

A DINÂMICA DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO NUM
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE EXCELÊNCIA
UM ESTUDO DE CASO

Relatório de Mestrado
Ana Cristina Veigas Cadima Almeida

Trabalho realizado sob a orientação de
Isabel Sofia Godinho da Silva Rebelo,
Professora Coordenadora do Instituto Politécnico de Leiria

Leiria, julho de 2019
Mestrado em Ciências da Educação - Gestão Escolar
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo seu amor incondicional, à minha orientadora pelo seu apoio e disponibilidade e ao AERP pela generosidade na partilha das suas práticas.

RESUMO

A avaliação das escolas tem adquirido uma importância facilmente constatável e uma centralidade crescente nas políticas educativas atuais. O modelo implementado em Portugal compreende a existência de duas modalidades de avaliação, uma externa, levada a cabo por agentes exteriores à escola, e outra interna, da responsabilidade da própria escola. O trabalho desenvolvido procurou compreender como se processa e que efeitos produz a autoavaliação num agrupamento de escolas de excelência, e como é percebida e reconhecida pelo agrupamento. Para isso, foi desenvolvido um trabalho que compreendeu a análise do caso em estudo, através de recolha e análise documental e de recolha de testemunhos de alguns dos intervenientes no processo de autoavaliação. O processo de autoavaliação dinamizado pelo Núcleo de Avaliação Interna (NAI), no agrupamento em estudo, caracteriza-se pelo seu dinamismo e pela intervenção de uma grande variedade de estruturas internas e externas ao agrupamento. Esse processo conduz à implementação de um amplo conjunto de ações de melhoria ao nível dos resultados académicos, da gestão e do funcionamento do agrupamento e da prestação do serviço educativo. Verificou-se que o NAI parece ter um papel central no trabalho desenvolvido pelo agrupamento facultando dados e informações que permitem às restantes estruturas analisar se o caminho que está a ser seguido é o pretendido e se produz os efeitos desejados. A maioria dos entrevistados considera que o trabalho desenvolvido pelo NAI foi decisivo para a atribuição das três menções de Excelente ao agrupamento. São ainda apontados como fatores que conduziram ao sucesso do agrupamento a ação da direção do agrupamento e o trabalho colaborativo e de equipa que se desenvolve.

Palavras chave

Avaliação, Qualidade, Escolas de qualidade, Avaliação Externa e Autoavaliação.

ABSTRACT

School evaluation has acquired a clear relevance and a growing centrality in current educational policies. The model implemented in Portugal comprises the existence of two evaluation methods, the external one, carried out by agents outside the school, and the internal one, which is the responsibility of the school itself. The work here presented sought to understand how the self-assessment in a group of schools of excellence is processed, what effects produces and how it is perceived and recognized. For this, a study that comprised the analysis of the case under study, through collection and document analysis and collection of testimonies of some of the actors in the self-assessment process was developed. The self-evaluation process carried out by the Internal Evaluation Nucleus (NAI), in the group of schools under study, is characterized by its dynamism and the participation of a great number of internal and external structures of the schools. This process leads to the implementation of a broad set of improvement actions in terms of academic performance, school management and the educational service provisioning. It was found that the NAI seems to play a central role in the work carried by the group of schools, providing data and information that allow the remaining structures to analyse if the path that is being followed is the desired one and produces the desired effects. Most of the interviewees consider that the work developed by the NAI was decisive for the attribution of the three mentions of Excellent to the group of schools. They also considered as factors that led to the success, the action of the direction board and the collaborative work that is developed.

Keywords

Evaluation, Quality, Quality schools, External evaluation and Self-assessment.

ÍNDICE

1	Introdução	1
2	Enquadramento Teórico	5
2.1	A avaliação de escolas como instrumento de melhoria e de qualidade	5
2.1.1	Conceito de Avaliação	6
2.1.2	Conceito de Qualidade	7
2.2	Movimentos investigativos que influenciaram a avaliação de escolas	9
2.3	A avaliação de escolas em Portugal	12
2.3.1	Programas e Projetos desenvolvidos a partir dos anos 90	12
2.3.2	O programa de Avaliação externa de escolas (AEE)	15
2.3.2.1	Configuração do modelo de AEE	16
2.3.2.2	Primeiro ciclo do programa de AEE	17
2.3.2.3	Segundo ciclo do programa de AEE	19
2.3.3	A avaliação interna	25
2.3.3.1	O panorama atual	27
3	Metodologia	31
3.1	Natureza do estudo	31
3.2	Faseamento do estudo	32
3.3	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	33
3.3.1	Análise documental	33
3.3.2	Inquérito por entrevista	35
3.3.2.1	Procedimentos para a realização das entrevistas	40
3.4	Tratamento de dados	41
3.4.1	Procedimentos para a análise documental	41
3.4.2	Procedimento de tratamento dos dados das entrevistas	43
4	Apresentação, Análise e discussão dos resultados	45
4.1	Caraterização da unidade de estudo	45
4.2	Caraterização do Núcleo de Avaliação Interna	46
4.2.1	Constituição do NAI	46
4.2.2	Composição do NAI	48

