavancador de melhoria? Em que medida? O estudo da eficiência deste projeto, na relação entre os resultados obtidos e os recursos empregues, constitui um ponto de estudo interessante. Que peso tem este projeto no orçamento escolar? Justifica-se a sua continuação? Porquê?	Indução de boas práticas; Relatórios realizados pelos departamentos; Horas atribuídas aos elementos da equipa; gastos com consumíveis	10'

### **Anexo III.B – Guião de Entrevista à Equipa**

ETAPAS	OBJETIVOS	FASES EM ANÁLISE	TÓPICOS	T
<b>Acolhimento</b>	Agradecer e informalizar			1'
<b>Explicação quanto a objetivo s e metodologias</b>	Explicar as finalidades do trabalho e a metodologia seguida bem como satisfazer eventuais dúvidas por parte do interlocutor	Encontro-me aqui na qualidade de aluna do mestrado em Supervisão Pedagógica de ESE Paula Frassinetti. É nossa intenção fazer um estudo sobre o desenvolvimento do processo de auto avaliação na ESRT. Para fidelizar o resultado desta entrevista pretendemos utilizar um instrumento de gravação áudio, para o que pedimos a vossa autorização. As professoras constituem interlocutoras privilegiadas para podermos obter preciosas orientações para este trabalho.	Supervisão / Autoavaliação	1'
<b>Constituição da equipa AA</b>	Identificar os critérios de seleção da equipa e da designação do seu coordenador	É da responsabilidade da organização, e portanto da direção , a constituição da equipa de AA, bem como da designação do seu coordenador. Conhecem os critérios que estiveram na base da constituição dessa equipa? E do seu coordenador?	Rigor, honestidade, aceitação na comunidade escolar	10'
<b>Planeamento da AA</b>	Conhecer os princípios implícitos na definição do âmbito e missão da AA; Verificar a autonomia da equipa; Identificar os motivos da construção do Referencial; Conhecer a forma de mapeamento das tarefas; Conhecer a forma de apresentação do projeto à Comunidade Escolar	A definição do âmbito e missão da AA foram objeto dum trabalho conjunto , direção equipa de AA, Quais os princípios norteadores deste trabalho? Posteriormente foi a equipa que mapeou o seu modo de ação? Consideram-se com total autonomia? Embora utilizando inicialmente o modelo CAF, a equipa acabou por construir o seu próprio referencial, Quais os motivos que estiveram na base desta escolha? A distribuição e mapeamento das tarefas são realizadas por acordo de toda a equipa? Obedece a critérios específicos? A comunidade escolar teve conhecimento da implementação deste processo de AA? Como?	Centralidade do Projeto Educativo; missão e visão da Escola; referencial adaptado, mais simples, reuniões de departamento, geral de profs; documentos em suporte de papel,	10'
<b>Preenchimento da grelha de AA</b>	Conhecer a forma como decorreu o processo de Auditoria – fornecimento de dados; Identificar a importância do preenchimento da Grelha de AA	Na recolha de dados levada a cabo pela equipa pretende-se a execução dum retrato da Escola, a partir do qual são identificados pontos fortes e áreas a melhorar. Na sequência deste estudo a equipa preenche uma Grelha de AA. A equipa teve acesso a todos os dados que entendeu pertinentes na realização da auditoria? Foram-lhe fornecidos todos os meios julgados necessários? O preenchimento da grelha pelos membros da equipa constituiu a pedra basilar da determinação dos pontos fortes e áreas a implementar? Nela a equipa define prioridades de atuação? Identificou como orientador do trabalho implementado? Reconhece-o com a utilidade inicial pretendida? Qual o uso que dela, da grelha de AA, é feito?	Evidências, classificação da situação; definição da prioridade de atuação; desvantagens dos inquéritos	10'
<b>Divulgação dos resultados</b>	Conhecer a forma de apresentação dos resultados à organização; Identificar a relevância do Relatório Final; Identificar meios de obtenção do envolvimento da comunidade	Os resultados parcelares obtidos pela equipa têm vindo a ser comunicados à comunidade escolar? Por que processos? A equipa deve produzir anualmente um Relatório Final a entregar à direção . Que uso é dele feito? Os resultados apresentados à comunidade escolar são fonte de recolha de opiniões e de comprometimento de ação por parte da mesma?	Relatórios parcelares e finais; apresentações efetuadas pela equipa; Reuniões: Cons Pedag, departamentos	10'
<b>Avaliação</b>	Conhecer a forma de avaliação da implementação dos planos de melhoria; Identificar o efeito produzido pelas mudanças; Verificar a ocorrência de novos pontos fortes e pontos fracos; Identificar o reconhecimento do trabalho da equipa na comunidade escolar	Os relatórios finais da avaliação da implementação dos planos de melhoria são efetuados por que órgão? São fornecidos à equipa? As alterações realizadas na sequência dos estudos realizados pela AA têm sido sentidas como positivas? Considera que o trabalho da equipa de AA é reconhecido na Comunidade escolar? Que balanço faz do seu funcionamento? Considera todo este processo alavancador de melhoria? O estudo da eficiência deste projeto , na relação entre os resultados obtidos e os recursos empregues, constitui um ponto de estudo interessante. Que peso tem este projeto no orçamento escolar? Justifica-se a sua continuação?	Indução de boas práticas; Relatórios realizados pelos departamentos; Horas atribuídas aos elementos da equipa; gastos com consumíveis	10'

## Anexo III.C – Guia de Entrevista ao Focus Group (diretores de turma)

ETAPAS	OBJETIVO S	FASES EM ANÁLISE	TÓPICOS	T
<b>Acolhimento</b>	Agradecer e informalizar			1'
<b>Explicação quanto a objetivo s e metodologias</b>	Explicar as finalidades do trabalho e a metodologia seguida bem como satisfazer eventuais dúvidas por parte do interlocutor	Encontro-me aqui na qualidade de aluna do mestrado em Supervisão Pedagógica de ESE Paula Frassinetti. É nossa intenção fazer um estudo sobre o desenvolvimento do processo de auto avaliação na ESRT. Para fidelizar o resultado desta entrevista pretendemos utilizar um instrumento de gravação áudio, para o que pedimos a vossa autorização. Os professores constituem interlocutores privilegiados para podermos obter preciosas orientações para este trabalho.	Supervisão / Autoavaliação	1'
<b>Preenchimento da grelha de AA</b>	Identificar a relevância da definição das prioridades de ação; Identificar a pertinência dos objetivos s a atingir, propostos pela equipa	Na recolha de dados levada a cabo pela equipa pretende-se a execução dum retrato da Escola, a partir do qual são identificados pontos fortes e áreas a melhorar. Na sequência deste estudo a equipa preenche uma Grelha de AA. Identifica o preenchimento dessa grelha como orientador do trabalho a implementar? Reconhece-o com a utilidade inicial pretendida? Que vantagens ou limitações pode identificar na sua utilização? Propõe sugestões de alteração?	Evidências, classificação da situação; definição da prioridade de atuação; desvantagens dos inquéritos	10'
<b>Divulgação dos resultados</b>	Conhecer a forma de apresentação dos resultados à organização; Identificar a relevância do Relatório Final; Identificar meios de obtenção do envolvimento da comunidade	Os resultados parcelares obtidos pela equipa têm vindo a ser comunicados à comunidade escolar? Por que processos? Qual o grau de satisfação relativo a este procedimento? A equipa deve produzir anualmente um Relatório Final a entregar à direção . Tem conhecimento desse relatório? Que uso é dele feito? Os resultados apresentados à comunidade escolar são fonte de recolha de opiniões e de comprometimento de ação por parte da mesma?	Relatórios parcelares e finais; apresentações efetuadas pela equipa; Reuniões; Cons Pedag, departamentos	10'
<b>Avaliação</b>	Identificar o efeito produzido pelas mudanças; Identificar o reconhecimento do trabalho da equipa na comunidade escolar	As alterações realizadas na sequência dos estudos realizados pela equipa de AA têm sido sentidas como positivas? Como e em que medida? Considera que o trabalho da equipa de AA é reconhecido na Comunidade escolar? Que balanço faz do seu funcionamento? Considera todo este processo alavancador de melhoria? Justifica-se a sua continuação? Porquê?	Indução de boas práticas	10'

### **Anexo III.D – Guião de Entrevista ao Amigo Crítico**

ETAPAS	OBJETIVOS	FASES EM ANÁLISE	TÓPICOS	T
<b>Acolhimento</b>	Agradecer e informalizar			1'
<b>Explicação quanto a objetivo s e metodologias</b>	Explicar as finalidades do trabalho e a metodologia seguida bem como satisfazer eventuais dúvidas por parte do interlocutor	Encontro-me aqui na qualidade de aluna do mestrado em Supervisão Pedagógica de ESE Paula Frassinetti. É nossa intenção fazer um estudo sobre o desenvolvimento do processo de auto avaliação na ESRT. O Senhor é um interlocutor privilegiado para podermos obter preciosas orientações para este trabalho.	Supervisão / Autoavaliação	1'
<b>Planeamento da AA</b>	Identificar a validade da construção do Referencial; Analisar a autonomia da equipa e pertinência da planificação do trabalho	A definição do âmbito e missão da AA foram objeto dum trabalho conjunto , direção equipa de AA, posteriormente foi a equipa que mapeou o seu modo de ação. Entende-a passível de total autonomia? Embora utilizando inicialmente o modelo CAF, a equipa acabou por construir o seu próprio referencial. Quais os motivos que estiveram na base desta escolha? Que resultados foram obtidos?	Referencial adaptado, mais simples	5'
<b>Preenchimento da grelha de AA</b>	Identificar a relevância da definição das prioridades de ação; Identificar a pertinência dos objetivos s a atingir, propostos pela equipa	Na recolha de dados levada a cabo pela equipa pretende-se a execução dum retrato da Escola, a partir do qual são identificados pontos fortes e áreas a melhorar. Na sequência deste estudo a equipa preenche uma Grelha de AA. Identifica o preenchimento dessa grelha como orientador do trabalho a implementar? Reconhece-o com a utilidade inicial pretendida? Qual a sua opinião sobre a qualidade do diagnóstico efetuado? No ano letivo anterior a equipa deu início a um novo projeto que consiste basicamente na realização de entrevistas a vários grupos de elementos da Comunidade Escolar, deixando para segundo plano a distribuição de inquéritos de opinião. Qual a sua opinião sobre este modo de atuação?	Evidências, classificação da situação; definição da prioridade de atuação	5'
<b>Divulgação dos resultados</b>	Conhecer a forma de apresentação dos resultados à organização; Identificar a relevância do Relatório Final; Identificar meios de obtenção do envolvimento da comunidade	Os resultados parcelares obtidos pela equipa têm vindo a ser comunicados à comunidade escolar? Por que processos? Com que eficácia? A equipa deve produzir anualmente um Relatório Final a entregar à direção . Tem conhecimento desse relatório? Que uso é dele feito? Qual a sua opinião acerca da sua qualidade e utilidade? Os resultados apresentados à comunidade escolar são fonte de recolha de opiniões e de comprometimento de ação por parte da mesma?	Relatórios parcelares e finais; apresentações efetuadas pela equipa; Reuniões: Cons Pedag, departamentos	5'
<b>Avaliação</b>	Conhecer a forma de avaliação da implementação dos planos de melhoria; Identificar o efeito produzido pelas mudanças; Identificar o reconhecimento do trabalho da equipa na comunidade escolar	Os relatórios finais da avaliação da implementação dos planos de melhoria são efetuados pelos coordenadores dos Departamentos e fornecidos à equipa. As alterações realizadas na sequência dos estudos realizados pela AA têm sido sentidas como positivas? Considera que o trabalho da equipa de AA é reconhecido na Comunidade escolar? Que balanço faz do seu funcionamento? Considera todo este processo alavancador de melhoria? Justifica-se a sua continuação? A rever/redesenhar o processo, que sugestões de melhoria propõe?	Indução de boas práticas; Relatórios realizados pelos departamentos	5'

## **Anexo IV – Transcrição das Entrevistas**

## **Anexo IV.A – Transcrição da Entrevista à Diretora da ESRT**

**É da responsabilidade da organização, e portanto da direção, a constituição da equipa de AA, bem como da designação do seu coordenador.**

- **Que critérios estiveram na base da constituição dessa equipa? E do seu coordenador?**

A 1ª equipa, na 1ª coordenação, o critério foi dar continuidade à pessoa que era a Alice que estava na avaliação da escola desde o PEPT, do Observatório e portanto era a pessoa que melhor conhecia a escola e que mais tinha estudado os diferentes modelos de autoavaliação de escolas. Era também uma pessoa muito conceituada na escola, com muita experiência e que estava acima de qualquer suspeita na produção de opinião porque era uma pessoa muito querida a nível da escola, e foi esse critério que esteve depois na constituição da restante equipa. A equipa tem-se mantido ao longo dos tempos com alguma estabilidade, as substituições decorreram da alteração do estatuto profissional, a Alice reformou-se, e o critério foi sempre tentar que fosse constituída por pessoas que pudessem produzir opinião que fosse respeitada e aceite. Toda a avaliação tem uma parte de subjetividade por muito que racionalizemos que apliquemos o modelo à letra, que se definam critérios, há sempre uma margem de subjetividade que para os avaliados poderem aceitar como válida é preciso que respeitem o avaliador, e é preciso que considerem que o avaliador está a ser o mais objetivo possível, que está a produzir de fato dados para um ciclo de melhoria, com isenção e que não há qualquer interesse, que não há nada que esteja por trás das situações.

- **Em que medida foram satisfeitos?**

Eu acho que podemos considerar um objetivo alcançado, às vezes com mais visibilidade, às vezes com menos visibilidade, possivelmente a equipa consegue mais visibilidade quando apresenta relatórios ou dados

menos consensuais, que as pessoas se sentem mais avaliadas, de qualquer das maneiras considero que podemos considerar que o objetivo foi conseguido, que a equipa está estável, está coesa, que produz um bom trabalho, sendo que é sempre a dimensão dum trabalho de autoavaliação é sempre um trabalho sem fim. É um processo, e sendo um processo é extremamente trabalhoso e a própria equipa acaba por ter que gerir ao longo do tempo todo esse trabalho que não é fácil.

### **A definição do âmbito e missão da AA foram objeto dum trabalho conjunto, direção equipa de AA,**

- **Quais os princípios norteadores deste trabalho?**

O âmbito da missão foi um trabalho conjunto de facto, porque foi uma aprendizagem conjunta. Na altura já com Conselhos Executivos, Conselhos Diretivos, com todas as estruturas de gestão que foram acompanhando também a evolução do projeto de autoavaliação, trabalhou sempre muito em conjunto e todas as mudanças de modelo ... porque é que nós produzimos várias mudanças de modelo? Na procura dum instrumento que se tornasse mais eficaz, que fosse mais fácil de utilizar e que permitisse implementar os ciclos de melhoria. Portanto, toda a avaliação pretende nortear-se para a resolução de problemas: identificar pontos fracos, os pontos fortes muitas vezes são mais fáceis de identificar, e trabalhar para essa melhoria. Portanto, quando tentamos sempre alterar os modelos foi um estudo conjunto. Esse estudo obrigou a que o âmbito e a missão deste grupo de trabalho, que já teve diversos nomes, fosse sempre evoluindo em conjunto com a direção e com outros elementos da comunidade, designadamente o conselho pedagógico. A nível dos processos o CP talvez esteja mais envolvido até do que o Conselho Geral. O CG está mais envolvido a nível dos resultados, da monitorização dos resultados e da resposta dos resultados, o CP está mais envolvido nos processos e na forma como divulgar e trabalhar os estudos que são feitos, o levantamento de dados, os resultados alcançados.

- **Posteriormente foi a equipa que mapeou o seu modo de ação? Entende-a passível de total autonomia?**

Eu acho que sim, a equipa trabalha com autonomia, vai assumindo algumas sugestões que por exemplo, neste mandato às vezes faço no sentido de precisar de conhecer mais para poder resolver problemas, produzir respostas ou movimentar algumas situações até como presidente do CP, mas independentemente disso a equipa é perfeitamente autónoma, pode cooptar os elementos que quer principalmente a nível de informação e faz a avaliação dos critérios que quer. Organiza o próprio trabalho conforme as coisas vão decorrendo.

- **Embora utilizando inicialmente o modelo CAF, a equipa acabou por construir o seu próprio referencial, Quais os motivos que estiveram na base desta escolha?**

O fato da equipa ter construído o próprio referencial vem na sequência dessa autonomia, portanto, ao tentarem fazer essa avaliação consideraram que o modelo CAF era muito rígido e portanto sentiram necessidade de o adaptar não só à realidade da Escola mas também à realidade do grupo de trabalho, portanto à maneira como o grupo estruturava a sua avaliação.

- **A comunidade escolar teve conhecimento da implementação deste processo de AA? Como? Como classifica o grau de satisfação com a comunicação à comunidade Educativa?**

A Comunidade educativa conhece a equipa, identifica os resultados produzidos pela equipa de autoavaliação. O grau de satisfação em relação aos resultados, ao trabalho, eu não consigo avaliar. O grau de satisfação com a comunicação à CE não consigo ter uma noção, tivemos duas situações de análise em grupo de reflexão, dessa análise parece-me um grau de satisfação razoável, que as pessoas aceitam bem o trabalho, tenho uma Perceção desta situação mas considero que não tenho dados para produzir uma opinião sobre este fato.

**Na recolha de dados levada a cabo pela equipa pretende-se a execução dum retrato da Escola, a partir do qual são identificados pontos fortes e áreas a melhorar.**

- **Atendendo ao exposto na Grelha de AA, considera esse retrato fiel?**

Sendo que a equipa pretende fazer um retrato da escola com base numa análise SWAT, pontos fortes, fracos e áreas a melhorar, se o retrato é fiel ... é assim, o retrato é sempre fiel porque independentemente do que a escola seja a escola é aquilo que as pessoas pensam que ela é e é do encontro da opinião de todos que está a verdadeira instituição. É do olhar dos alunos, dos pais, dos profs, dos funcionários, e cada um no fundo observa dum local diferente, portanto tem uma perspetiva diferente. Só quando se encontram essas perspetivas é que nasce a verdade. Portanto, eu acredito que sim, que esse retrato é fiel, eu comecei por dizer que a avaliação tem uma margem de subjetividade qualquer que seja a avaliação, a avaliação feita pela equipa e a avaliação feita pelos diferentes indivíduos da comunidade, mas é dessa subjetividade e dessa maneira de ver as coisas que nós encontramos o retrato.

- **Identifica o preenchimento numa grelha de AA pela equipa como orientador do trabalho a implementar?**
- **Reconhece-o com a utilidade inicial pretendida?**
- **Qual o uso que dela, da grelha de AA, é feito?**

Eu acho que sim porque o fato de identificar logo as prioridades, porque ninguém consegue resolver tudo, a questão é ir resolvendo, e esta grelha para além dos indicadores define logo as prioridades e é sempre uma orientação para quem tem que decidir, sentir que dentro do que corre menos bem, do que tem que sofrer uma melhoria que há prioridades, que as coisas não estão todas ao mesmo nível. É um auxiliar à atividade o fato de haver aqui já uma identificação das situações até porque para além da grelha dos indicadores há também o falar, o conhecer.

- **No ano letivo anterior a equipa deu início a um novo projeto que consiste basicamente na realização de entrevistas a vários grupos**

**de elementos da Comunidade Escolar, deixando para segundo plano a distribuição de inquéritos de opinião. Qual a sua opinião sobre este modo de atuação?**

Considero que este ano com as entrevistas a equipa ainda ficou a conhecer melhor a Escola porque o fato de recolher inquéritos e trabalhar inquéritos como se fez já há quase uma década, não dá um conhecimento tão profundo como ouvir as pessoas, embora por vezes as pessoas possam ter opiniões influenciadas por práticas e por ideologias pessoais mas dá um conhecimento realmente de quais são as áreas de intervenção. Portanto acho que esta definição das prioridades bastante importante. Eu considero que de fato que esta maneira de trabalhar, de conseguir ter consciência que muitos dos dados que se recolhem são mais de Perceção do que propriamente de avaliação, mas é importante ter a ideia de qual a Perceção que as pessoas têm de algumas coisas.

**Os resultados parcelares obtidos pela equipa têm vindo a ser comunicados à comunidade escolar?**

- **Por que processos? Com que eficácia?**
- **A equipa deve produzir anualmente um Relatório Final a entregar à direção. Que uso é dele feito?**
- **Os resultados apresentados à comunidade escolar são fonte de recolha de opiniões e de comprometimento de ação por parte da mesma?**

Temos, mas acho que muitas vezes as pessoas não se apercebem bem ou não aprofundam estes resultados. Os departamentos trabalham muito em cima dos resultados dos alunos a nível de resultados escolares, a nível dos outros resultados o CP analisa, o CG claro que analisa, os departamentos depois analisam, mas eu considero que os grupos de reflexão acabam por ser uma boa solução para a apresentação de resultados. De experiências a que eu assisti, considero que é muito importante ver as pessoas refletirem sobre resultados porque a reflexão aponta já para soluções para situações de melhoria, para coisas que se podem melhorar e é um bocadinho mais

profundo, porque as pessoas têm a palavra, vêem os dados e depois têm a palavra, e é mais profundo e se calhar mais credível, permite uma base melhor para desenvolver depois soluções do que quando as pessoas tomam conhecimento mas não se pronunciam. Acho que estes grupos de reflexão são importantes e têm de ser apresentados resultados de maneira a que a Escola seja divulgada, por exemplo os resultados duma turma, o conselho de turma refletia sobre esses resultados, tínhamos os resultados duma disciplina, os professores refletiam sobre esses resultados, isto fez com que as pessoas tivessem uma visão estreita de escola que ainda hoje, de alguma maneira as pessoas têm. Um departamento conhece a realidade e reflecte sobre esse departamento mas o departamento ao lado já lhe fica desconhecido, afastado portanto é importante conseguir desenvolver um conceito de escola e que as pessoas façam uma reflexão de escola e não uma reflexão só da parte da escola em que trabalham, que conhecem, só do seu cantinho, portanto, passar do cantinho para uma ideia mais geral.

### **Os relatórios finais da avaliação da implementação dos planos de melhoria/estratégicos são efetuados por que órgão?**

- **São fornecidos à equipa?**

Os relatórios finais dos planos de melhoria são mais trabalhados pelo CP. Depois de implementado o plano de melhoria são essencialmente os departamentos que fazem essa avaliação. De alguma maneira a equipa de autoavaliação, só quando reavalia as situações é que no fundo reavalia o plano de melhoria, ou seja, nós definimos um critério, dentro desse critério um subcritério e avaliamos. Dos resultados produzimos um plano de melhoria. A equipa geralmente ao fim de um ano, dois anos vai reavaliar, temos tido ciclos de 1, 2, 3 anos conforme a importância das coisas. Ao reavaliar, vai reavaliar o mesmo subcritério após implementação do plano de melhoria mas não avalia o plano de melhoria. Portanto temos tido este ciclo, o plano de melhoria é avaliado pelos envolvidos no plano e depois se produziu efeito ou não produziu efeito, novamente na reavaliação do subcritério é que a equipa volta a fazer a avaliação, portanto, são fornecidos à equipa os planos de melhoria mas a

equipa depois não trabalha em cima deles. Toma conhecimento deles e vai trabalhar novamente sobre o mesmo subcritério.

- **As alterações realizadas na sequência dos estudos realizados pela AA têm sido sentidas como positivas?**

Suponho que sim, é também uma resposta que eu dou mais por percepção, por sensibilidade do que por dados que eu tenha objetivos. Nunca perguntei mas eu acho que sim e eu acho que a prova de que são sentidas como positivas é que a equipa continua a produzir e a participar no ciclo. Isso é uma prova de que têm sido sentidas como positivas.

- **Considera que o trabalho da equipa de AA é reconhecido na Comunidade escolar?**
- **Que balanço faz do seu funcionamento?**
- **Considera todo este processo alavancador de melhoria? Em que medida?**

Eu suponho que sim. Considero que é reconhecido, mais talvez pelas pessoas que trabalham nos planos depois, que trabalham os dados, possivelmente menos por aqueles profs que estão menos tempo na escola e portanto que conhecem menos a instituição mas acho reconhecido e que de alguma maneira está integrado no próprio funcionamento da escola, nunca me apercebi, embora alguns relatórios possam indicar mais ou menos dificuldades, nunca me apercebi que as pessoas contestassem ou pusessem em causa os dados, antes pelo contrário e nos tempos que correm, principalmente há dois ou três anos para cá, o fato de as pessoas aceitarem os relatórios sem contestação é sinal que aceitaram a equipa e a idoneidade de quem está a produzir o trabalho. Parece-me que é já sem grandes encenações. Acho que já têm um trabalho muito sólido, muito integrado, muito já por trás de todo o trabalho desenvolvido pela escola.

O estudo da eficiência deste projeto, na relação entre os resultados obtidos e os recursos empregues, constitui um ponto de estudo interessante.

- **Que peso tem este projeto no orçamento escolar?**

Nós temos que considerar aqui que há dois tipos de recursos: há o recurso mínimo que é as horas que a escola dispõe na componente não letiva dos profs e depois há um recurso que a escola utiliza que é o investimento dos próprios profs que fazem equipa no projeto e que portanto é um recurso humano para além da escola, que é um recurso de tempo não contabilizado que são os próprios profs que embrenhados neste projeto acabam por dar o seu tempo pessoal para desenvolvimento do projeto. Sendo um projeto que se desenvolve também por picos de trabalho, nas situações em que se pretende ir mais longe ou fazer um trabalho mais profundo ou está na fazer de relatórios, é mesmo muito trabalho que a equipa tem que desenvolver. O peso que tem no orçamento escolar, neste momento nenhum. Se considerarmos que do vencimento dos profs são retiradas umas horas para a componente não letiva mas isso nem sequer tem horas de componente letiva, portanto considero que nesta resposta o peso é zero. Uma resma ou duas de papel e um tinteiro e depois muito coração e isso não é contabilizado.

- **Justifica-se a sua continuação? Porquê?**

Justifica-se a sua continuação? Mais do que nunca porque neste momento vamos tentar atualizar o programa de alunos e o programa de alunos, nós andamos um bocadinho à frente no tempo, fazemos estudos de fluxos e de resultados e fazemos imensas coisas que o programa que vamos adquirir já vai fazer, portanto a equipa vai ter acesso aos dados da escola todos e o que tem de fazer depois, não é recolher dados é trabalhá-los, interpretá-los e vai levar a que a equipa passe a trabalhar de maneira diferente porque passa a ter uma base de dados a que tem acesso e que vai nitidamente trabalhar doutra maneira até porque é importante que a equipa trabalhe doutra maneira, com acesso aos dados todos da escola desde resultados de alunos, por disciplina, por turma, por área, assiduidades de professores, de funcionários, empregabilidade dos pais, ... até porque a própria avaliação externa é feita com acesso aos mesmo dados. O modelo de avaliação externa mudou agora, está a nível experimental. É um modelo que tenta trabalhar para um valor

esperado da escola, a escola situa-se em relação àquilo que com os meios que tem se espera dela, com base nesses resultados do próprio programa e depois definem se perante o valor esperado a escola está acima ou abaixo. A equipa vai ter que trabalhar da mesma maneira. Vai ter acesso à base de dados e perante ela ver, dentro do modelo que temos e deste referencial com consulta de dados, como vamos proceder. Tenho de referir só para conclusão que a equipa de AA funciona muito bem, é criativa, é trabalhadora, funciona bem, e é já um dos rostos da escola e o que eu estou a dizer não é outra vez a minha Perceção porque foi feita a apresentação na Universidade Católica e eu recebi muitos parabéns pela forma como a equipa trabalhava e pela forma como já estava num patamar superior ao da maioria das escolas porque aprofundava todo o funcionamento da escola e conseguia produzir resultados que permitiam agir e o problema não é só recolher dados, é agir. Quem recebeu os parabéns fui eu mas quem estava de parabéns era a equipa, portanto o seu a seu dono.

## **Anexo IV.B – Transcrição da Entrevista à Equipa**

### **Conhecem os critérios que estiveram na base da constituição dessa equipa?**

- A Luísa disse que procurou escolher pessoas que fossem consensuais
- Para que fosse um grupo consensual e que toda a comunidade escolar conhecesse bem e houvesse aceitação.

### **E do seu coordenador?**

- Era a experiência, era a escola que ela (Prof. Alice Santos) tinha nesta área. Era uma pessoa que tinha uma experiência fora de série
- Porque ela sim, já tinha iniciado o PEPT contigo (Prof. Carmelina Moura)
- Ela punha a escola em primeiro lugar.
- Conhecia a realidade da escola e era o centro dos seus interesses. Era o PEPT e depois foi o Observatório de Qualidade.

### **Quais os princípios norteadores deste trabalho?**

- Foi precisamente a escola para todos
- São os princípios básicos do projeto educativo

### **Posteriormente foi a equipa que mapeou o seu modo de ação?**

- Foi,
- Eu acho que sim
- A Luísa deu a linha orientadora
- Posteriormente começamos a decidir o que íamos fazer, as prioridades
- Quando a Luísa nos deu “carta branca” , para optarmos por uma via ou por outra

### **Consideram-se com total autonomia?**

- Neste momento há mas eu acho que no início, ainda quando eu e a Inês integramos, a Luísa dava dicas sobre aspetos que gostaria de ver tratados. Ela reunia connosco
- Ainda agora dá ...
- Agora dá em termos do que pretende conhecer e nós decidimos sobre a forma de execução, dá ideias e nós ...
- ... aquele inquérito com as cores
- Mas foi único, se tu vires nos últimos tempos ela não tem dado muitas dicas sobre o que vamos fazer, nós é que vamos dizendo o que vamos fazendo e ela vai dizendo sempre que sim. Essa ficha da Perceção foi a única nos últimos tempos, que eu me lembre, e eu lembro-me que no início ela pedia mais ...”vamos ver agora os resultados...” era quase sempre por solicitação da Luísa que nós fazíamos o trabalho.
- Pois
- Eu acho é que a autonomia foi ganha progressivamente

### **Embora utilizando inicialmente o modelo CAF, a equipa acabou por construir o seu próprio referencial, Quais os motivos que estiveram na base desta escolha?**

- Ir mais ao encontro das necessidades da escola

- O CAF é mais utilizado a nível de empresa, mas uma empresa é diferente, centra-se mais nos números nós não, nós trabalhamos muito com pessoas

– Fomos mais de encontro à nossa realidade

– E também para tornar o tratamento dos dados mais viável porque o CAF é muito complexo, muitos critérios, ... e não havia hipótese, com as condições que tínhamos, para trabalhar daquela forma

– Adaptamos o modelo

– Ajustamos à nossa realidade

**A distribuição e mapeamento das tarefas é realizada por acordo de toda a equipa? Obedece a critérios específicos?**

– É de acordo, não é?

– Há critérios específicos mas é de acordo com a equipa

– E os critérios seleccionados de acordo com o referencial adaptado. Nós em cada ano letivo estipulamos os critérios a tratar no ano seguinte, dando continuidade aos estudos realizados, não é?

– Mas eu acho que os critérios que se referem aí de fato são nós procurarmos ir fazer o estudo em áreas que estão contempladas nos documentos estruturantes da escola

**Entrv: Sim, mas esta questão centrava-se na distribuição das tarefas.**

-Ah! Isso é de comum acordo

– Consenso, é por consenso

**A comunidade escolar teve conhecimento da implementação deste processo de AA? Como?**

– Tem tido ao longo dos anos mas com muita dificuldade.

– Sim, foi dado conhecimento logo no início do ano letivo à comunidade. A Alice esteve uma meia hora a explicar o que era o projeto .

– Todos os anos, no fundo ...tem sido todos os anos, não é?

– Pois...

- E um livrinho, pequenino
- É, exatamente
- No entanto tem sido difícil, tem e há pessoas que ainda não sabem. Eu falo em APM e ... “traduz, o que é isso?”. E colegas que já cá estão há muitos anos e que nos têm acompanhado sempre
- E é engraçado que muitas vezes associam a equipa à Alice: “Ah, é aquele projeto iniciado pela Alice.”
- Mas já não é mau.
- Claro, claro...

**A equipa teve acesso a todos os dados que entendeu pertinentes na realização da auditoria? Foram-lhe fornecidos todos os meios julgados necessários?**

- Eu penso que sim, não é, acho que nos são fornecidos todos os dados. Nós pedimos qualquer coisa – “Vamos ao Cardoso” – mas é mesmo então não é?
- Sim, verificamos todos os documentos que entendemos. Começamos pelos dossiers de grupo e de departamento e acabamos nos livros de actas.
- Foi bom porque encontramos muitas diferenças...
- Alguns grupos nem tinham dossiers organizados e quanto às atas ...
- É havia diferenças na forma de elaboração, na numeração, algumas estavam até em livros diferentes.