4.2.3	Competências do NAI	49
4.3	Sobre a Organização e implementação do processo de Avaliação Interna	50
4.3.1	Fases 1 e 2: Recolha, análise e tratamento de dados	50
4.3.2	Fases 3 e 4: Elaboração de relatórios e Disseminação	52
4.4	Sobre as práticas de articulação desenvolvidas entre as estruturas do Agrupamento	53
4.5	Sobre os usos dados às recomendações do NAI	58
4.6	Sobre o modo como é percebido e reconhecido o contributo do NAI para a classificação de excelente.....	62
4.6.1	Sobre a existência de outros fatores conducentes ao sucesso do Agrupamento..	63
4.6.1.1	Sobre os desafios a alcançar no futuro	65
4.7	Síntese dos resultados obtidos	66
5	Conclusões	71
5.1	Considerações finais	71
5.2	Limitações do estudo	73
5.3	Perspetivas de trabalho futuro.....	73
	Referências	75
	Anexos	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Representação da relação existente entre os cinco domínios de análise da AE.	18
Figura 2 - Representação da relação existente entre os três domínios de análise da AE.	21
Figura 3 - Áreas onde o trabalho do NAI mais contribuiu para a melhoria do agrupamento, segundo os inquiridos.....	62
Figura 4 - Fatores que mais contribuíram para a avaliação de excelência atribuída ao agrupamento segundo os inquiridos.	65
Figura 5 Representação esquemática dos fluxos e processos associados à realização da autoavaliação no agrupamento de excelência.	67

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Documentos analisados pela investigadora e respetivo URL de disponibilização	34
Tabela 2 – Caracterização e percurso profissional dos inquiridos	37
Tabela 3 – Distribuição das questões das entrevistas no guião geral quanto aos objetivos, domínios e categorias visadas	39
Tabela 4 - Codificação das entrevistas	40
Tabela 5 – Fontes documentais e respetiva localização de dados	42

1 INTRODUÇÃO

A investigação e reflexão em torno das políticas educativas na Europa convergem no entendimento de que a qualidade e a avaliação são dois processos interdependentes (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Fernandes (2013) defende que a avaliação nos permite formular juízos acerca das áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas tendo em vista a sua melhoria. Nesse sentido, o conceito de avaliação, quer se trate de avaliação de escolas, do desempenho ou das aprendizagens, assume carácter estratégico quando se pensa no desenvolvimento e na melhoria do processo educativo (Coelho e Rodrigues, 2008).

Segundo Fernandes (2013) as realidades educativas a avaliar são, em geral, complexas e integram um vasto conjunto de elementos (educacionais, sociais, culturais, psicológicos, estatísticos, económicos e financeiros) o que as torna difíceis de descrever, analisar e interpretar. Parece ser evidente, para este autor, que a crescente complexidade dos problemas da educação exige práticas de avaliação que os descrevam, analisem e interpretem com profundidade, credibilidade, utilidade e rigor.

Para Thélot (2006, Cit. por Dias e Melão, 2009) a avaliação educacional, aqui entendida na perspectiva de Moreira (2006) como a avaliação institucional das escolas, profissional dos docentes, pedagógica das aprendizagens dos alunos e das políticas educativas, tem dois grandes propósitos, um interno destinado à organização escola e outro externo destinado ao público em geral. Internamente, a avaliação destina-se a ajudar os atores a refletirem sobre as suas ações e sobre o funcionamento da organização procurando obrigá-los a mudar para melhorar a qualidade do serviço que prestam à comunidade educativa. Externamente, a avaliação acaba por se destinar a informar a sociedade sobre o estado do serviço educativo prestado, nomeadamente sobre a sua qualidade, os seus resultados e o seu custo de funcionamento.

O relatório “Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança” (IGE, 2012) refere que a avaliação das escolas faz parte das políticas educativas das últimas décadas em Portugal e que, neste campo, se incluem iniciativas de instituições públicas e privadas, em articulação com organizações e projetos de nível europeu.

O Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas no nosso país, encontra-se decretado pela Lei n.º 31/2002. Esta Lei indica, no seu artigo 4.º, que a avaliação deve partir de uma análise

de diagnóstico, que crie termos de referência para maiores níveis de exigência e que identifique boas práticas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagem. A análise de diagnóstico deve ser realizada pela entidade encarregue de levar a cabo a avaliação externa e por processos de autoavaliação, de carácter obrigatório, a implementar em cada escola ou agrupamento de escolas.

Segundo Fialho (2009) em Portugal assiste-se, atualmente, a uma evolução favorável das atitudes dos vários intervenientes do sector educativo em relação a autoavaliação das escolas e à aceitação gradual desta prática no seio das comunidades educativas.

É neste contexto que se realiza o presente trabalho, procurando compreender como se desenvolve e como é percebido, utilizado e reconhecido o processo de autoavaliação num agrupamento de escolas de excelência, assim designado pela autora, por ter obtido a menção de Excelente em todos os domínios do segundo ciclo de avaliação do Programa de Avaliação Externa de Escolas.

Assim, o trabalho que se apresenta pretendeu dar resposta à seguinte questão:

Como se desenvolve o processo de autoavaliação num agrupamento de escolas de excelência e como é percebido, utilizado e reconhecido?

Por forma a responder à pergunta de investigação definiram-se como objetivos gerais:

- **Compreender como se processa e que efeitos produz a autoavaliação num agrupamento de excelência.**
- **Compreender como é percebida e reconhecida a autoavaliação num agrupamento de excelência.**

Especificamente pretendeu-se:

- Caraterizar o Núcleo de Avaliação Interna (NAI) e as suas competências;
- Compreender como se organiza e implementa o processo de autoavaliação na unidade em estudo;
- Identificar as práticas de articulação existentes entre o NAI e as restantes estruturas do agrupamento;
- Compreender como são analisadas, operacionalizadas e que efeitos produzem as recomendações do NAI;

- Identificar, as práticas desenvolvidas pelo NAI cujo contributo é considerado como mais relevante pelas lideranças de topo e intermédias do Agrupamento para a classificação de excelente atribuída ao agrupamento.

Para alcançar os objetivos referidos foi desenvolvido um trabalho de investigação que compreendeu a análise do caso em estudo, nomeadamente através de recolha e análise documental e da recolha de testemunhos dos diferentes intervenientes no processo de autoavaliação do Agrupamento de Escolas estudado.

No próximo capítulo clarificam-se conceitos, revisitam-se os movimentos na génese da avaliação de escolas a nível internacional e os programas de avaliação de escolas aplicados a nível nacional. No capítulo 3, apresenta-se a metodologia adotada. O capítulo 4 apresenta os resultados do tratamento de dados, bem como a sua análise, discussão e interpretação. Finalmente, no último capítulo, apresentam-se as conclusões do trabalho de investigação desenvolvido.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“A avaliação nunca acontece por acaso. Ela é uma resposta a pedidos sociais” (Barlow, 1992, Cit. por Pinto, 2016, p. 8)

Segundo Fialho (2009) a avaliação das organizações escolares, ou seja, das escolas¹, surge como resultado da aplicação das políticas de descentração e descentralização, da pressão no sentido da melhoria da qualidade da educação e da exigência de prestação de contas. Nos subcapítulos que se seguem propõe-se uma viagem à avaliação enquanto instrumento para a promoção da melhoria e da qualidade das escolas e definem-se os conceitos de avaliação e de qualidade.

2.1 A AVALIAÇÃO DE ESCOLAS COMO INSTRUMENTO DE MELHORIA E DE QUALIDADE

A avaliação está presente em todos os domínios académicos e em todas as áreas da atividade humana e deve garantir a todos os cidadãos que os bens e serviços de que necessitam são de qualidade e não põem em causa os seus legítimos interesses. Em geral, a avaliação cumpre uma variedade de propósitos dos quais se destacam os seguintes: apoiar a tomada de decisões; servir a prestação pública de contas; melhorar práticas e procedimentos (Fernandes, 2013).

Nas últimas décadas, tem-se verificado uma procura incessante de informação sobre o funcionamento dos sistemas de educação por parte de políticos, de gestores e dos consumidores dos serviços educativos o que se reflete na existência de pressão para a prestação de contas e na preocupação crescente com os padrões de qualidade e eficácia e no modo como é “gasto” o dinheiro dos contribuintes (Fialho, 2009).

A melhoria da qualidade da educação constitui uma preocupação central no debate político quer a nível nacional quer da União Europeia (EU). A necessidade de implementar políticas e sistemas direcionados para assegurar e fomentar a qualidade da educação levou a EU a apoiar os Estados-Membros no desenvolvimento dos respetivos mecanismos de garantia da qualidade. Segundo a Comissão Europeia os estados devem fomentar uma cultura de melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem

¹ Doravante, neste documento, a utilização do termo “escola” referir-se-á quer a agrupamentos de escolas quer a escolas não agrupadas.

incentivando-os a assegurar a transparência dos resultados da avaliação (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

2.1.1 CONCEITO DE AVALIAÇÃO

As investigações mais recentes nas áreas da psicologia e das neurociências evidenciam que os seres humanos tendem a centrar-se mais na elaboração de juízos avaliativos sobre os objetos que os rodeiam do que na descrição desses mesmos objetos. Os resultados destes estudos parecem sugerir que, para os seres humanos, avaliar, ou seja, produzir juízos sobre os objetos que os rodeiam, é uma função mais básica e prioritária do que descrever o que se passa à sua volta. Os humanos parecem olhar para o mundo do ponto de vista avaliativo (Fernandes, 2013). A avaliação informal que os humanos produzem acerca do que os rodeia é influenciada pelas expetativas, experiências, saberes e conceções pessoais e não tende a produzir visões imparciais da realidade (Worthen e Sanders, 1987, Cit. por Fernandes, 2013). Assim, é desejável distinguir entre avaliação informal e avaliação formal.