**O preenchimento da grelha pelos membros da equipa constituiu a pedra basilar da determinação dos pontos fortes e áreas a implementar?**

- Sim, sim
- Com base na pontuação decidimos quais as áreas prioritárias

**Portanto definem prioridades de actuação com base na grelha?**

- Exato

### **E orientam o seu trabalho?**

- Sim

### **Reconhece-o com a utilidade inicial pretendida? Qual o uso que dela, da grelha de AA, é feito?**

– Sim , se segundo essa leitura entendemos que há pontos que têm que ser reformulados no ano seguinte. Continuamos a utilizar a grelha todos os anos.

– Não sei se este ano se vai fazer igual

### **Os resultados parcelares obtidos pela equipa têm vindo a ser comunicados à comunidade escolar? Por que processos?**

– Através de documentos escritos, neste momento através daquele organigrama que a diretora também ajudou a fazer

– E uma amostra à comunidade.

– Vai aos departamentos, vai à assembleia

– Não, mas foi mais aos profs

– Vai ao Conselho geral, vai ao conselho pedagógico, vai aos departamentos, vai à assembleia de professores depois também o que é de ir ... a informação faz-se chegar a quem se vê utilidade para dar seguimento, utilizar aquela informação

### **É feita pela direção?**

– Exato, e por nós

– É também progressivo, a minha visão é muito progressiva. Ela tem vindo a ser progressivamente cada vez mais feita. No início era pouco

– É isso, era pouca e as pessoas não sabiam ... tem sido mais divulgada

– Portanto progressivamente tem sido feita mais divulgação

– Começamos pelos projetos em que os departamentos criavam os planos estratégicos, não é, e depois havia ligação do plano da proposta para o relatório do plano estratégico, via-se o que é que correu mal, o que se podia propor para melhoria e foi-se aprofundando essa ligação

- A nível de directores de turma também se fez o plano de melhoria
- Planos de melhoria por turma e por turno
- É. Foi como diz progressivamente
- Acho que a comunidade está a ser cada vez mais envolvida. Pelo menos é essa a tentativa, não é? Mais envolvida na medida em que solicita-se mais dá-se-lhe mais informação. Mas é essa visão
  - Os planos de melhoria deixaram de ser feitos quando surgiu o PCT (Projeto Curricular de Turma)
  - Exato
  - Já não havia lugar para o plano de melhoria porque no PCT já está lá também incluído, não é?
  - Pois houve essa evolução. Exatamente. E os planos estratégicos dos departamentos
  - Também a mesma coisa, vieram substituir os planos de melhoria

**A equipa deve produzir anualmente um Relatório Final a entregar à direção . Que uso é dele feito?**

- Julgo que é lido pela diretora
- É levado ao Conselho pedagógico
- E á assembleia de escola
- Agora não há assembleia de escola, é conselho geral
- Para dar conhecimento do trabalho
- Pois, para dar conhecimento do trabalho da equipa

**Os resultados apresentados à comunidade escolar são fonte de recolha de opiniões e de comprometimento de ação por parte da mesma?**

- Eu acho que sim
- Eu acho que sim ... sim, sim
- Sobretudo em departamento, não é
- E nas entrevistas que a gente fez para recolher os dados, na apresentação que este ano se fez, aquela apresentação aos professores, depois aos funcionários. Mais uma vez, nos últimos tempos sistematicamente isso tem sido feito. Aos alunos, nas entrevistas aos alunos, recolhem-se opiniões

- Exato, também são ouvidas essas opiniões.
- Pois são

### **Há portanto comprometimento por parte dos órgãos envolvidos?**

– Eu acho que ao informar as pessoas e ao pedir para elas darem opinião já se está a pedir um comprometimento. Enquanto só se informava as pessoas, só se pediam planos de melhoria eu acho que falhou o comprometimento porque as pessoas sentiam que se estava a pedir, a pedir, a pedir, mas a pedir porque nós decidíamos que era assim. A partir do momento em que se pede a opinião das pessoas eu acho que elas se comprometem porque já não somos nós a dizer que é assim, são elas a dizer que querem isto ou aquilo. A partir desse momento está conseguido o envolvimento das pessoas

### **Os relatórios finais da avaliação da implementação dos planos de melhoria são efetuados por que órgão? Os planos de melhoria que aqui na escola foram substituídos pelos planos estratégicos.**

- Pela direção
- Eu acho que são os coordenadores de departamento.
- E depois avaliados pelo pedagógico, direção e agora por nós...não?
- Aquele organigrama aponta para aí
- Aponta, sim

### **São fornecidos à equipa?**

– Eles agora deveriam vir também para a equipa de AA, para ver até que ponto é que eles conseguiram concretizar ou não o que se proponha, não era?

– E no momento atual é isso que se pretende, não é, a movimentação da informação

### **O tratamento dos resultados escolares, internos e obtidos em exames, tem vindo a ser realizado pela direção e posteriormente passado à equipa. Entende estes procedimentos como o início dum processo de Meta-avaliação?**

– A avaliação do trabalho que nós desenvolvemos, sobre a avaliação que é feita

- Já vêm os relatórios feitos e nós fazemos uma análise, um outro olhar sobre aqueles dados. É um outro olhar
- Com propostas de melhoria e resolução de algum problema
- Exatamente, pode ser considerado como uma meta avaliação.
- Eu acho que se é um outro olhar e com outras propostas já é um patamar diferente daquele em que estava aqui. É dar um outro olhar ao que nos fornecem os departamentos
- Eu acho que se calhar a meta-avaliação é nós próprios pensarmos, nós próprios avaliarmos o nosso próprio trabalho, ou pelo menos a avaliação que é feita e...não sei
- Que é feita quer por nós quer pelos outros e portanto não fazemos a avaliação do trabalho de avaliação.
- Exatamente
- Ou seja, já não faz só aquele trabalho do faz gráficos ou não sei quê mas pensa em como melhorar os resultados, etc, portanto vai um bocadinho mais além. Portanto, se formos analisar os relatórios que os coordenadores fazem do cumprimento dos planos de melhoria de que falávamos há bocado, isso já é meta-avaliação. Sem sombra de dúvida
- Exatamente

**As alterações realizadas na sequência dos estudos realizados pela AA têm sido sentidas como positivas?**

- Eu julgo que sim
- Acho que sim
- E nota-se que há uma melhoria, não nota? Por isso se há melhoria...
- E as pessoas têm aceitado, a comunidade tem aceitado
- eu acho que sim, têm aceitado

**Considera que o trabalho da equipa de AA é reconhecido na Comunidade escolar?**

- Começa a ser
- Lentamente, lentamente

- Não era
- Eu acho que deixou de ser uma ameaça.
- É isso
- Em boa verdade a equipa representava uma ameaça
- Pois representava
  - Porque as pessoas sentiam que se estava aqui não propriamente a propor melhoria mas a avaliar o trabalho dos colegas, a avaliar se eles faziam bem ou mal feito e portanto as pessoas entendiam que era uma ingerência nos seus assuntos internos, sala de aula e não só, e assuntos internos de departamento etc, a partir do momento em que as pessoas começam a perceber que não é uma ingerência, que não se avalia para classificar, não se sentem ameaçadas
  - Pois não
  - Já entendem o trabalho como positivo, como contributo para aquilo que interessa que é a melhoria da instituição
  - É, eu também acho que é assim. É isso mesmo, era uma ameaça que as pessoas consideravam

### **Considera todo este processo alavancador de melhoria?**

- sim
- Sim, sem sombra de dúvida
- Sim, sim, sim

### **Que balanço faz do funcionamento da equipa?**

- Muito positivo
- Eu também acho
- Eu também acho que sim
- Também estamos a falar em casa própria ...
- Então, demos as dicas de mais uma hora para os diretores de turma do secundário e ela não foi conseguida?
- É verdade, pois foi

– Não, mas eu acho que o funcionamento da equipa quererá dizer funcionamento interno, se a equipa funciona bem, se as pessoas se entendem bem

– Não, e o trabalho, o resultado do trabalho também, não é? É tudo. E até em termos do timing de fazer as coisas, Quando há necessidade de desenvolvermos maior volume de trabalho, conseguimos articular de forma a cumprir com os prazos solicitados.

**O estudo da eficiência deste projeto, na relação entre os resultados obtidos e os recursos empregues, constitui um ponto de estudo interessante. Que peso tem este projeto no orçamento escolar?**

- Não faço a mínima ideia
- Tem peso? Só se for no número de horas que nos estão distribuídas
- Ah é isso? Não é em termos de consumo de papeis?
- O consumo de papel também não é assim tanta coisa como isso pois não?
- Pois não por isso é que nem sei contabilizar isso
- Mas tem a ver com o serviço, com a distribuição de serviço
- Praticamente não há bens percíveis, são mínimos. É tempo.

**Justifica-se a sua continuação?**

- Ai eu acho que sim
- Sem sombra de dúvida
- Até porque estamos num processo evolutivo, não é?

## **Anexo IV.C – Transcrição da Entrevista ao focus group**

**Na recolha de dados levada a cabo pela equipa pretende-se a execução dum retrato da Escola, a partir do qual são identificados pontos fortes e áreas a melhorar. Na sequência deste estudo a equipa preenche uma Grelha de AA.**

- **Identifica o preenchimento dessa grelha como orientador do trabalho a implementar? Reconhece-o com a utilidade inicial pretendida?**

- **Que vantagens ou limitações pode identificar na sua utilização? Propõe sugestões de alteração?**

P8 – É muito útil. Acho que existe uma recolha alargada de elementos que permitem opiniões que se tornam mais visíveis assim

P9- É um trabalho muito interno. Eu acho altamente meritório fazer-se um trabalho de autoavaliação da escola, particularmente recorrendo a todos, à boca de todos. Acho altamente meritório. Não tenho a certeza aonde é que isto vai parar, isto é, se é um trabalho dum equipa que avalia, a direção realmente pode usar as coisas mas eu não sei se as usa e por isso não sei se é útil, não sei a causa/efeito. A causa é boa, ou seja, recolher, ouvir, meter o termómetro nas coisas é ótimo só que as pessoas que por exemplo participaram neste levantamento não sabem as consequências desta ação. Sinto que falta um fio condutor, um feedback deste trabalho. A minha Perceção é que é um trabalho apenas orientador dum direção e mesmo que passe para um projeto educativo não podemos ser questionados se o trabalho é útil porque não sabemos aonde está o termómetro. É óbvio que é útil e importante ter parâmetros avaliáveis.

P10- É obvio que sim

P11- Tem-se uma melhor Perceção estatística dos dados e ao mesmo tempo já alerta para as áreas em que é mais importante investir ou estarmos mais atentos a coisas em que não investimos.

P10-É sempre bom ouvir outra pessoa falar do trabalho na globalidade. Às vezes as pessoas têm uma ideia que pode não ser coincidente com o tratamento de dados.

P10- É necessário refletir para depois avaliar

**Os resultados parcelares obtidos pela equipa têm vindo a ser comunicados à comunidade escolar? Por que processos?**

● **Qual o grau de satisfação relativo a este procedimento?**

P4- A apresentação feita pela equipa a um grupo de profs em PP. Como forma de divulgação, tudo bem, funcionou. Há coisas que posso discordar ou não mas não é o que importa aqui.

P3- É comunicado a toda a escola ....

P4- Basicamente é através dos departamentos.

P7- Não devem ser produzidos e distribuídos mais relatórios, ninguém lê! Aquela reunião que vocês fizeram para um grupo de professores, apresentada pela Gabriela, devia ser repetida. Deviam ser mais frequentes até porque se analisam dados, deu-se opiniões, até transmitir à comunidade escolar alguns resultados, se calhar era uma boa forma de tornar mais visível o vosso trabalho. Valeu muito a pena. Fomos meia dúzia de nós mas valeu a pena, se calhar alargar um bocadinho. Assim vocês podem transmitir o vosso trabalho, passar algumas informações que seriam interessantes e úteis.

P5- Vocês transmitem conclusões e às vezes essas conclusões ajudam-nos a melhorar as coisas.

P7- Pelo menos um vez por ano vocês devem apresentar o vosso trabalho dessa forma mas para a comunidade. Não em reunião geral.

P4- Sim, em reunião geral não, talvez em reuniões de departamento ou de dois departamentos.

P5- Às vezes são tantos os itens que os colegas, coordenadores, têm que passar que esta acaba por passar de forma resumida, o que não é eficiente.

P8- Tudo o que seja divulgação é bom desde que se transmita o essencial e não seja maçador. Não deveria ser feita ao fim do dia com as pessoas já muito sobrecarregadas do trabalho efetuado, acabando por levar à presença de menos pessoas do que o que seria desejado.

P9- Pelos vistos às vezes até é mas nem toda a gente sabe. Nem em reuniões de departamento porque num período inteiro não tive uma única. Não estou a dizer que deviam existir mais reuniões, mas sem elas a informação não passa por este meio.

P10- A comunicação é insuficiente porque não me lembro de mais nenhuma comunicação para além da apresentação que fizeram para aquele grupo de professores. Não me lembro de mais nenhuma.

P12- Poderia também ser levada aos grupos através dos coordenadores

P10- Mas se deveria ser perde-se no caminho

P14-Não pode ser só através dos coordenadores porque estes não conseguem abarcar tudo, não chega, tem de haver outro mecanismo

P10- Fazem painéis (de parede), publicam na página da escola.

P15 – Enviam por email para o correio profissional os relatórios. Não a mesma informação em todos os formatos mas, por email poderia sair alguma, por painéis doutra forma.

P14- O melhor seria passar a informação mas em grupos pequenos porque só assim é que fica. Os painéis não servem já tanto porque há muita gente que já não lê os papéis

P15- Diferentes meios, diferentes objetivos.

P16- Eu lembro-me duma reunião geral em que a Alice foi apresentar os resultados do ano anterior. Não foram apresentados pela diretora ... e deu resultado porque eu me lembro.

P14- É importante as pessoas darem a cara. O caso ficou associado a uma pessoa e para mim é muito mais simpático por exemplo uma colega da equipa dizer-me: “Vem” do que chegar à sala dos professores e ver uma convocatória. É o fator humano

**A equipa deve produzir anualmente um relatório final a entregar à direção . Tem conhecimento desse relatório? Que uso é dele feito?**

P4- Não tenho conhecimento.

P5- Sei que tem de se fazer porque é obrigatório mas nunca tive conhecimento do seu conteúdo.

P6- Há coisas que ficam por passar, e às vezes as pessoas podem ter curiosidade em saber “afinal o que é que a equipa fez?”

P5- É claro que se as pessoas forem à direção provavelmente lhes será facultado. Agora, não vamos ler os relatórios.....

P4- É que estamos presos a tantas coisas que não é impossível a leitura de tantas coisas.

P8- Não tenho conhecimento do conteúdo desse relatório, nem sabia que existia

P9- Pressupunha que tinham que o fazer mas nunca ouvi falar dele.

P13- Nós temos no pedagógico porque geralmente a diretora faz umas observações sobre isso.

P12- Este ano passado não estive na sala dos professores, porque anos atrás estava e eu costumava ver, agora não.

P10- Eu recordo-me da diretora dizer qualquer coisa sobre isso

P11- Agora há muita coisa para ler e as pessoas dão prioridade a determinadas coisas

**Os resultados apresentados à Comunidade Escolar são fonte de recolha de opiniões e de comprometimento de ação por parte da mesma?**

P5- Eu acho que sim, até pelos inquéritos não é?

P4- Há obstáculos de muita ordem que não nos permitem esse comprometimento. Traduzindo na prática há muitas dinâmicas, há obstáculos enormes que não nos permitem ter essa Perceção e actuar como queríamos.

P5- O que interessa é que a informação chegue o mais rápido possível.

P8- Compromete-se mas se consegue por em prática, ..., acho que não. Acho que passa por um conjunto de intenções

P9- Eu questiono-me é “Como é que a comunidade sabe?” Pelas ações de que estivemos a falar? Se sim, sim. Fazem-se muitas revistas mas não se faz uma do que era, do que fizemos de mudança para as avaliações e do que esperamos vir a ser.

P8- A dinâmica pode ser muito mais poderosa. Deve ser independente da direção .

P6- Embora a informação vá chegando, acho que todo o trabalho que vocês fazem pode ser muito mais orientador. Por exemplo a partir dum relatório sucinto, por exemplo: foi recolhido isto dum grupo, de meninos, de profs, ... , os resultados dizem isto como pontos fortes, isto como pontos fracos. Resumindo

e concluindo, nós todos pensamos: esta gente tem condições para procurarmos como objetivo s isto, isto, isto e isto.