A avaliação formal assenta numa abordagem intencional, rigorosa, sistemática, independente e imparcial e tem uma abrangência e uma profundidade que a avaliação informal não pode ter. A avaliação formal vai para além da evidência que está ao alcance de um indivíduo e proporciona processos avaliativos que são coletivos e não individuais, identifica os critérios utilizados, diversifica e menciona as fontes de dados utilizadas e apresenta as evidências que fundamentam os juízos avaliativos formulados. O desenvolvimento desta avaliação é impossível sem a definição de objetivos/metas a alcançar e sem a definição de um rumo e um processo para os atingir, que deverá ser monitorizado e regulado, por forma garantir a maior aproximação possível aos fins visados (Rodrigues & Moreira, 2014).

Para Hadji (1989, Cit. por Pinto, 2016) o facto de a avaliação estar intimamente articulada com a atividade humana indiciaria que a sua história também seria muito antiga. No entanto para Pinto (2016) a avaliação tal como a conhecemos tem um passado recente de pouco mais de um século. Para este autor o conceito de avaliação evolui e “neste movimento evolutivo houve (...) o deslocamento, sobretudo em termos teóricos, de uma conceção técnica e instrumental da avaliação centrada em produtos, para uma visão mais alargada centrada nos processos e nos seus significados tanto culturais como políticos” (Pinto, 2016, p. 35). Ketele (2010, p. 13) define a avaliação como “um processo (...) que

consiste em confrontar um referente com um referencial (...) e tem por finalidade fundamentar uma tomada de decisão pertinente.”.

A avaliação em educação é considerada indispensável para descrever, compreender e agir sobre os problemas que afetam os sistemas educativos e formativos (Fernandes, 2013). Segundo Clímaco (1995, Cit. por Coelho, Sarrico e Rosa, 2008, p. 58) a “avaliação desempenha uma função importante no processo de tomada de decisão, quer na fase do planeamento político, quer mesmo na do planeamento estratégico e operacional, ao fornecer informação sobre o impacto e a eficácia, ou o grau de consecução das medidas previstas”.

Chainho e Saragoça (2014) defendem que a avaliação das instituições, quando assumida como um mecanismo fundamental para conhecer o estado e funcionamento da escola, contribui extraordinariamente para a melhoria do seu funcionamento e para o desenvolvimento da qualidade do serviço prestado.

Segundo a Comissão Europeia “a avaliação das escolas visa monitorizar ou melhorar a qualidade da escola como um todo. A avaliação das escolas pode estar relacionada com uma ampla gama de atividades escolares, incluindo ensino e aprendizagem e/ou todos os aspetos da gestão escolar” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, p. 7).

A nível nacional, e na maioria dos restantes países da EU, a avaliação de escolas desenvolve-se com recurso a processos de avaliação externa, realizada por avaliadores externos à escola, e de avaliação interna, da responsabilidade da própria escola (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Em Portugal foi a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e definiu orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa de escolas.

2.1.2 CONCEITO DE QUALIDADE

A qualidade e a incitação à melhoria encontram-se no cerne de qualquer processo de avaliação. A este propósito, Stake (2006, Cit. por Fernandes, 2013) sugere que se uma avaliação não contribuir decisivamente para discernir a qualidade dos objetos não cumprirá a sua principal missão. Isso significa que a avaliação, na sua essência, está relacionada com a identificação e o reconhecimento da qualidade, com base numa diversidade de evidências que permitem comprovar essa mesma qualidade perante outrem.

São cada vez mais as escolas que apostam na qualidade e que procuram conhecer-se a si próprias, identificando os seus pontos fortes e fracos, de modo a poderem implementar processos de melhoria contínua com vista à excelência (Dias e Melão, 2009).

A qualidade é um termo complexo, suscetível de várias interpretações e passível de comportar alterações ao longo do tempo, sendo difícil chegar a um consenso relativamente à sua definição (Fialho & Leitão, 2010). Dias e Melão (2009) citam Goetsch e Davis (1997) referindo que vários autores convergem no sentido de considerarem que “qualidade”: i) implica ir ao encontro ou exceder as expectativas do cliente; ii) aplica-se a produtos, serviços, pessoas, processos e a ambientes, e; iii) é um estado de permanente mudança. A plena compreensão destes três elementos, comuns às diversas definições, é essencial para que as organizações possam ir ao encontro da qualidade do seu desempenho e atingir a excelência. Coelho *et al.* (2008, p. 57) citam Saraiva *et al.* (2003) para referirem que a qualidade na educação diz respeito à “forma como o processo de ensino/aprendizagem, e tudo o que o suporta, se planeia, desenvolve e melhora continuamente”.

A realidade educativa de Portugal tem sido marcada pela introdução de políticas educativas sucessivas centradas na ‘qualidade’, que induziram mudanças na identidade das instituições escolares (Faria, 2017). Estas políticas seguiram as recomendações dos estudos produzidos por organizações internacionais de referência como a EU, a OCDE e a UNESCO (IGEC, 2013). Estas organizações internacionais valorizam o desenvolvimento de práticas de regulação que contribuam para o desenvolvimento de procedimentos sistémicos e institucionais de avaliação externa e que promovam a prestação de contas e a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Também a legislação nacional vai ao encontro desta ideia defendendo que “a avaliação e o controlo de qualidade (...) visam promover a melhoria, a eficiência e a eficácia, a exigência e a informação qualificada para a tomada de decisão” (IGEC, 2013, p. 8).

No Relatório Final do Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa de Escolas, produzido em 2011, para o Ministério da Educação, são apresentados os princípios que o Conselho Nacional da Educação (CNE) considera para uma escola de qualidade, a saber: “as escolas de qualidade são as que aplicam os princípios da centralidade no aluno, da adequação dos percursos oferecidos, da ligação empenhada à comunidade local, da boa gestão dos recursos; que promovem a equidade do acesso e do sucesso, a qualidade das aprendizagens, a diferenciação, a inclusão, a participação e o respeito mútuo; e que desenvolvem práticas institucionalizadas de reflexão, inovação e auto-regulação” (IGE,

2011, p. 9). Os autores, apresentam, ainda, uma síntese de boas práticas identificadas pela IGE, resultantes do conhecimento adquirido por esta entidade durante o primeiro ciclo de avaliação e que constituem referentes sólidos, baseados em evidências, para a caracterização de uma escola de qualidade em Portugal nomeadamente “uma liderança clara e que dá espaço e suscita o desenvolvimento das lideranças intermédias e a colaboração entre os diversos órgãos de gestão (...) boa circulação da informação e da comunicação (...) preocupação central no progresso de aprendizagem dos alunos, nos resultados académicos e nos resultados educativos no sentido mais lato” (IGE, 2011, p. 20). Refere, ainda, que escolas de qualidade “desenvolvem práticas de inclusão e de apoio aos alunos com mais dificuldades, valorizam formas de trabalho cooperativo entre os docentes, fomentam a participação das famílias, e asseguram a auto-avaliação para a melhoria do trabalho realizado” (IGE, 2011, p. 21).

Esta preocupação com a qualidade volta a ser destacada mais recentemente no prólogo do Despacho que visa a criação do Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas para a criação do quadro de referência do Programa de Avaliação Externa, pós segundo ciclo de avaliação. Neste despacho, assume-se como principal prioridade da política educativa em Portugal um “combate sem tréguas ao insucesso escolar, (...) que deve ser enquadrado no reforço da qualidade do serviço público de educação, na qualidade e no sucesso das aprendizagens” (Despacho n.º 13342/2016, p. 33214).

2.2 MOVIMENTOS INVESTIGATIVOS QUE INFLUENCIARAM A AVALIAÇÃO DE ESCOLAS

Segundo Clímaco (2005, p. 114) o impulso que se registou nas políticas de avaliação de escolas nas décadas finais do século XX e inícios do século XXI “decorreu das preocupações com a eficácia e com a eficiência da educação, que foram postas em causa a partir dos anos 70” num contexto de uma recessão económica, da procura de respostas para a sua resolução e de uma aposta em políticas sociais e educativas orientadas para a inclusão social. A autora (2005, p.114) cita Meuret (1992) para referir que “as questões da eficiência da gestão (ou da otimização dos recursos disponíveis de modo a obter os melhores resultados ao menor custo) e as questões da eficácia da produção (ou do cumprimento integral dos objetivos fixados)” se vieram a tornar, preponderantes em todos os domínios da vida social, incluindo as escolas e a educação, nas décadas de 70, 80 e 90 e originaram mudanças na administração pública e em especial na administração

educativa. Em vários países europeus esta mudança caracterizou-se pela “introdução de novas regras de financiamento das escolas” e pela “integração de um novo modelo de gestão da qualidade educativa através da definição de critérios ou normas de qualidade, para avaliar o desempenho da escola” (Clímaco, 2005, p.115). A autora continua referindo que a escola passou a ser considerada a unidade crítica organizativa do sistema educativo, sobre a qual se pode exercer maior exigência e maior controlo, em nome da qualidade educativa (Clímaco, 2005).

Nas décadas de 60 e 70, segundo Figari (2008) e Simões (2013), foram desenvolvidos nos Estados Unidos da América estudos que persistiam em “provar que a igualdade de oportunidades no acesso à escola não se traduzia em igualdade de sucesso e que as desigualdades das famílias é que determinavam as diferenças nos resultados escolares” (Simões, 2013, p. 36). Segundo Lima (2008) como as diferenças existentes entre as famílias em termos de sucesso escolares eram muito maiores do que as que se verificavam entre as escolas, os autores destes estudos acreditavam que os fatores ligados à família – incluindo a pertença social e o estatuto económico dos alunos – tinham muito mais influência sobre o desenvolvimento das crianças que os fatores ligados às escolas. Um dos pilares políticos da democracia, o da possibilidade de ascensão social por via da educação, ficava assim completamente posto em causa (Simões, 2013). Como resposta a esta visão mais redutora dos efeitos da escola surge um movimento investigativo denominado “School Effectiveness Research” ou SER que desenvolveu estudos direcionados para sinalizar e medir os efeitos da escola.

Nos estudos do movimento SER procurava-se “repor a confiança nos princípios da equidade e da justiça social através da crença de que todas as crianças poderiam aprender e ter sucesso na escola” (Simões, 2013, p. 37). O Reino Unido e os EUA foram dos primeiros países a levar a cabo este tipo de estudos onde se começou a tentar compreender “de que forma é que os processos que ocorriam dentro de estabelecimentos particularmente bem-sucedidos afetavam os resultados académicos dos seus alunos, partindo do princípio de que esta compreensão era essencial para perceber a aquisição posterior de *status* por estes alunos” (Lima, 2008, p. 26).