P9- As áreas a melhorar devem ser conhecidas pela escola toda. Conhecidas essas áreas dizer, agora vai haver uma reunião dia tantos e comunicar/trabalhar os assuntos a melhorar.

P13- Em maior ou menor grau acho que sim, há uma forma de comprometimento, agora, nós estamos a constatar que há falta na passagem do conhecimento

P15- A pessoa fica mais sensibilizada para ...

P12- Há sempre pessoas que tomam esse comprometimento e outras que não, mas temos de tentar.

P11- Estando a pensar em pessoas como eu, eu sinto-me muito mais implicado e comprometido quando tenho a noção de como é que as coisas são feitas, ou seja, se é só comunicar resultados e eu não sei como é que as pessoas chegaram até ali.

P10- Quando está alguém interessado no nosso trabalho e sabemos que há quem esteja atento e é preciso investir mais nisto ou naquilo, se calhar a nossa própria motivação aumenta.

### **Considera que o trabalho da equipa de AA é reconhecido na comunidade escolar? Que balanço faz do seu funcionamento?**

#### **● Considera todo este processo alavancador de melhoria?**

P1 – Primeiro lamento-os

P2 – Segundo, não os invejo. Têm um trabalho imenso e devo perguntar para quê?

P1 – Acho que têm feito com que algumas coisinhas funcionem. Uma delas, se calhar a mais visível foi a hora extra dada aos DTs. Eu acho que é um passo enorme.

P3 – É extremamente útil porque é sempre bom avaliar e os resultados são divulgados, o que é importante.

P7 – O que eu acho é que deve haver muita gente que nem sequer conhece que existe uma equipa de AA. Há muita gente que nem sequer sabe que ela existe.

P5- É como tudo na vida, há um grupo de pessoas que liga mais, um grupo de elite, entre aspas, que liga mais, que se interessa, em todas as escolas é assim.

P7- Os que entraram mais tarde, não estiveram desde o início e portanto nem sabem. Os mais novos.

P6- Porque isto para eles é uma coisa nova. Para nós já é habitual, estamos dentro do assunto, mas para os que vêm de novo .... têm conhecimento no início do ano mas depois passa-lhes muito ao lado.

P8- Sim, mas acho que não é muito conhecido pela generalidade dos profs. Tem de haver maior divulgação, maior intervenção. Penso que há muitos colegas que não sabem que vocês existem como grupo de trabalho e de investigação.

P9- O processo de reflexão é claro que promove melhoria

P8- O não fazer a reflexão é que não promove melhoria.

P9- Agora, fazer e meter na gaveta é que não. Tem de ser melhorada a comunicação.

P12- APM, já tinha ouvido falar mas confesso que não sei o que fazem. Lembro-me que na reunião geral a diretora falou nisso mas não me lembro de mais nada.

P13- Quem conhece a equipa reconhece o trabalho.

P14- Há um reconhecimento entre pares que é muito valioso e eu considero muito importante e que às vezes nos enche a “alma”, porque há outro tipo de reconhecimento que eu acho que deveria existir e não existe.

P16- Mas entre nós acho que sim, vamos reconhecendo, por vezes até informalmente, o trabalho que os colegas fazem.

- **Justifica-se a sua continuação? Porquê?**

P5 – A ideia é sempre melhorar cada vez mais.

P4 - Melhorar ou minorar (os pontos fracos)

P5- Não quer dizer que se consiga sempre.

P4- Tudo passa também pela dinâmica interna da escola, que é um produto de n feixes ....

P8- Este tipo de trabalho deve ser continuado porque nos dá um conjunto de dados, de indicações, é um trabalho que nos dá uma maior sensibilidade para compreender o que a comunidade pensa. Quanto mais alargada for a nossa sensibilidade mais preparados estamos para lidar com os diversos problemas. Por exemplo, os resultados que vocês podem alcançar com os alunos ou funcionários, eu desconheço-os e portanto, se houver uma divulgação desses resultados isso dá uma opinião daquilo que é a opinião que também os outros têm do funcionamento da escola. Não é só a nossa visão, a dos profs, que conta.

P15- Claro que sim, plenamente.

P11- Mas os resultados transmitidos como naquela reunião. É claro que vos dá muito mais trabalho mas é importante.

P10- Até porque o que nós sentimos dizemos e isso era impossível numa informação passada em suporte de papel.

P15- Se calhar até fazia sentido haver uma caixa de sugestões que vos fizesse chegar algumas opiniões, independentemente da situação referida.

### **As alterações realizadas na sequência dos estudos realizados pela equipa de aa têm sido sentidas como positivas? Como e em que medida?**

P7- A ideia da hora da ação tutorial pareceu-me saída de vocês e que para mim foi extremamente positiva.

P5- Também acho, isso também acho.

P4- Ah! Isso, essa 3ª hora eu acho fundamental mas julguei que era obrigatório, a nível nacional.

P11- Sim, sim.

P14- Sim, a hora extra para os DTS, por exemplo, foi uma grande mais valia.

P2- Muito, muito bom.

## **Anexo IV.D – Transcrição da Entrevista ao amigo crítico**

A definição do âmbito e missão da AA foram objeto dum trabalho conjunto, direção equipa de AA, posteriormente foi a equipa que mapeou o seu modo de ação.

- **Entende-a passível de total autonomia?**

Penso que nunca pode ser total, aliás a autonomia nunca é total em nenhuma situação, nunca nenhum sujeito, ou equipa ou estrutura tem total capacidade de se auto determinar, portanto a autonomia é sempre por definição relativa e portanto neste caso de autoavaliação a equipa obtém também uma autonomia relativa dentro do quadro global em que se explicita qual é a sua missão, quais os seus objetivos, qual o seu quadro global de funcionamento, de trabalho e dentro desse quadro global julgo que a equipa deve ter autonomia e até total autonomia, mas dentro dum referencial que é assumido pelos órgãos próprios da escola, nomeadamente pela direção, pelo CP e eventualmente pelo CG, portanto definido esse quadro, esse referencial, entendo que a equipa deve ter autonomia de ação, mas num quadro onde outros agentes, outros atores se erguem. Julgo que fazendo esta clarificação a equipa de autoavaliação deve ter margens significativas de autonomia, e até total desde que se entenda aqui o total dentro dum quadro de referencia que foi definido por outras instâncias e também pela própria equipa que também poderá e deverá a meu ver participar na definição desse quadro global da sua ação. Mas é esta autonomia da equipa, esta autonomia relativa da equipa que dá também alguma garantia da consistência do seu trabalho, uma pertinência do seu trabalho, isto é quero com isto dizer que a equipa de AA não deve cumprir uma agenda que esteja sempre a ser permeável às orientações da direção e portanto deve ter um campo de manobra relativamente autónomo para poder ir mesmo contra aquilo que eventualmente a direção entenda que deve ser o caminho. Há aqui sempre esta tensão entre uma relativa autonomia e uma relativa autodeterminação e o constrangimento em que se inscreve a sua própria ação.

Em relação a um juízo em concreto da ação desta equipa, da sua relação com outros órgãos, tudo aquilo que eu disser é um dizer provável, eu não tenho a certeza absoluta porque não tenho um conhecimento para fazer um juízo muito assertivo, portanto, com este cuidado, devo dizer que pelos dados que fui colhendo, pela observação que fui fazendo, penso que sim, que

a equipa tinha autonomia, relativa como disse, mas senti sempre a presença relativamente forte da direção e da diretora em concreto, não no condicionamento da ação, não é essa presença, é mais uma presença na inspiração da ação a meu ver, e numa validação da ação e numa certa consequência da ação de autoavaliação, porque a autoavaliação é sempre instrumental, nunca é um fim em si mesmo, é sempre um meio para eu intervir nos centros domínios da organização no sentido da melhoria da sua ação, dos seus processos e dos seus resultados e se é essa a medição da autoavaliação é óbvio que a direção e todas as estruturas ou grupos que têm poder real de interferir na melhoria da ação, é óbvio que é conveniente que essas estruturas estejam de algum modo relacionadas com a ação da equipa de autoavaliação para potenciar as alterações, as mudanças, as melhorias que forem aconselháveis na decorrência duma ação de análise de avaliação de dados, etc., e portanto estava a tentar dizer que esta presença da diretora vejo-a como, não como um aprisionamento, uma limitação da equipa de autoavaliação mas como um potenciador da ação de autoavaliação, sobretudo em termos das suas consequências, em termos da ação consequente à autoavaliação que tem de implicar necessariamente a direção e os outros órgãos da escola.

- **Embora utilizando inicialmente o modelo CAF, a equipa acabou por construir o seu próprio referencial, Quais os motivos que estiveram na base desta escolha?**

A equipa sabe melhor do que eu, eu posso é fazer uma interpretação. Na minha interpretação os motivos que estiveram na base da escolha tiveram necessariamente a ver com a própria realidade da Escola e com o juízo de eficácia do referencial. Provavelmente a equipa entendeu que o modelo CAF tal qual está concebido pode não ser o mais indicado, o mais produtivo, o mais eficaz, o mais sensível talvez até, e o mais, numa relação de custo benefício, o mais económico, o mais sensível, o mais adequado, o mais ajustado à realidade concreta da Escola, neste caso a ESRT. Portanto, terão sido esses motivos que estiveram na base duma seleção de algumas dimensões de análise de avaliação e que levaram a equipa a tentar construir o seu próprio

referencial. Razões de eficácia, razões de economia, razões de sensibilidade, razões de ajustamento.

- **Que resultados foram obtidos?**

Não sei dizer em termos definitivos, em termos perentórios, mas se as razões, os motivos que estiveram na base da escolha foram os que anunciei, certamente que os resultados serão mais satisfatórios do que seriam os que se obtinham com uma aplicação integral do modelo CAF. Agora, que resultados em concreto se obtiveram eu não sei dizer, só mesmo as pessoas que trabalham em permanência aqui na Escola é que saberão dizer, apenas direi, anunciarei uma hipótese, provavelmente serão resultados mais positivos, mais ajustados, mais capazes de compreender o que se passa na Escola e de compreender os caminhos que se têm de traçar e prosseguir.

**Na recolha de dados levada a cabo pela equipa pretende-se a execução dum retrato da Escola, a partir do qual são identificados pontos fortes e áreas a melhorar.**

- **Identifica o preenchimento dum grelha de AA pela equipa como orientador do trabalho a implementar? Reconhece-o com a utilidade inicial pretendida?**

Sim, a avaliação visa essa determinação, de pontos fracos e pontos fortes e se uma grelha de trabalho, de AA, se é um instrumento importante, valioso? Julgo que sim, que qualquer equipa de avaliação precisa de ter um referencial para a sua ação, precisa de ter uma grelha, precisa de ter um quadro que sinalize, oriente, estructure a sua ação. Portanto eu entendo que esse trabalho preliminar é não apenas importante mas imprescindível, imprescindível não direi, posso desencadear um programa de AA sem ter um quadro, sem ter um referencial, mas julgo que corro mais risco se o não tiver. Portanto identifico o preenchimento dum grelha pela equipa como um processo importante, pertinente, relevante na orientação, na significação da ação da equipa de AA e portanto penso que é útil, penso que é pertinente, penso que é relevante.

- **Qual a sua opinião sobre a qualidade do diagnóstico efetuado?**

Eu creio que a equipa, dada a longa tradição da AA que tem, sabe bem quais são as dimensões mais positivas, mais críticas da Escola e creio que o que foi conseguindo, tanto mais quanto foi ajustando os seus métodos e os seus instrumentos de coleta de dados e quanto mais foi ajustando os seus interlocutores nessa coleta e portanto foi criando instrumentos e métodos mais sensíveis, mais ajustados, mais adequados ao retrato mais fidedigno, mais válido possível de que se passa e do que não se passa na organização e portanto a experiência vivida neste domínio por parte da Escola foi uma construção progressiva dum referencial que fosse o mais sensível possível, o mais adequado possível, o mais verdadeiro possível para detetar as diferentes dimensões que constituem a organização educativa e eu penso que é esse o caminho mais ajustado, porque tanto quanto eu sei não há nenhum modelo de autoavaliação de Escola que esteja inteiramente adaptado ou inteiramente importável para uma organização e portanto devemos partir do que já se conhece, do que já existe, dos referenciais que já existem depois aproveitar dos modelos que já existem o que nos pode ser útil, conhecendo a nossa realidade educativa, conhecendo os pontos fortes, os pontos fracos e porquê, porque normalmente qualquer dos referenciais são pontes de entrada para o conhecimento da realidade que é sempre muito densa, muito complexa, muito estratificada e que não é passível de retratação, para voltar à metáfora do retrato, nem é passível depois de compreensão, do que é que esse retrato significa e que é que esse retrato aconselha a fazer. Eu só o consigo fazer se adoptar uma pluralidade de métodos, uma pluralidade de instrumentos. Se adoptar só um instrumento e só um método terei obviamente a informação que esse método ou esse instrumento me vai facultar, uma informação limitada e que não me permite compreender o que se passa na organização. Portanto, eu diria que a grelha usada e sobretudo a grelha que foi sendo melhorada, tanto quanto eu sei, foi sendo adaptada com novos enfoques, novas abordagens, novos métodos foi dando informações mais rigorosas, mais significativas sobre a realidade e julgo que isso é muito importante que aconteça porque vai tocando naquilo que é o coração da Escola que é ao fim e ao cabo o modo de

ensinar e o modo de aprender e o modo de interagir uns com os outros e eu julgo que o vosso referencial permitiu esse ajustamento progressivo à realidade e ao pulsar digamos assim da Escola. Dado o que disse parece-me que a qualidade do diagnóstico é uma qualidade significativa, é significativa porque vai ao encontro da realidade vivenciada pelos alunos e pelos profs, vai ao encontro dessas várias camadas da realidade e justamente aquilo que permitiu atingir foi essa diversificação de métodos e instrumentos.

**No ano letivo anterior a equipa deu início a um novo projeto que consiste basicamente na realização de entrevistas a vários grupos de elementos da Comunidade Escolar, deixando para segundo plano a distribuição de inquéritos de opinião. Qual a sua opinião sobre este modo de atuação?**

Portanto a equipa foi evoluindo no processo de administração de inquéritos de opinião a diferentes atores da comunidade, foi evoluindo para a utilização de entrevistas que como se sabe são instrumentos muito mais ricos, muito mais finos, muito mais capazes de nos fornecerem o feedback sobre o que é que se passa ou o que é que não se passa numa organização. Esta evolução de dar um inquérito de opinião para a utilização de entrevistas a vários grupos da comunidade parece uma evolução natural no sentido de aprofundar conhecimento, compreender melhor o que se passa porque como é óbvio, o inquérito por questionário, embora permita atingir vastas audiências, a qualidade da informação que colhe é mais problemática. Como está mais formatado e como eu não consigo interagir com o respondente, obviamente que a informação que se coleta é uma informação mais falível, pouco fiável, mais obscura, mais superficial e portanto esta passagem para este tipo de informação, mais interativa. É óbvio que há questões de validade que em princípio são superáveis pela entrevista mas penso que a adoção de uma pluralidade de métodos e instrumentos é um caminho adequado, é um caminho certo porque quanto mais plural é o quadro de recolha, os instrumentos de recolha, os suportes de recolha, mais fidedigno, mais válida vai ser a informação, mais completa, mais rigorosa será certamente a informação obtida.

## **Os resultados parcelares obtidos pela equipa têm vindo a ser comunicados à comunidade escolar?**

- **Por que processos? Com que eficácia?**

Há dois tipos de resultados pelo que eu fui verificando: há resultados que estão já rotinizados e que têm a ver com os resultados obtido pelos alunos, nos fins de períodos, no fim do ano, nos exames e portanto em que o sistema produz quase automaticamente esses dados que são entregues às estruturas de coordenação do ensino, dos departamentos e outras estruturas e portanto esses resultados são comunicados quase automaticamente às estruturas de coordenação educativa, agora eu não sei é qual é o impacto que essa entrega automática de resultados tem dentro dos grupos, dentro das estruturas, dentro dos departamentos, dentro do conselho de diretores de turma, dentro do conselho pedagógico,..., não sei qual é a eficácia desse processo da entrega desses dados, não sei que impactos é que tem mas penso que uma produção quase automática dos dados às estruturas parece-me algo importante, faltará determinar, para mim mesmo, certamente que a escola tem essa determinação realizada quais são as consequências, quais são os resultados quais são os pólos da melhoria que essa entrega desses dados terá produzido. Portanto, não sei responder em concreto em relação à eficácia desses dados e destes resultados e deste processo ao fim e ao cabo, sei que entretanto há outro tipo de processos mais qualitativos que têm a ver mais com processos, com qualidade de processos que a própria equipa está a recolher, através de entrevistas e através de outros procedimentos que não apenas as entrevistas, mais impressionantes, lembro-me em concreto daquela inquirição qualitativa para seleccionar o que é que as pessoas pensam, qual é a sua opinião sobre a realidade da escola, mas esses instrumentos, entrevistas a alunos, profs, reuniões, entrevistas coletivas que também fizeram, essas entrevistas também produziram dados, esses dados foram também passados às estruturas da escola mas não sei dizer da eficácia deles. A comunicação que fizeram a docentes, a ação em si parece-me uma positiva mas não sei depois os resultados, não tenho informação definida. Penso que é uma das vias para a

informação. A minha hipótese é que não há uma via, tem que haver várias vias conjugadas mais ou menos em simultâneo para chegar às pessoas, porque as pessoas têm registos diferentes, prestações diferentes, ideologias diferentes, são sensíveis a inputs diferentes, a motivos diferentes. Portanto, o meu ponto de partida é que a Escola é um mundo de heterogeneidades, é um mundo de sensibilidades, é um mundo de uma certa divergência, de motivações heterogêneas, um mundo de desconexão, não quer dizer que ela exista mas potencialmente é um mundo de desconexão, é um mundo de heterogeneidade, é um mundo mais de divisão do que de encontros e portanto no quadro teórico de análise da Escola leva-me a sustentar, se isto for verdade, então que se ajustem em termos de AA é o modelo plural que adota diferentes métodos, instrumentos, ações, atividades e que todos vão corrigir, nesta diversidade, na tentativa de construir um sentido mais comum, um sentido mais coletivo, um sentido mais agregador e isso consegue-se com a diversidade e não com a uniformidade de procedimentos, em termos metodológicos e em termos instrumentais e portanto eu diria que haverá tanto mais eficácia quanto mais diversos forem os procedimentos, os instrumentos, os métodos, as ações. A ação em concreto feita com os stakeholders, com as pessoas com influência, e aliás é outro aspeto que me pareceu importante enquanto fui acompanhando o processo é não apenas a estrutura formal mas o envolvimento da estrutura, não posso usar este termo mas “estrutura” informal, as lideranças informais, líderes formais e líderes informais, ou seja, ao fim e ao cabo todos aqueles que têm poder, poder real de mobilizar os outros para uma ação de conhecimento e para uma ação de melhoria. Isto acho que é uma dimensão estratégica de qualquer processo de autoavaliação – o envolvimento – não direi de todos porque nunca se conseguem envolver todos, nem todos os alunos, nem todos os professores nem todos os pais, mas envolver os que têm ascendência, os que têm poder de ou têm poder com, poder de agir sobre, poder de agir com, e isso parece-me muito importante e é aplicável a estes três grupos: aos docentes, aos discentes e aos pais e EE e diria que a eficácia deriva muito desta capacidade de nós implicarmos as pessoas que têm mais influência na expectativa de que essa influência após exercida para este propósito de

compreender aquilo que se está a passar e de implicar o maior número possível de pessoas no processo de melhoria de ação. De compreensão do que se passa e depois de compreender dispor a mudar.

Portanto eu usaria vários métodos, a participação direta, interativa, passo a redundância, biunívoca, sempre preferível como é óbvio, até porque em suporte de papel ou em suporte digital a maior parte das pessoas não lê, não recebe, não tem oportunidade de dar feedback, de interagir portanto, tudo aquilo que permite a interação, permite a discussão, permite a partilha duma visão, seja ela de diagnóstico seja ela de construção duma ação, duma nova ação, acho que é central, isso não há dúvida, num quadro plural de métodos e instrumentos privilegiaria aquele ou aqueles que gerassem interação justamente porque as melhorias da Escola pressupõem a participação das pessoas, pressupõe primeiro que as pessoas compreendam, que retratem e que depois se disponham a mudar de rotinas, a mudar de por vezes até de visão, e isto não é fácil, é até talvez o mais difícil mas é o mais decisivo e se é o mais decisivo elas só mudam de visão, só mudam de rotinas, só mudam de hábitos se se auto convencerem que vale a pena e como é que elas se autoconvencem? Autoconvencem-se numa dinâmica de interação não de lamentação. Ninguém se convence a mudar duma rotina, a mudar dum hábito que está muito entranhado por mais demonstrações científicas que o façam, por mais razões que eu alinhe, portanto, as pessoas mudam muito mais através da emoção, do sentimento, não quer dizer que eu dispense a razão, a racionalidade mas a mudança, pelo menos muitas pessoas dizem isso, a mudança tem muito de sensível, de emocional, de sentimental e portanto as pessoas têm que ser tocadas e ser nos vários sentidos que o tocar pode implicar e portanto aí a tal relevância das interações

- **A equipa deve produzir anualmente um Relatório Final a entregar à direção . Que uso é dele feito?**

Este relatório final não é de certeza absoluta o mais importante que a equipa faz, até pelas razões que há pouco estávamos a ver, um papel escrito que é entregue à direção e que é depois divulgado, difundido de várias formas,

podendo ser um momento importante de sistematização do que de mais um levantamento ao longo de um determinado período, o relatório não será o mais importante que certamente aconteceu e que certamente acontecerá a partir da sua entrega à direção. Aqui a questão do uso que é feito desse relatório à direção , em rigor eu não sei exatamente o que é feito, julgo que ele é apresentado aos órgãos da Escola, conselho pedagógico, conselho geral, é apresentado depois, através desses órgãos a toda a Escola, nomeadamente aos professores através dos departamentos curriculares. Julgo que há esse uso do dar a conhecer o relatório, do divulgar o relatório. Admito que haverá outros usos e não apenas o de divulgar o que foi feito e talvez até o uso de o traduzir, de sinalizar o que de mais importante ele contém e de adotar depois vários suportes para fazer chegar a informação, a recomendação, o cenário para o qual nós apontamos, nós relatório final, mas como dizíamos à pouco é óbvio que este uso tem de ser múltiplo, vários, tem vários suportes, tem várias estratégias, fazer chegar a todos os interessados e que terão que ser os profs, os alunos e os pais, ainda que em graus diferentes de interesses, fazer chegar a todos esses atores o que de essencial for relatado, foi observado, analisado e proposto para a melhoria da realidade, portanto é este o uso que supostamente é feito, agora se ele foi feito nos termos que estou a enunciar não consigo dizer mas admito que terá sido neste registo que o uso foi executado.

- **Qual a sua opinião acerca da sua qualidade e utilidade?**

Se tiver tido os contornos que anunciei é óbvia a utilidade desse uso, é óbvia a natureza potencialmente impactante desse relatório embora eu sublinhasse que no processo de trabalho que a equipa tem vindo a adotar provavelmente, eu digo provavelmente mas tenho aqui a certeza, é tão importante ou, é mais importante o processo que leva ao relatório do que o produto do relatório. Portanto, os procedimentos, as atividades desenvolvidas ao longo do processo são, a meu ver e sobretudo quando assumem aquela natureza interativa, aquele diálogo compreensivo sobre o que se está a passar ou não se está a passar, isso é mais importante que o relatório final. Não estou a dizer que não seja importante haver um produto. O produto é importante

como ponto de chegada e como ponto de partida. É um ponto de chegada para valorizar o procedimento do percurso e é um ponto de partida para outras utilidades e outras ações. Sendo assim ele é importante mas é apenas um momento porque o mais importante é o processo que levou ao relatório e o processo que decorre do relatório ou os processos que decorrem do relatório.

- **Os resultados apresentados à comunidade escolar são fonte de recolha de opiniões e de comprometimento de ação por parte da mesma?**

Os resultados resultam de recolha de opiniões, recolha de factos, recolha de evidências e sendo apresentados com interação levam ao comprometimento. Não é ali que as pessoas se comprometem mas é um passo importante, diria que não é condição suficiente mas diria que é condição necessária, pode não ser suficiente. É necessário o processo porquê e não é suficiente porquê? Não é suficiente porque as pessoas até podem querer mas podem não saber, podem querer e podem não poder, depois há toda uma inquirição que tem que se fazer no sentido de perceber o que é que pode implementar o comprometimento moral ético que já existe ou que pode existir e é um primeiro passo imprescindível, diria, e depois ver se há as outras condições porque este primeiro passo é o da vontade, do querer, sem o querer não há mudança, mas depois há o passo ligado ao saber, eu posso querer mas posso não saber como faço essa alteração dessas minhas rotinas, desses meus hábitos e há o poder do fazer: eu posso querer e posso saber mas, se os alunos não quiserem eu volto ao princípio ou se tenho contextos familiares muito difíceis eu posso querer e posso saber mas ter dificuldades no poder fazer.

**Os relatórios finais da avaliação da implementação dos planos de melhoria / estratégicos são efetuados pelos coordenadores dos departamentos e fornecidos à equipa de AA**

- **As alterações realizadas na sequência dos estudos realizados pela AA têm sido sentidas como positivas?**

• **Considera que o trabalho da equipa de AA é reconhecido na Comunidade escolar?**

Esta é uma área que é para mim relativamente obscura, eu não tive oportunidade de ver tudo isso ou até acho que não vi, é uma área de incerteza para o meu olhar e portanto tenho dificuldade em responder a este grupo de questões e admito também que não haja uma só resposta, que aja várias respostas. Depende muito das lideranças dos departamentos, admito eu, das pessoas que integram os departamentos, das dinâmicas que lá existem ou não existem, da sua motivação, da sua implicação, da sua recetividade, duma estratégia de melhoria sustentada. Deste conjunto de itens aquele sobre o qual eu tenho opinião é este: Considera que o trabalho da equipa de AA é reconhecido na Comunidade escolar? A mim parece-me óbvio que é conhecido e tendencialmente reconhecido pela generalidade da comunidade escolar. Aqui, comunidade escolar é um conceito, é um constructo muito complexo porque isto é quase uma ficção porque comunidade escolar é um conceito difícil porque é um conceito que pode não existir de facto, quer dizer, é um conceito dinâmico, em construção. Comunidade escolar é algo que se vai construindo e portanto dentro da CE há um número significativo de alunos, um número menos significativo de professores que não conhecem e se não conhecem não reconhecem, podemos falar dos pais, ..., portanto, com esta salvaguarda eu diria que é conhecido e reconhecido por um número significativo de professores, que são talvez o núcleo central da comunidade escolar, por alunos, alguns alunos mas não sei se por todos os alunos, não sei mas duvido que seja e por todos os pais é impossível, já se sabe porquê, pela maioria dos pais duvido, por uma minoria de pais certamente: pela associação de pais, pelos representantes dos pais nos conselhos geral, de turma, por uma pequena minoria e isso sinaliza também um problema de comunicação e interação com esses públicos porque não há dúvida que a melhoria da escola, de qualquer escola, passa necessariamente pela participação dos seus membros, dos seus elementos: pela participação dos alunos, dos profs e dos pais e talvez por esta ordem mesmo e por um número o maior possível e portanto um dos vetores essenciais num trabalho de autoavaliação e num

trabalho de melhoria dos processos da escola é tentar chegar a um maior número possível de pessoas que integram estes três grandes grupos e chegar de forma direta como aliás vocês estão a tentar fazer pelo menos com grupos alargados de alunos e professores e de pais e julgo que não há outro caminho que não seja este e é esse o caminho que vai construindo o sentido da comunidade, o sentido da necessidade da mudança, não conheço outro e portanto como trabalho da equipa de AA eu penso que ele é conhecido, reconhecido, sendo desejável que seja cada vez mais. Sê-lo-á na medida em que se poder incrementar a comunicação, interação, o diálogo, o debate a construção coletiva dum projeto. É essa a grande questão.

- **Que balanço faz do seu funcionamento?**
- **Considera todo este processo alavancador de melhoria? Em que medida?**

Para mim o trabalho desta escola neste campo e comparando com outras escolas que conhece, este trabalho é um trabalho de referência. O trabalho desenvolvido nos últimos anos, nos últimos longos anos em termos institucionais, por parte desta escola é exemplar, é exemplar na tentativa de conhecer a realidade nas suas diferentes dimensões, é exemplar na recolha sistemática de dados, é exemplar na disponibilização sistemática desses dados junto de quem tem de os ler, de os interpretar, de os mobilizar para depois poder fazer ajustamentos nessa área, é exemplar na perspetiva de AA que adota, uma perspetiva pluriparadigmática, plurimetodológica, pluriinstrumental e na perspetiva que vem acentuando agora nesta última fase de interagir com os atores no sentido de não apenas passar informação, passar dados recolhidos mas também de os ouvir, de os implicar num processo de conhecimento de partilha de conhecimento e sobretudo implicá-los num compromisso que seja viável e que melhore os processos e os resultados, e exemplar numa certa especialização que a equipa de AA acabou por assumir que é quase uma equipa que é de AA mas é mais do que isso, aliás a própria equipa já se auto designa Avaliação para a Melhoria que é uma questão simbólica., mas não inteiramente simbólica porque se apercebeu que a

avaliação não era um fim em si mesmo mas era um meio para a melhoria e só faria sentido se fosse pensada, concebida, praticada nesta perspectiva, porque avaliar por avaliar para conhecer os dados, como é que funciona sem ter a ambição de melhorar aquilo que pode ser melhorado, portanto, esta mudança conceptual da própria designação da equipa é também a meu ver exemplar, não conheço aliás outra escola que tenha tido este percurso, porque isto também é fruto duma história e duma aprendizagem que a instituição fez, e é outro motivo de exemplaridade, quer dizer, aprendemos com aquilo que fazemos, crescemos com aquilo que fazemos, melhoramos com a atenção aquilo que nós realizamos e portanto faço um balanço muito positivo ainda que os resultados não sejam ainda aquilo que nós desejamos, mas isso nunca serão, nunca vão ser e eu assisti a alguns desabafos lamentando o fato de haver um desajuste entre o investimento feito nestas práticas de AA e de propositura de melhorias e os resultados ficarem aquém do investimento realizado nestes processos e isso acho que vamos ter sempre esse lamento porque temos que ter a consciência de que a realidade é de extrema complexidade, que isto não é uma organização qualquer, é de extrema complexidade, extrema dificuldade e os frutos são frutos lentos, há um processo de maturação lenta, mas vão chegar porque não há alternativa ao caminho da melhoria dos resultados dos processos, não há alternativa que não passe pela auscultação, pelo diálogo, pela implicação, pela persuasão, pela demonstração de que de fato nós podemos ser melhores profissionais, termos uma prestação mais auto gratificada da nossa ação, podemos ser melhores profs, os alunos podem ser melhores alunos e vale a pena ser aluno e é um privilégio ser aluno embora muitos não pensem assim e o trabalho é tentar ver o que é possível fazer para eles começarem a pensar que de fato têm privilégio em ser alunos, que não é fácil mas que não há alternativa, aprender tem de ser um ato de vontade e essa é a grande questão, como é que eu faço crescer a vontade nos alunos de forma a que eles se predisponham mais a aprender, a investir mais na escola. Isto é um desafio muito difícil mas não há alternativa a não ser na interação com eles fazer-lhes ver que talvez valha a pena, pode não haver a certeza absoluta mas qual é a alternativa a não aprender? Qual é a

alternativa ao desprezo do conhecimento? É este o ponto de interrogação que é preciso fazer e por isso é que é lento, é lento porque obriga a mudar as mentalidades mas as mentalidades também se mudam. Por mais imateriais que sejam vão chegar e portanto não há outro processo alavancador de melhoria que eu conheça que não seja este, um processo que ouça, implique, comprometa, mostre, exemplifique que a mudança é possível e vale a pena, faz sentido em termos pessoais, profissionais e organizacionais, que é gratificante, que é benéfica, não apenas no domínio da organização mas no domínio pessoal e profissional e tudo isto é complexo e é difícil e por isto temos de nos sentar à mesa e traçar o caminho que pode ser este que vêm seguindo, que pode ser melhorado, ajustado, mas não há aqui grandes milagres a fazer tanto quanto eu conheço. É este o caminho que alavanca a melhoria. O caminho da implicação, do comprometimento, do suporte, do apoio, da exigência, num quadro que nem sempre é muito favorável, num quadro político e social, isto é quase um eufemismo o que estou a dizer, diria que é num quadro desfavorável numa perspetiva organizacional.