No final dos anos oitenta, segundo Sammons *et al.* (1995, Cit. por Simões, 2013), os avanços tecnológicos permitiram a utilização da modelação multinível, o que trouxe novo alento ao movimento SER. Estudos desenvolvidos no âmbito deste movimento indicaram que uma “escola eficaz” era aquela em que os alunos progrediam mais do que o esperado, ou seja, a que conseguiria levar os alunos para além do que seria esperado, dadas as

caraterísticas iniciais desses estudantes aquando do ingresso na instituição. A maioria dos investigadores deste movimento apresenta como critério mais adequado para medir a eficácia de uma escola o “valor” que ela acrescenta aos atributos iniciais dos alunos que nela ingressam. A noção de “valor acrescentado” significa que “uma escola pode ser considerada eficaz independentemente do nível absoluto de vantagem ou de desvantagem social que carateriza o seu corpo discente” (Lima, 2008, p. 35).

Na procura de ir além do que constituía a eficácia das escolas (muito centrada nos resultados académicos obtidos pelos alunos) e de promover a sua melhoria assiste-se, a partir do final dos anos noventa, ao surgimento do movimento denominado “School Improvement”, também conhecido por SIR. Este movimento foca o seu estudo nos processos e nos progressos educativos das escolas (Simões, 2013) e procura, desta forma, perceber a escola como uma instituição dinâmica em melhoria. Gray *et al.* (1999, Cit. por Lima, 2008, p. 38) definem uma escola “em melhoria” como “uma instituição educativa que melhora a sua eficácia ao longo do tempo”, ou seja, “assegura melhorias, ano após ano, nos resultados de grupos sucessivos de estudantes com caraterísticas idênticas”. Para Hopkins (1998, Cit. por Simões, 2013, p. 38), o “school improvement” é a “estratégia para a mudança educacional que reforça os resultados dos alunos, ao mesmo tempo que reforça a capacidade das escolas para gerir a mudança”. Esta tendência para a aproximação entre os dois movimentos deu origem à designação “Effectiveness School Improvement” e ao desenvolvimento de alguns projetos internacionais como o “Effective School Improvement” liderado por Bert Creemers da Universidade de Groningen (1998/2001) que contou com a participação de Portugal (Simões, 2013). Para Simões (2013) os dois movimentos construtivistas de investigação SER e SIR encontram-se na génese dos referenciais utilizados atualmente na avaliação externa.

Têm sido apontadas críticas aos movimentos SER e SIR nomeadamente a sua excessiva orientação gestionária, o que leva muitos autores a referirem-se a estes movimentos como teorias oficiais do neoliberalismo. A investigação sobre a eficácia da escola tornou-se uma indústria à escala global, gerando uma enorme quantidade de estudos, que os países anglo-saxónicos divulgam pelo mundo, anunciando “receitas a grupos de pessoas ansiosas por obterem uma solução certa para o seu sistema educativo” (Lima, 2008, p. 421). Para Simões (2013, p. 42) “a prescrição de medidas de eficácia não se aplica ao mundo imprevisível, complexo e flexível em que se localizam as escolas” e Lima (2008, p. 388) vai mais longe defendendo que “difícilmente as escolas terão capacidade de dar

resposta ao contexto pós-moderno em que funcionam se lhes for imposta externamente uma abordagem mecanicista à determinação da eficácia”.

No entanto, no Reino Unido, Nova Zelândia e Austrália o SER e o SIR têm impacto efetivo nas políticas e instrumentos de controlo da educação, nomeadamente ao nível dos mecanismos de avaliação dos estabelecimentos de ensino. Simões (2013, p. 40) cita Thurpp (2001) para elencar as medidas políticas do governo do Reino Unido que resultam da responsabilidade do movimento SER, nomeadamente: “a *mercadorização* da escola, privatização e concorrência a partir do princípio da escola como unidade de mudança; a pressão avaliativa e para os resultados; (...) o pagamento aos professores de acordo com o seu desempenho, a partir da relevância dada a este aspeto como fator de eficácia”.

Para Simões (2013) quando seguimos a trajetória destes dois movimentos apercebemo-nos, sobretudo ao nível das tendências políticas europeias, de uma alteração de rumo e de uma maior ênfase para o estudo da melhoria em detrimento do da eficácia.

Relembrada, de forma sintética, a história dos movimentos que estiveram na génese teórica da avaliação de escolas num contexto internacional e que influenciaram os modelos adotados em Portugal, importa olhar com atenção para o percurso da avaliação de escolas seguido a nível nacional.

2.3 A AVALIAÇÃO DE ESCOLAS EM PORTUGAL

Em Portugal aplica-se o modelo de avaliação de escolas preconizado pela Lei n.º 31/2002, de 20 de setembro que inclui duas modalidades de avaliação para a sua implementação, uma externa, desenvolvida por equipas de avaliação da IGEC (geralmente constituídas por dois inspetores e por um docente do Ensino Superior) e outra interna, realizada pela própria escola.