- **A rever/redesenhar o processo, que sugestões de melhoria propõe?**

Pelo que eu já disse não vejo necessidade de rever nem de melhorar o processo nem tenho soluções de melhoria a fazer a não ser eventualmente melhorar o quadro das interações: equipa, direção, departamentos, coordenações várias, alunos, pais, admito porque é o campo central da ação e a equipa, tal como eu a vejo, é uma equipa charneira, isto é, é uma plataforma apanha uma mediação importante com a direção, pelas razões já vistas mas tem também uma relação chave com os outros sectores, outras estruturas e eu admito como hipótese que essa interação pode talvez melhorar, mas digo isto sem bases, não sei se pode ou não pode, admito que é talvez o ponto mais sensível, o ponto mais exigente, o ponto mais difícil talvez mas o ponto mais promissor também, esta afinação, este aumentar da eficácia da interação, este reforço de interações entre a equipa e cada um dos diferentes órgãos de gestão intermédia e então aí batemos na auscultação, na interação, na

compreensão do que é que se passa, no suporte,... digamos que eu vejo a equipa, a APM que, sendo uma equipa procura alavancar as melhorias nos três grupos de atores, alunos, profs e pais se é esse o fim último tem que fazer um reforço de interação, não para substituir as pessoas com quem interage, não pode substituir nem é esse o propósito, mas para criar aqui uma espécie dum cimento que me parece que é vital existir, uma certa convergência, uma certa congruência, uma certa ativação congruente e convergente da ação, portanto admito, sem ter bases para o afirmar admito que esse pode ser um caminho que eu penso que já existe mas que pode ser reforçado, isto tendo em conta o meu conceito de escola que é uma organização muito ameaçada por dinâmicas centrífugas de desconexão, por isso é que se fala muito em compromissos, em vinculação, em convergência, fala-se porque não existe porque se existisse nem sequer se falava, e é necessário que vá existindo cada vez mais - a comunidade escolar, o projeto educativo, o projeto de melhoria -mas que só faz sentido se for conhecido, participado e implicado comprometido por cada um, no limite ideal, por cada um dos atores, sabendo que isso é um processo muito gradual.

## **Anexo V – Análise de Conteúdo**

ETAPAS		
Constituição da equipa		
	Critérios seleção	Designação coordenador
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>esse critério que esteve depois na constituição da restante equipa</li> <li>que fosse constituída por pessoas que pudessem produzir opinião que fosse respeitada e aceite.</li> <li>subjetividade que para os avaliados poderem aceitar como válida é preciso que respeitem o avaliador, e é preciso que considerem que o avaliador está a ser o mais objetivo possível, que está a produzir de fato dados para um ciclo de melhoria, com isenção e que não há qualquer interesse, que não há nada que esteja por trás das situações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a pessoa que melhor conhecia a escola e que mais tinha estudado os diferentes modelos de autoavaliação de escolas. Era também uma pessoa muito conceituada na escola, com muita experiência e que estava acima de qualquer suspeita na produção de opinião porque era uma pessoa muito querida a nível da escola</li> </ul>
Amigo crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>pessoas que fossem consensuais</li> <li>Para que fosse um grupo consensual e que toda a comunidade escolar conhecesse bem e houvesse aceitação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a experiência</li> <li>Conhecia a realidade da escola e era o centro dos seus interesses</li> </ul>
Equipa de AA		

ETAPAS				
Planeamento da AA				
Entrevista	Definição do âmbito e missão	Construção do referencial	Autonomia da equipa	Apresentação à comunidade
Diretora	<ul style="list-style-type: none"> <li>O âmbito da missão foi um trabalho conjunto de facto, porque foi uma aprendizagem conjunta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>procura dum instrumento que se tornasse mais eficaz, que fosse mais fácil de utilizar e que permitisse implementar os ciclos de melhoria</li> <li>o âmbito e a missão deste grupo de trabalho, que já teve diversos nomes, fosse sempre evoluindo em conjunto com a direção e com outros elementos da comunidade, designadamente o conselho pedagógico</li> <li>ao tentarem fazer essa avaliação consideraram que o modelo CAF era muito rígido e portanto sentiram necessidade de o adaptar não só à realidade da Escola mas também à realidade do grupo de trabalho, portanto à maneira como o grupo estruturava a sua avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a equipa trabalha com autonomia</li> <li>é perfeitamente autónoma, pode cooptar os elementos que quer principalmente a nível de informação e faz a avaliação dos critérios que quer. Organiza o próprio trabalho conforme as coisas vão decorrendo</li> <li>O fato da equipa ter construído o próprio referencial vem na sequência dessa autonomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A Comunidade educativa conhece a equipa, identifica os resultados produzidos pela equipa de autoavaliação</li> </ul>
Equipa de AA	<ul style="list-style-type: none"> <li>São os princípios básicos do projeto educativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ir mais ao encontro das necessidades da escola</li> <li>O CAF é mais utilizado a nível de empresa, mas uma empresa é diferente, centra-se mais nos números nós não, nós trabalhamos muito com pessoas</li> <li>E também para tornar o tratamento dos dados mais viável porque o CAF é muito complexo</li> <li>Adaptamos o modelo</li> <li>Ajustamos à nossa realidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A Luísa deu a linha orientadora</li> <li>Posteriormente começamos a decidir o que iamos fazer, as prioridades</li> <li>Neste momento há mas eu acho que no início, ainda quando eu e a Inês integramos, a Luísa dava dicas sobre aspetos que gostaria de ver tratados. Ela reunia connosco</li> <li>Agora dá (sugestões) em termos do que pretende conhecer e nós decidimos sobre a forma de execução, dá ideias e nós</li> <li>Eu acho que a autonomia foi ganha progressivamente</li> <li>Há critérios específicos mas é de acordo com a equipa</li> <li>E os critérios selecionados de acordo com o referencial adaptado. Nós em cada ano letivo estipulamos os critérios a tratar no ano seguinte, dando continuidade aos estudos realizados</li> <li>Isso é de comum acordo. Consenso, é por consenso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tem tido ao longo dos anos mas com muita dificuldade</li> <li>Sim, foi dado conhecimento logo no início do ano letivo à comunidade. A Alice esteve uma meia hora a explicar o que era o projeto</li> <li>Todos os anos, no fundo ...tem sido todos os anos, não é?</li> <li>E um livrinho, pequenino</li> </ul>

<p><b>Focus group</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na minha interpretação os motivos que estiveram na base da escolha tiveram necessariamente a ver com a própria realidade da Escola e com o juízo de eficácia do referencial... provavelmente serão resultados mais positivos, mais ajustados, mais capazes de compreender o que se passa na Escola e de compreender os caminhos que se têm de traçar e prosseguir</li> <li>• experiência vivida neste domínio por parte da Escola foi uma construção progressiva dum referencial que fosse o mais sensível possível, o mais adequado possível, o mais verdadeiro possível para detetar as diferentes dimensões que constituem a organização educativa e eu penso que é esse o caminho mais ajustado, porque tanto quanto eu sei não há nenhum modelo de autoavaliação de Escola que esteja inteiramente adaptado ou inteiramente importável para uma organização.... Se adotar só um instrumento e só um método terei obviamente a informação que esse método ou esse instrumento me vai facultar, uma informação limitada e que não me permite compreender o que se passa na organização.</li> <li>• aconteça porque vai tocando naquilo que é o coração da Escola que é ao fim e ao cabo o modo de ensinar e o modo de aprender e o modo de interagir uns com os outros e eu julgo que o vosso referencial permitiu esse ajustamento progressivo à realidade e ao pulsar d'igamos assim da Escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A dinâmica pode ser muito mais poderosa. Deve ser independente da direção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• para os que vêm de novo .... têm conhecimento no início do ano mas depois passa-lhes muito ao lado.</li> <li>• não é muito conhecido pela generalidade dos profs. Tem de haver maior divulgação, maior intervenção. Penso que há muitos colegas que não sabem que vocês existem como grupo de trabalho e de investigação</li> <li>• APM, já tinha ouvido falar mas confesso que não sei o que fazem. Lembro-me que na reunião geral a diretora falou nisso mas não me lembro de mais nada.</li> </ul>
<p><b>Amigo crítico</b></p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Penso que nunca pode ser total, aliás a autonomia nunca é total em nenhuma situação, ... penso que sim, que a equipa tinha autonomia, relativa como disse, ... que esta presença da diretora vejo-a como, não como um aprisionamento, uma limitação da equipa de autoavaliação mas como um potenciador da ação de autoavaliação, ... escola</li> </ul>	

ETAPAS	
Preenchimento da Grelha de AA	
	Grelha de AA
Entrevista	Auditoria
Diretora	<ul style="list-style-type: none"> <li>o retrato é sempre fiel porque independentemente do que a escola seja a escola é aquilo que as pessoas pensam que ela é</li> <li>eu acredito que sim, que esse retrato é fiel</li> <li>com as entrevistas a equipa ainda ficou a conhecer melhor a Escola porque o fato de recolher inquéritos e trabalhar inquéritos como se fez já há quase uma década, não dá um conhecimento tão profundo como ouvir as pessoas</li> <li>acho que esta definição das prioridades bastante importante</li> <li>porque as pessoas têm a palavra, vêem os dados e depois têm a palavra, e é mais profundo e se calhar mais credível</li> </ul>
Equipa de AA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eu penso que sim, não é, acho que nos são fornecidos todos os dados. Nós pedimos qualquer coisa verificamos todos os documentos que entendemos. Começamos pelos dossiers de grupo e de departamento e acabamos nos livros de actas.</li> <li>Foi bom porque encontramos muitas diferenças...</li> </ul>
Focus group	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acho que existe uma recolha alargada de elementos que permitem opiniões que se tornam mais visíveis assim</li> </ul>
Amigo crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim, a avaliação visa essa determinação, de pontos fracos e pontos fortes</li> <li>Eu creio que a equipa, dada a longa tradição da AA que tem, sabe bem quais são as dimensões mais positivas, mais críticas da Escola e creio que o que foi conseguindo, tanto mais quanto foi ajustando os seus métodos e os seus instrumentos de coleta de dados e quanto mais foi ajustando os seus interlocutores nessa coleta e portanto foi criando instrumentos e métodos mais sensíveis, mais ajustados, mais adequados ao retrato mais fidedigno...</li> <li>Dado o que disse parece-me que a qualidade do diagnóstico é uma qualidade significativa, é significativa porque vai ao encontro da realidade vivenciada pelos alunos e pelos profs, vai ao encontro dessas várias camadas da realidade e justamente aquilo que permitiu atingir foi essa diversificação de métodos e instrumentos.</li> <li>Portanto a equipa foi evoluindo no processo de administração de inquéritos de opinião a diferentes atores da comunidade, foi evoluindo para a utilização de entrevistas que como se sabe são instrumentos muito mais ricos, muito mais finos, muito mais capazes de nos fornecerem o feedback... É óbvio que há questões de validade que em princípio são superáveis pela entrevista mas penso que a adoção de uma pluralidade de métodos e instrumentos é um caminho adequado... mais completa, mais rigorosa será certamente a informação obtida.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>o fato de identificar logo as prioridades.... para além dos indicadores define logo as prioridades e é sempre uma orientação para quem tem que decidir, sentir que dentro do que corre menos bem, do que tem que sofrer uma melhoria que há prioridades, que as coisas não estão todas ao mesmo nível.</li> <li>É um auxiliar à atividade o fato de haver aqui já uma identificação das situações</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Com base na pontuação decidimos quais as áreas prioritárias</li> <li>definim prioridades de atuação com base na grelha</li> <li>segundo essa leitura entendemos que há pontos que têm que ser reformulados no ano seguinte. Continuamos a utilizar a grelha todos os anos.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>É sempre bom ouvir outra pessoa falar do trabalho na globalidade. Às vezes as pessoas têm uma ideia que pode não ser coincidente com o tratamento de dados.</li> <li>É necessário refletir para depois avaliar</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>se uma grelha de trabalho, de AA, se é um instrumento importante, valioso? Julgo que sim... e portanto penso que é útil, penso que é pertinente, penso que é relevante.</li> <li>a grelha que foi sendo melhorada, ... foi dando informações mais rígorosas, mais significativas sobre a realidade e julgo que isso é muito importante.</li> </ul>

ETAPAS			
Divulgação dos resultados			
	Relatório Final	Apresentação resultados	Envolvimento da comunidade
Entrevista		<ul style="list-style-type: none"> <li>duas situações de análise em grupo de reflexão, dessa análise parece-me um grau de satisfação razoável, que as pessoas aceitam bem o trabalho, tenho uma Perceção desta situação</li> <li>acho que muitas vezes as pessoas não se apercebem bem ou não aprofundam estes resultados</li> <li>o CP analisa, o CG claro que analisa, os departamentos depois analisam, mas eu considero que os grupos de reflexão acabam por ser uma boa solução para a apresentação de resultados.</li> <li>Acho que estes grupos de reflexão são importantes</li> <li>é importante conseguir desenvolver um conceito de escola e que as pessoas façam uma reflexão de escola e não uma reflexão só da parte da escola em que trabalham</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o CP está mais envolvido nos processos e na forma como divulgar e trabalhar os estudos que são feitos, o levantamento de dados, os resultados alcançados.</li> <li>é muito importante ver as pessoas refletirem sobre resultados porque a reflexão aponta já para soluções para situações de melhoria,</li> </ul>
Diretora	<ul style="list-style-type: none"> <li>Julgo que é lido pela diretora</li> <li>É levado ao Conselho pedagógico</li> <li>É à assembleia de escola</li> <li>Agora não há assembleia de escola, é conselho geral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Através de documentos escritos, neste momento através daquele organograma que a Luísa também ajudou a fazer</li> <li>E uma amostra à comunidade Vai aos departamentos, vai à assembleia</li> <li>Vai ao Conselho geral, vai ao conselho pedagógico, vai aos departamentos, vai à assembleia de professores depois também o que é de ir ... a informação faz-se chegar a quem se vê utilidade para dar seguimento, utilizar aquela informação</li> <li>É feita pela direção ... e por nós</li> <li>É também progressivo, a minha visão é muito progressiva. Ela tem vindo a ser progressivamente cada vez mais feita. No início era pouco</li> <li>É isso, era pouca e as pessoas não sabiam ... tem sido mais divulgada</li> <li>Portanto progressivamente tem sido feita mais divulgação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acho que a comunidade está a ser cada vez mais envolvida. Pelo menos é essa a tentativa, não é? Mais envolvida na medida em que solicita-se mais dá-se-lhe mais informação. Mas é essa visão</li> <li>ao informar as pessoas e ao pedir para elas darem opinião já se está a pedir um comprometimento. Enquanto só se informava as pessoas, só se pediam planos de melhoria eu acho que falhou o comprometimento porque as pessoas sentiam que se estava a pedir, a pedir, a pedir, mas a pedir porque nós decidíamos que era assim. A partir do momento em que se pede a opinião das pessoas eu acho que elas se comprometem porque já não somos nós a dizer que é assim, são elas a dizer que querem isto ou aquilo. A partir desse momento está conseguido o envolvimento das pessoas</li> </ul>
Equipa de AA			