Antes de se explicitar com rigor o modelo de avaliação desenvolvido atualmente em Portugal, procede-se à apresentação sumária dos projetos e programas de avaliação que o antecederam.

2.3.1 PROGRAMAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS A PARTIR DOS ANOS 90

Em Portugal, foi na década de 90 que começaram a surgir alguns programas e projetos tendo em vista a avaliação de escolas e a implementação da autoavaliação nessas organizações.

O programa *Observatório da Qualidade das Escolas*, criado em 1992, foi um dos primeiros projetos de autoavaliação de escolas lançado em Portugal e fez despertar o interesse pela avaliação interna no nosso país. Este programa, inspirado no projeto *Indicadores dos Sistemas Educativos* (INES) da OCDE, era de carácter obrigatório para todas as escolas que integravam o *Programa de Educação Para Todos* (PEPT) do Ministério da Educação (Rodrigues, *et al.*, 2014). O projeto apresentava-se, segundo Clímaco (2005), como um ponto de partida para observar o desempenho da escola, identificar prioridades para o seu desenvolvimento e acompanhar os respetivos processos. A autora referiu tratar-se de “um instrumento estruturador e estruturante do conhecimento que as organizações precisam de produzir para si próprias e para os outros” tendo como principal objetivo contribuir para “a elaboração do plano de desenvolvimento de cada escola ou do seu projeto educativo” (Clímaco, 2005, p. 196).

O Observatório da Qualidade das Escolas foi inspirado nos estudos internacionais desenvolvidos durante a década de noventa, no âmbito do Projeto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) da OCDE (Fialho, 2009).

A Comissão Europeia lançou em 1997-1998 o projeto piloto “Avaliação da Qualidade na Educação Escolar” que envolveu 18 países e 101 escolas com o objetivo principal de introduzir a cultura da autoavaliação nas escolas do ensino não superior (Clímaco, 2005). Portugal foi o único país da EU que deu continuidade a este desafio através do Projeto Qualidade XXI (1999-2002) da iniciativa do Instituto de Inovação Educacional. O Projeto Qualidade XXI estava alicerçado em diversos objetivos: “fomentar o uso sistemático de dispositivos de autoavaliação por parte das escolas básicas e secundárias; fomentar e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional; permitir a fundamentação de decisões sobre esta matéria, aos diversos níveis, e; criar condições para, numa perspetiva de longo prazo, se proceder à generalização progressiva de estratégias de autoavaliação nas escolas” (Fialho, 2009, p. 102).

Em 2000 a Fundação Manuel Leão, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, lançou o programa *Avaliação de Escolas Secundárias* (AVES) (Fialho, 2009). Segundo Gonçalves *et al.* (2014), tratava-se de um modelo de autoavaliação das escolas apoiado por uma equipa externa de coordenação da Fundação Manuel Leão responsável pela recolha e tratamento da informação e por uma equipa interna de docentes da escola.

Ainda no ano de 2000 surgiu o projeto “Melhorar a Qualidade”, desenvolvido pela Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), em

parceria com a empresa QUAL – Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda. Este projeto procurou incrementar dinâmicas de autoavaliação nas escolas tendo como referencial o *Modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management)*, uma ferramenta de gestão empresarial concebida para diagnosticar e avaliar o grau de excelência alcançado por diferentes tipos de organizações. O Modelo de Excelência desenvolvido pela EFQM exige que a “organização “se olhe” em várias dimensões (pessoas, processos e resultados), permitindo a identificação de pontos fortes e de áreas que podem ser melhoradas” (Gonçalves *et al.*, 2014, p. 81). Este modelo foi mais tarde adaptado aos serviços públicos europeus de administração pública sob a designação de CAF (*Common Assessment Framework*) e continua a ser desenvolvido em dezenas de escolas portuguesas.

Entre 1999 e 2002 a Inspeção Geral de Educação (IGE) desenvolveu o *Programa Avaliação Integrada das Escolas* com o intuito de renovar seu papel no sistema escolar, passando, desta forma, a ter uma intervenção avaliativa e não apenas de verificação da conformidade normativa (Coelho *et al.*, 2008). Tratou-se de uma atividade de avaliação externa que tinha como objetivos, entre outros: valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos e induzir processos de autoavaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa; consolidar a autonomia das escolas, e; responsabilizar os atores (Fialho, 2009). Segundo Coelho *et al.* este programa foi muito importante por conceber uma perspetiva multidimensional para a avaliação das escolas, contemplando “as diversas áreas de gestão, pedagógica e de administração (organização e gestão escolar, clima relacional, participativo e de liderança; processo de ensino aprendizagem, enquadramento sociofamiliar e a avaliação dos resultados de desempenho dos alunos)” (Coelho *et al.*, 2008, p. 61).

A publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, denominada *Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior*, conduziu à conclusão da implementação do programa de *Avaliação Integrada das Escolas* e estabeleceu o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior com carácter obrigatório. No terceiro artigo desta lei encontram-se os objetivos que o sistema de avaliação deverá alcançar, dos quais se destacam os dois primeiros: i) 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; ii) 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.