<p style="text-align: right;"><b>Focus group</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sei que tem de se fazer porque é obrigatório mas nunca tive conhecimento do seu conteúdo</li> <li>• É claro que se as pessoas forem á direção provavelmente lhes será facultado. Agora, não vamos ler os relatórios.....</li> <li>• Não tenho conhecimento do conteúdo desse relatório, nem sabia que existia</li> <li>• Pressupunha que tinham que o fazer mas nunca ouvi falar dele.</li> <li>• Nós temos no pedagógico porque geralmente a diretora faz umas observações sobre isso.</li> <li>• Este ano passado não estive na sala dos professores, porque anos atrás estava e eu costumava ver, agora não.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É extremamente útil porque é sempre bom avaliar e os resultados são divulgados, o que é importante.</li> <li>• O não fazer a reflexão é que não promove melhoria. Agora, fazer e meter na gaveta é que não. Tem de ser melhorada a comunicação</li> <li>• A apresentação feita pela equipa a um grupo de profs em PP. Como forma de divulgação, tudo bem, funcionou.</li> <li>• É comunicado a toda a escola ....</li> <li>• Basicamente é através dos departamentos.</li> <li>• Não devem ser produzidos e distribuídos mais relatórios, ninguém lê! Aquela reunião que vocês fizeram para um grupo de professores, apresentada pela Gabriela, devia ser repetida. Deviam ser mais frequentes até porque se analisam dados, deu-se opiniões, até transmitir à comunidade escolar alguns resultados, se calhar era uma boa forma de tornar mais visível o vosso trabalho</li> <li>• Pelo menos um vez por ano vocês devem apresentar o vosso trabalho dessa forma mas para a comunidade. Não em reunião geral.</li> <li>• Sim, em reunião geral não, talvez em reuniões de departamento ou de dois departamentos.</li> <li>• Poderia também ser levada aos grupos através dos coordenadores</li> <li>• Mas se deveria ser perde-se no caminho</li> <li>• O melhor seria passar a informação mas em grupos pequenos porque só assim é que fica. Os painéis não servem já tanto porque há muita gente que já não lê os papéis</li> <li>• Diferentes meios, diferentes objetivo s.</li> <li>• Este tipo de trabalho deve ser continuado porque nos dá um conjunto de dados, de indicações, é um trabalho que nos dá uma maior sensibilidade para compreender o que a comunidade pensa. ... Não é só a nossa visão, a dos profs, que conta. Claro que sim, plenamente.</li> <li>• Mas os resultados transmitidos como naquela reunião. É claro que vos dá muito mais trabalho mas é importante.</li> <li>• Até porque o que nós sentimos dizemos e isso era impossível numa informação passada em suporte de papel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• só que as pessoas que por exemplo participaram neste levantamento não sabem as consequências desta ação. A minha Perceção é que é um trabalho apenas orientador duma direção</li> <li>• Compromete-se mas se consegue por em prática. ..., acho que não. Acho que passa por um conjunto de intenções</li> <li>• Em maior ou menor grau acho que sim, há uma forma de comprometimento</li> <li>• A pessoa fica mais sensibilizada para ...</li> <li>• Há sempre pessoas que tomam esse comprometimento e outras que não, mas temos de tentar.</li> <li>• Estando a pensar em pessoas como eu, eu sinto-me muito mais implicado e comprometido quando tenho a noção de como é que as coisas são feitas, ou seja, se é só comunicar resultados e eu não sei como é que as pessoas chegaram até ali.</li> <li>• Quando está alguém interessado no nosso trabalho e sabemos que há quem esteja atento e é preciso investir mais nisto ou naquilo, se calhar a nossa própria motivação aumenta.</li> </ul>
--	---	---	---

**Amigo crítico**

• Este relatório final ... não será o mais importante que certamente aconteceu e que certamente acontecerá .... Julgo que há esse uso do dar a conhecer o relatório, do divulgar o relatório. ... fazer chegar a todos esses atores o que de essencial for relatado, foi observado, analisado e proposto para a melhoria da realidade .... é mais importante o processo que leva ao relatório do que o produto do relatório... porque o mais importante é o processo que levou ao relatório e o processo que decorre do relatório ou os processos que decorrem do relatório.

• Há dois tipos de resultados pelo que eu fui verificando: há resultados que estão já rotinizados... que são entregues às estruturas de coordenação do ensino, dos departamentos... há outro tipo de processos mais qualitativos que têm a ver mais com processos, com qualidade de processos que a própria equipa está a recolher... A minha hipótese é que não há uma via, tem que haver várias vias conjugadas mais ou menos em simultâneo para chegar às pessoas, porque as pessoas têm registos diferentes, prestações diferentes, ideologias diferentes, são sensíveis a inputs diferentes, a motivos diferentes...eu diria que haverá tanto mais eficácia quanto mais diversos forem os procedimentos, os instrumentos, os métodos, as ações.

- A ação em concreto feita com os stakeholders, com as pessoas com influência, e aliás é outro aspeto que me pareceu importante ...poder real de mobilizar os outros para uma ação de conhecimento e para uma ação de melhoria. Isto acho que é uma dimensão estratégica de qualquer processo de autoavaliação – o envolvimento – não direi de todos porque nunca se conseguem envolver todos, nem ... diria que a eficácia deriva muito desta capacidade de nós implicarmos as pessoas que têm mais influência na expectativa de que essa influência após exercida para este propósito de compreender aquilo que se está a passar e de implicar o maior número possível de pessoas no processo de melhoria de ação. De compreensão do que se passa e depois de compreender dispor a mudar.
- as melhorias da Escola pressupõem a participação das pessoas... só mudam de rotinas, só mudam de hábitos se se auto convencerem que vale a pena e como é que elas se autoconvencem? .... as pessoas mudam muito mais através da emoção, do sentimento, ... a mudança tem muito de sensível, de emocional, de sentimental e portanto as pessoas têm que ser tocadas e ser nos vários sentidos que o tocar pode implicar e portanto aí a tal relevância das interações.
- Os resultados resultam de recolha de opiniões, recolha de factos, recolha de evidências e sendo apresentados com interação levam ao comprometimento... mas depois há o passo ligado ao saber, eu posso querer mas posso não saber como... eu posso querer e posso saber mas,... se os alunos não quiserem eu volto ao princípio ou se tenho contextos familiares muito difíceis eu posso querer e posso saber mas ter dificuldades no poder fazer.

ETAPAS				
Avaliação				
	Da implementação dos planos	Do efeito produzido	Determinação de novos pontos	Reconhecimento do trabalho
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os relatórios finais dos planos de melhoria são mais trabalhados pelo CP.</li> <li>Depois de implementado o plano de melhoria são essencialmente os departamentos que fazem essa avaliação</li> <li>De alguma maneira a equipa de autoavaliação, só quando reavalia as situações é que no fundo reavalia o plano de melhoria</li> <li>vai reavaliar o mesmo subcritério após implementação do plano de melhoria</li> <li>o plano de melhoria é avaliado pelos envolvidos no plano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O CG está mais envolvido a nível dos resultados, da monitorização dos resultados e da resposta dos resultados</li> <li>avaliação tem uma margem de subjetividade qualquer que seja a avaliação, a avaliação feita pela equipa e a avaliação feita pelos diferentes indivíduos da comunidade, mas é dessa subjetividade e dessa maneira de ver as coisas que nós encontramos o retrato</li> <li>depois se produziu efeito ou não produziu efeito, novamente na reavaliação do subcritério é que a equipa volta a fazer a avaliação</li> <li>Suponho que sim, é também uma resposta que eu dou mais por percepção, por sensibilidade do que por dados que eu tenha objetivos</li> <li>Nunca perguntei mas eu acho que sim e eu acho que a prova de que são sentidas como positivas é que a equipa continua a produzir e a participar no ciclo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A equipa geralmente ao fim de um ano, dois anos vai reavaliar, temos tido ciclos de 1, 2, 3 anos conforme a importância das coisas. Ao reavaliar, vai mesmo subcritério após implementação do plano de melhoria</li> <li>na reavaliação do subcritério é que a equipa volta a fazer a avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Considero que é reconhecido</li> <li>mas acho reconhecido e que de alguma maneira está integrado no próprio funcionamento da escola</li> <li>nunca me apercebi que as pessoas contestassem ou pusessem em causa os dados, antes pelo contrário ..., o fato de as pessoas aceitarem os relatórios sem contestação é sinal que aceitaram a equipa e a idoneidade de quem está a produzir o trabalho</li> <li>Parece-me que é já sem grandes encenações acho que já têm um trabalho muito sólido, muito integrado, muito já por trás de todo o trabalho desenvolvido pela escola.</li> <li>equipa de AA funciona muito bem, é criativa, é trabalhadora, funciona bem, e é já um dos rostos da escola</li> <li>feita a apresentação na Universidade Católica e eu recebi muitos parabéns pela forma como a equipa trabalhava e pela forma como já estava num patamar superior ao da maioria das escolas porque aprofundava todo o funcionamento da escola e conseguia produzir resultados que permitiam agir</li> </ul>
Diretora				

<p><b>Equipa de AA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pela direção</li> <li>• Eu acho que são os coordenadores de departamento.</li> <li>• E depois avaliados pelo pedagógico, direção e agora por nós</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu julgo que sim</li> <li>• E nota-se que há uma melhoria, não nota? Por isso se há melhoria...</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• No entanto tem sido difícil, tem e há pessoas que ainda não sabem. Eu falo em APM e ... "traduz, o que é isso?". E colegas que já cá estão há muitos anos e que nos têm acompanhado sempre</li> <li>• E as pessoas têm aceitado, a comunidade tem aceitado</li> <li>• Lentamente, lentamente</li> <li>• Eu acho que deixou de ser uma ameaça.</li> <li>• Porque as pessoas sentiam que se estava aqui não propriamente a propor melhoria mas a avaliar o trabalho dos colegas, a avaliar se eles faziam bem ou mal feito e portanto as pessoas entendiam que era uma ingerência nos seus assuntos internos, sala de aula e não só, e assuntos internos de departamento etc, a partir do momento em que as pessoas começam a perceber que não é uma ingerência, que não se avalia para classificar, não se sentem ameaçadas</li> <li>• Já entendem o trabalho como positivo, como contributo para aquilo que interessa que é a melhoria da instituição</li> </ul>
<p><b>Focus group</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ideia da hora da ação tutorial pareceu-me saída de vocês e que para mim foi extremamente positiva.</li> <li>• Também acho, isso também acho.</li> <li>• Ah! Isso, essa 3ª hora eu acho fundamental mas julguei que era obrigatório, a nível nacional.</li> <li>• Sim, sim.</li> <li>• Sim, a hora extra para os DTS, por exemplo, foi uma grande mais valia.</li> <li>• Muito, muito bom.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ideia é sempre melhorar cada vez mais.</li> <li>• Melhorar ou minorar (os pontos fracos)</li> <li>• Não quer dizer que se consiga sempre.</li> <li>• Tudo passa também pela dinâmica interna da escola, que é um produto de n feixes ....</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se calhar até fazia sentido haver uma caixa de sugestões que vos fizesse chegar algumas opiniões, independentemente da situação referida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acho que têm feito com que algumas coisinhas funcionem. Uma delas, se calhar a mais visível foi a hora extra dada aos DTS. Eu acho que é um passo enorme</li> <li>• O que eu acho é que deve haver muita gente que nem sequer conhece que existe uma equipa de AA. Há muita gente que nem sequer sabe que ela existe.</li> <li>• É como tudo na vida, há um grupo de pessoas que liga mais, um grupo de elite, entre aspas, que liga mais , que se interessa, em todas as escolas é assim.</li> <li>• O processo de reflexão é claro que promove melhoria</li> <li>• Mas entre nós acho que sim, vamos reconhecendo, por vezes até informalmente, o trabalho que os colegas fazem</li> <li>• Este tipo de trabalho deve ser continuado porque nos dá um conjunto de dados, de indicações, é um trabalho que nos dá uma maior sensibilidade para compreender o que a comunidade pensa</li> </ul>

<p><b>Amigo crítico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta é uma área que é para mim relativamente obscura, eu não tive oportunidade de ver tudo isso</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• A mim parece-me óbvio que é conhecido e tendencialmente reconhecido pela generalidade da comunidade escolar...como trabalho da equipa de AA eu penso que ele é conhecido, reconhecido sendo desejável que seja cada vez mais. Sê-lo-á na medida em que se poder incrementar a comunicação, interação, o diálogo, o debate a construção coletiva dum projeto . É essa a grande questão</li> <li>• Para mim o trabalho desta escola neste campo e comparando com outras escolas que conhece, este trabalho é um trabalho de referência... numa certa especialização que a equipa de AA acabou por assumir que é quase uma equipa que é de AA mas é mais do que isso, aliás a própria equipa já se auto designa Avaliação para a Melhoria que é uma questão simbólica., mas não inteiramente simbólica porque se apercebeu que a avaliação não era um fim em si mesmo mas era um meio para a melhoria e só faria sentido se fosse pensada, concebida, praticada nesta perspetiva...não há outro processo alavancador de melhoria que eu conheça que não seja este, um processo que ouça, implique, comprometa, mostre, exemplifique que a mudança é possível e vale a pena</li> </ul>
-----------------------------	---	--	---

ETAPAS	
Outros	
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>vai assumindo algumas sugestões que por exemplo, neste mandato às vezes faço no sentido de precisar de conhecer mais para poder resolver problemas, produzir respostas ou movimentar algumas situações</li> <li>O peso que tem no orçamento escolar, neste momento nenhum</li> <li>Uma resma ou duas de papel e um tinteiro e depois muito coração e isso não é contabilizado.</li> <li>Justifica-se a sua continuação? Mais do que nunca</li> <li>Já vêm os relatórios feitos e nós fazemos uma análise, um outro olhar sobre aqueles dados. É um outro olhar</li> <li>Com propostas de melhoria e resolução de algum problema</li> <li>Exatamente, pode ser considerado como uma meta avaliação.</li> <li>Eu acho que se é um outro olhar e com outras propostas já é um patamar diferente daquele em que estava aqui. É dar um outro olhar ao que nos fornecem os departamentos</li> <li>Que é feita quer por nós quer pelos outros e portanto não fazemos a avaliação do trabalho de avaliação.</li> <li>Ou seja, já não faz só aquele trabalho do faz gráficos ou não sei quê mas pensa em como melhorar os resultados, etc, portanto vai um bocadinho mais além. Portanto, se formos analisar os relatórios que os coordenadores fazem do cumprimento dos planos de melhoria de que falávamos há bocado, isso já é meta-avaliação. Sem sombra de dúvida</li> <li>Praticamente não há bens perecíveis, são mínimos. É tempo</li> <li>Considera todo este processo alavancador de melhoria</li> <li>Que balanço faz do funcionamento da equipa? Muito positivo</li> </ul>
Equipa de AA	
Focus group	<ul style="list-style-type: none"> <li>Há um reconhecimento entre pares que é muito valioso e eu considero muito importante e que às vezes nos enche a “alma”, porque há outro tipo de reconhecimento que eu acho que deveria existir e não existe</li> <li>agora, nós estamos a constatar que há falta na passagem do conhecimento</li> </ul>
Amigo crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>não vejo necessidade de rever nem de melhorar o processo nem tenho soluções de melhoria a fazer a não ser eventualmente melhorar o quadro das interações: equipa, direção, departamentos, coordenações várias, alunos, pais... a comunidade escolar, o projeto educativo, o projeto de melhoria -mas que só faz sentido se for conhecido, participado e implicado comprometido por cada um, no limite ideal, por cada um dos atores, sabendo que isso é um processo muito gradual.</li> </ul>

## Anexo VI – Planificação Anual do trabalho a desenvolver pela equipa



ESCOLA SECUNDARIA DE RIO TINTO



**DOCUMENTO DE TRABALHO**  
**ANO LECTIVO 2010/2011**

**AO LONGO DO ANO LECTIVO**

- **GRAU DE SATISFAÇÃO**
  - Critério 6a – Percepção do nível de satisfação do aluno (Imagem Global da Escola e Processo de Ensino-Aprendizagem) – Continuação do trabalho iniciado no ano lectivo 2009/10.
  - Critério 6a – Percepção do nível de satisfação dos Encarregados de Educação (Imagem Global da Escola e Processo de Ensino-Aprendizagem).
  - Critério 7a – Percepção que o pessoal docente tem da sua escola (Satisfação e Motivação) - Continuação do trabalho iniciado no ano lectivo 2009/10.
  - Critério 7a – Percepção que o pessoal não docente tem da sua escola (Satisfação e Motivação).
  
- **RESULTADOS**
  - Critério 6b – Resultados Globais do Desempenho  
Análise da evolução dos resultados da Escola obtidos nos exames entre os anos lectivos:
    - 2006/07 e 2009/10 – no Ensino Básico
    - 2005/06 e 2009/10 – no Ensino Secundário
  - Critério 6a – Avaliação das variações dos mapas de ingresso, dos nossos alunos, no Ensino Superior - Estudo comparativo entre 2008/09 e 2009/10.
  
- **Elaboração do relatório crítico da actividade exercida pela equipa APM**

A coordenadora

*Gabriela Maria Carvalho*

## Anexo VII – Relatório Final 2010/2011



ESCOLA SECUNDARIA DE RIO TINTO



### Relatório Final

A equipa APM (Avaliação Para a Melhoria) tem como objectivo monitorizar toda a dinâmica escolar, com um olhar de crítica construtiva de forma a atingir as metas estabelecidas pela escola.

Entendemos que para melhorar, toda a comunidade escolar deve estar comprometida e envolvida no processo de melhoria de forma a caminharmos todos no mesmo sentido. Entendemos também que as pessoas só se envolvem se se sentirem valorizadas e se sentirem que as suas opiniões são tidas em conta na definição da política interna da escola.

A equipa entendeu assim que deveria ouvir todos os intervenientes na vida escolar a fim de se criarem estratégias comuns que permitam fazer face e ultrapassar os constrangimentos detectados.

Neste contexto no último ano lectivo (2010/2011), foram trabalhados os seguintes critérios:

- **Critério 8a** – I) percepção real do nível de satisfação do aluno e do encarregado de educação;  
II) qualidade do sucesso (avaliação dos mapas de ingresso no ensino superior entre 2008 e 2011);
- **Critério 2b** – revisão da política e estratégia da escola (percepção do pessoal docente sobre práticas da escola);
- **Critério 7a** – percepção real do nível de satisfação do pessoal docente e não docente da escola.

#### Critério 8a

##### I. Percepção real do nível de satisfação do aluno e do Encarregado de Educação

Neste âmbito foram realizadas entrevistas, em formato de painel e precedidas de um pequeno questionário a trinta e dois alunos do prosseguimento de estudos (48,4% dos 66 convocados) e dez dos cursos profissionais (31,3% dos 32 convocados). Os resultados foram comparados com as opiniões obtidas na reunião geral de alunos organizada pela Direcção da Escola, e que contou com a presença de 400 estudantes. Estas opiniões foram ainda cruzadas com as obtidas pela equipa no ano lectivo anterior – relatório número 3 anexo.



Em relação aos Encarregados de Educação foram feitos inquéritos, enviados a 110 representantes nos Conselhos de Turma. Destes a equipa recebeu 77 correspondentes a 70%. A sua análise está documentada no relatório número 1 anexo.

## II. Qualidade do sucesso (avaliação dos mapas de ingresso no ensino superior entre 2008 e 2011)

Continuando a equipa a entender como importante a análise dos resultados do ingresso dos nossos alunos das turmas do prosseguimento de estudos no ensino superior, foram acrescentados ao estudo do ano lectivo anterior os dados obtidos nas colocações deste ano, tendo a equipa registado com agrado a manutenção da opção média de colocação em 1,8 e melhor que a média nacional – relatório número 2 anexo.

### Critério 2b – Revisão da política e estratégia da escola (perceção do pessoal docente sobre práticas da escola)

A ~~perceção~~ da política e estratégia foi obtida através de inquéritos em formato diferente, passados aleatoriamente a 27 docentes da escola. Os resultados foram apresentados e discutidos em reunião de docentes realizada em 7 de Fevereiro de 2011 e estão expressos nos quadros em anexo.

### Critério 2a – ~~Perceção~~ real do nível de satisfação do pessoal docente e não docente da escola

O grau de satisfação dos assistentes operacionais da escola e as suas opiniões para a busca da melhoria pretendida foi, este ano, suscitada numa reunião de apresentação de resultados da equipa realizada na interrupção das actividades ~~letivas~~ da Páscoa. As suas conclusões encontram-se no relatório número 5 anexo.

Finalmente a equipa tentou aumentar o leque de opiniões obtidas nas entrevistas realizadas a docentes no ano lectivo anterior, pelo que foram este ano entrevistados 27 docentes dos vários níveis de ensino e grupos disciplinares e

desempenhando vários cargos de gestão Intermediária. Os resultados expressam-se no relatório 4 anexo.

No critério 6a – resultados globais de desempenho, em que se procederia à análise da evolução dos resultados da escola nos exames entre os anos letivos 2006/07 e 2009/10 no ensino básico, e 2005/06 e 2009/10 no secundário, esta não foi realizada pela equipa em virtude de ter ficado a cargo da direção.

Para além das sessões de reflexão já mencionadas foram realizadas outras com a presença do amigo crítico, Prof. Doutor Matias Alves:

- Em 26 de Novembro, para os membros da equipa;
- Em 21 de Junho, alargada aos Coordenadores de Departamento e Assembleia de Professores.
- Em 11 de Julho, "Pensar a Escola", alargada aos docentes da ESRT.

No dia 9 de Março a equipa foi, a convite, apresentar o seu trabalho num ciclo de conferências sobre Autoavaliação de Escolas, organizado pela Universidade Católica Portuguesa.

Os dados recolhidos permitiram a construção duma tabela em que a situação atual relativa aos vários indicadores é avaliada numa escala crescente de 1 a 5 e que expressa ainda a opinião da equipa sobre a prioridade dos campos a sofrer intervenção.

SUB CRITÉRIOS	INDICADORES	EVIDÊNCIAS	SITUAÇÃO ACTUAL					PRIORIDADE						
			1	2	3	4	5	1º	2º	3º	4º			
6a – Percepção real do nível de satisfação do aluno e família	Imagem global	- Clima organizacional - Disponibilidade da pessoal docente e não docente aos alunos - Orientação académica e vocacional - Funcionamento dos serviços (cantina, bac, reprografia, papeleria, secretaria...)	Entrevistas e inquéritos feitos aos alunos				2						3	
		logótipos aos 10												

SUB CRITÉRIOS	INDICADORES		EVIDÊNCIAS	SITUAÇÃO ACTUAL					PRIORIDADE					
				1	2	3	4	5	1º	2º	3º	4º		
5ª - Percepção real do nível de satisfação do aluno e família	Enfoco a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfil do professor ideal</li> <li>- Perfil da escola ideal</li> <li>- Técnicas de avaliação/ aprendizagem</li> <li>- Apoio Educativo</li> <li>- Qualidade dos resultados académicos.</li> </ul>	Entrevistas e inquéritos feitos aos alunos.  Inquérito aos PE											
	Fidelização	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intenção de permanecer na Escola</li> <li>- Intenção de recomendar a Escola a amigos e famílias</li> </ul>												
6ª - Qualidade do sucesso (avaliação dos meios de ingresso no ensino superior entre 2008 e 2011)														
7ª - Grau de <b>depreciação</b> que os docentes têm da política e estratégia da Escola	Conhecimento que as pessoas têm dos documentos estruturantes, serviços e <b>práticas</b> , estratégias de aprendizagem e eventos		Inquérito											
8ª- Percepção que pessoal docente e não docente tem da sua escola.	Motivação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clima organizacional</li> <li>- Condições de trabalho</li> <li>- Participação na definição de planos de melhoria</li> <li>- Trabalho em equipa e relações entre os departamentos e serviço</li> <li>- Reconhecimento do trabalho realizado</li> </ul>	Entrevistas feitas aos docentes.  Reunião em plenário com sessões operacionais.											
	Satisfação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão da escola</li> <li>- Ambiente de trabalho</li> <li>- Satisfação com os resultados dos alunos.</li> <li>- Satisfação com as relações com as famílias e comunidade educativa em geral</li> <li>- Higiene e segurança na escola</li> <li>- Relações com os colegas.</li> </ul>												



(1) – A população estudantil aumentou em número e diminuiu em qualidade tendo-se mantido os resultados da escola. Este facto aponta para uma melhoria só explicável pelas acções implementadas ao longo dos anos.

(2) – A melhoria nestes campos está dependente da obtida no currículo 6º.

(3) – Embora os níveis obtidos pelos alunos possam e devam ser objecto de melhoria, constatamos com agrado que é elevada a percentagem dos que ingressam no Ensino Superior no curso que constitui a sua primeira opção.

Além das áreas prioritárias de intervenção expressas na tabela, a equipa entende pertinente a actualização de professores na gestão das interacções na sala de aula e sensibilização ao nível dos cursos profissionais.

A. Coordenadora

## Anexo VIII – Impacto da Escola na Sociedade



ESCOLA SECUNDARIA DE RIO TINTO



### Critério 8 – Impacto da escola na Sociedade

Evidências relativas a entrevistas

Indicadores				
<b>1 - Disponibilização de informação relevante à comunidade</b>			<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Tipo de informação que é disponibilizada:	Oferta da Escola			
	Actividades realizadas			
	Participação da Escola em projectos (feitos)			
	Prémios conseguidos (pela escola ou por alunos)			
	Resultados de avaliação dos alunos			
	Outros:			
Que meios são usados para veicular a informação?	Comunicação escrita aos Enc. Ed. ou alunos			
	Através de artigos em jornais da escola			
	Através de artigos em jornais locais			
	Pela página da Escola na NET			
	Através de prospectos, brochuras			
	Reuniões entre DE e Enc. Educação			
	Através dos alunos / educandos			
	Reuniões com Enc. Educação e Psicólogo			
Outros:				
<b>2 - Relacionamento com entidades locais</b>			<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Existe?	Existe participação activa nos órgãos de gestão da escola?			
	Existe vontade de manter os protocolos estabelecidos?			
	Continua a haver disponibilidade para manter os catálogos das cursos profissionais?			
	Outro tipo de relacionamento:			
Como é classificado?	Inaдекватно	Suficiente	Bom	Muito Bom



Indicadores				
<b>3 - Participação em iniciativas de entidades locais:</b>				
Tem conhecimento da participação activa da Escola?	Sim ..... Não -			
	Exemplos de iniciativas em que participou:			
Qualidade da participação nas iniciativas referidas na resposta anterior	Iniciativa	Ens	Suf	Bom
<b>4 - Actividades para reduzir e evitar riscos para a saúde, segurança, inacezaco, etc., com impacto na sociedade local</b>			Sim	Não
Há conhecimento de que a Escola os realiza?	Serviço de Psicologia e Orientação			
	Agilidade Rio Tinto			
	Simulacro de incêndio			
	Articulação com CPCJ			
	Palestras/Colóquios (Ed. Sexual, (In)segurança,)			
	Actividades do Gabinete de Apoio ao Aluno			
Outras:				
Tem conhecimento da existência de formação do pessoal, docente e não docente, com este objectivo?	Sim ..... Não -			
	Se respondeu sim, quais?			
<b>5 - Impacto Sócio-económico junto da comunidade local</b>			Sim	Não
A actividade da Escola tem impacto sócio-económico na comunidade?	Visitas de estudo			
	Exposições			
	Semana de orientação Vocacional e Profissional			
	Feira do livro			
	Estágios/empregabilidade das cursos profissionais			
	Representações teatrais			
	Outras:			

Indique pontas fortes e pontas fracas sobre o Impacto da Escola na Sociedade:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tem ou já teve familiares a frequentar a Escola? Sim ..... Não \_\_\_\_\_

Se respondeu sim, há quanto tempo \_\_\_\_\_

## **Anexo IX - Ciclo de sessões “A Escola que somos. A Escola que queremos ser”**

### **Introdução**

Como metodologia da equipa de auto-avaliação para recolha de dados que permitam, numa lógica de co-responsabilização, avaliar o desempenho da Escola e encontrar caminhos para a resolução dos problemas identificados, avaliar processos e resultados académicos, a equipa, em conjunto com a direção da Escola, promoveu sessões de reflexão conjunta sobre o tema em epígrafe, que se iniciaram no ano letivo anterior, e que se quiseram abertas a elementos da comunidade escolar interessados, no sentido de promover a discussão e debate de ideias que levem à compreensão das fragilidades existentes e à implementação de práticas conducentes à melhoria desejada.

### **Reflexão /ação**

- 7 de Fevereiro de 2011 – Reuniu a equipa APM com elementos da direção, o Professor Matias Alves, o psicólogo, os coordenadores dos Diretores de Turma, do Centro Novas Oportunidades e dos departamentos, bem como a coordenadora do centro de recursos e dez de diretores de turma, num total de vinte elementos. Nesta primeira reunião foi apresentado o trabalho desenvolvido pela equipa APM durante o ano letivo, com especial destaque para o grau de satisfação relativo a alunos, famílias e docentes, seguida de reflexão.

Desta forma iniciou-se o ciclo de reflexão que se pretende aberto à comunidade escolar.

- 15 de Julho de 2011 - Reunião aberta à comunidade, com a presença do Professor Matias Alves, direção, coordenadora do projeto de articulação 3º ciclo/secundário e equipa APM. Participaram nesta reunião 43 pessoas.

Foram apresentados os resultados do trabalho desenvolvido no ano lectivo que finda, quer pela equipa APM, quer no âmbito do projecto de articulação 3º Ciclo/Secundário, bem como os resultados académicos obtidos pelos alunos. Seguiu-se uma dissertação levada a cabo pelo professor Matias Alves sobre os “Dez princípios da relação pedagógica” que verificamos centrados na segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento com: consciência profissional, bem-estar dos outros, projeto educativo e exigência.

- 23 de Novembro de 2011 – Reuniu o Conselho Pedagógico com elementos convidados, num total de vinte e nove.

Foi feita uma apresentação da Escola que somos, baseada em dados da Direção e nos resultados da equipa. Em seguimento foi feito um levantamento da opinião dos presentes sobre a satisfação e os constrangimentos na sala de aula, a nível de escola e do ambiente nele vivenciado.

Uma cultura de exigência, rigor e disciplina na sala de aula, o estabelecimento e clarificação de metas e objetivos por parte dos alunos, a valorização do esforço e desempenho destes, a criação experimental de turmas de nível no ensino secundário, o dilema da avaliação interna e externa e o apelo ao reforço da presença da Direção nos diversos espaços escolares foram as linhas de força emergentes.

- 23 a 27 de Janeiro de 2012 – Reuniões de grupo disciplinar onde se refletiu sobre o tema aglutinador, a partir dos resultados do diagnóstico efetuado em 23 de Novembro, e das quais foram recolhidas, pelos respetivos coordenadores de departamento, as opiniões dos docentes, que foram expostas pelos respectivos coordenadores na reunião de 30 de Janeiro.

- 30 de Janeiro de 2012 – Reunião final com a Direção, a equipa APM, o Professor Matias Alves, os coordenadores de departamento, a Assembleia de Professores e o Professor aposentado convidado José Meireles, num total de 14 elementos.

Desta resultaram as sugestões a implementar, quer no corrente ano letivo, quer no próximo, a seguir elencadas:

- Ajustamento do plano de ação 2011/2012 – Entrevistas realizadas pela diretora aos alunos referenciados como mais problemáticos, no sentido de recolher dados qualitativos/compreensivos sobre a sua postura de vida escolar; maior exigência na postura disciplinar dos alunos.
- A implementar no plano de ação 2012/2013 – Revisão dos critérios de avaliação diferenciando as disciplinas sujeitas a exame nacional e as disciplinas sujeitas apenas a avaliação interna; reflexão no seio dos grupos acerca da distribuição de serviço (continuidade pedagógica/especialização por ano de escolaridade, articulada horizontal e verticalmente); formação de equipas de professores para trabalharem os alunos por níveis de aprendizagem.

### **Conclusões**

Reuniões profícuas, onde foi discutida a eficácia das estratégias já implementadas e foram propostas novas que não passam pelo reforço dos apoios, antes por alterações estruturais cirúrgicas, exigência no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no início do secundário, responsabilização das famílias e compreensão das atitudes dos discentes que não querem aprender.

Foi ainda indicada como proveitosa a maior participação dos grupos disciplinares nas decisões pedagógicas, responsabilizando-os em simultâneo.

Revelou-se genericamente consensual a necessidade de reanalisar os critérios de avaliação de forma a adaptá-los a duas situações diferentes:

disciplinas sujeitas a exame nacional e disciplinas sujeitas apenas a avaliação interna.

Transversal a todas as reuniões, surge ainda a necessidade de maior exigência em termos de disciplina na sala de aula, maior responsabilização dos alunos (em aula ou apoios) no sentido de rentabilizar quer o tempo de aula quer o tempo do apoio. Também maior responsabilização dos encarregados de educação no processo de aprendizagem.

## **Anexo X – Formação**

Curso de valorização técnica para a administração escolar. INA. Outubro 2006

JORNADAS PEDAGÓGICAS DO CONCELHO DE GONDOMAR – “OS DEMÓNIOS DA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS E DOS PROFESSORES”, em Setembro 6, 2007

JORNADAS PEDAGÓGICAS DO CONCELHO DE GONDOMAR – “NOVAS OPORTUNIDADES/APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA”, em Setembro 7, 2007

SEMINÁRIO “ Autoavaliação de Escola: Conhecer para aprender, aprender para melhorar”, promovido pelo Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho em Novembro 24, 2007

ENCONTRO “Projeto de Decreto-lei sobre o Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”, organizado pelo Centro de Formação das Escolas de Gondomar em Janeiro 29, 2008

II Seminário Internacional “ AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS”, do ciclo de seminários do projeto ARQME, realizada em Janeiro 23,2010 na FPCE-UP.

Seminário “A Autoavaliação – CAF Educação” organizado pelo Conselho das Escolas em Junho 29, 2011