Esta lei tem subjacente um modelo de avaliação das escolas duplo que integra a autoavaliação a realizar obrigatoriamente em cada unidade de gestão e a avaliação externa com vista à construção de uma escola de qualidade com verdadeira autonomia (Fialho, 2009). Por falta de regulamentação específica, a Lei n.º 31/2002 só começou a ter impacto em 2006, quando o Ministério da Educação assumiu o *Programa de Avaliação Externa de Escolas* como uma das prioridades da sua agenda política (Fialho, 2009).

Entre 2005 e 2006 a IGE desenvolveu ainda um novo projeto de avaliação externa para aferir a efetividade da autoavaliação das escolas, denominado *Efetividade da Autoavaliação das Escolas*. Este programa procurava responder à questão: “Qual é a efetividade da autoavaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver ações que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?” (IGE, 2005, p. 4). Coelho *et al.* (2008, p. 63) citam Alves e Guerreiro (2004) para referir que o programa visava desenvolver uma atitude crítica e de autoquestionamento do trabalho realizado nas escolas e obter uma panorâmica do estado das dinâmicas de autoavaliação. Neste programa, cabia ao inspetor questionar as estratégias de autoavaliação escolhidas e o nível de exigência dos resultados alcançados, competindo à escola comprovar a efetividade dos procedimentos e demonstrar a sua correção e eficácia (IGE, 2005). O programa, aplicado em 101 escolas do continente, encontrava-se, assim, concebido “como estratégia para induzir uma regulação interna apoiada em processos de autoavaliação” (IGE, 2009, p. 5).

A aplicação do programa terminou em 2006 quando se iniciou o *Projeto-piloto da Avaliação Externa das Escolas* (Gonçalves *et al.*, 2014).

Azevedo (2007, p. 1) conclui que “a história da avaliação (...) em Portugal, é uma acumulação de experiência(s) e de saber fazer, da parte de instituições estatais e privadas, uma história de participações em instituições e projetos de nível internacional” mas também “uma história de falta de continuidade (...) que não criou condições para estabilizar programas e projetos e favoreceu a sua relativização”.

2.3.2 O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS (AEE)

O modelo de avaliação externa de escolas (AEE) desenvolvido em Portugal pretende, para além da regulação do sistema educativo, contribuir para a melhoria da escola, em

articulação com a autoavaliação (Gonçalves *et al.*, 2014). Explicita-se, de seguida, a forma como este modelo, denominado por *Programa de Avaliação Externa de Escolas*, foi configurado e como decorreram os dois ciclos da sua aplicação. O primeiro ciclo deste programa decorreu de 2006 a 2011 e o segundo de 2011 a 2017.

2.3.2.1 CONFIGURAÇÃO DO MODELO DE AEE

Para a conceção do *Programa de Avaliação Externa de Escolas* foi formado o Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE), constituído por académicos e funcionários da administração central (Afonso & Costa, 2011). Este grupo tinha por missão estabelecer os “termos de referência para a avaliação externa” e “a execução e avaliação do Programa Piloto de Avaliação Externa” (Oliveira *et al.*, 2006, Cit. por Gonçalves *et al.*, 2014, p. 79).

A conceção e o desenvolvimento do quadro de referência da avaliação externa basearam-se em experiências nacionais e internacionais. A nível nacional destaca-se o *Programa de Avaliação Integrada das Escolas*, desenvolvido pela Inspeção-Geral da Educação entre 1999 e 2002 e, a nível internacional, o modelo da European Foundation for Quality Management (EFQM) e a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação Escocesa em *How Good is Our School* (IGE, 2012). Os movimentos internacionais SER e SIR constituíram a base teórica para o quadro de referência da avaliação externa (Afonso & Costa, 2011).

O modelo escocês *How Good is Our School* combina a avaliação interna com a avaliação externa com vista à melhoria da escola, numa parceria que reúne escolas, autoridades da educação, o executivo escocês, a Inspeção da Educação (HMIE) e outros parceiros. Neste programa, que tem por finalidade a promoção da melhoria das escolas e o desenvolvimento de uma cultura de qualidade no ensino, os indicadores centram-se “especificamente no impacto das escolas na melhoria da experiência educacional e da vida dos alunos (...) através da aprendizagem e dos seus sucessos e conquistas” (Gonçalves *et al.*, 2014, p. 81). Para estas autoras “a ênfase no impacto e nos resultados reforça o princípio de que a autoavaliação”, desenvolvida neste contexto, “não é um fim em si mesmo, mas antes, que só tem sentido se conduzir a melhorias nas experiências educacionais e nos resultados das crianças e dos jovens” (Gonçalves *et al.*, 2014, p. 81). O conjunto de indicadores utilizados pelo programa escocês, que permitem aferir o grau de qualidade da escola e o trabalho desenvolvido no sentido da excelência, incluem: o

sucesso da escola; o envolvimento dos pais e da comunidade local; o ensino para uma aprendizagem eficaz; a igualdade e a justiça, e; o planeamento da melhoria (Gonçalves *et al.*, 2014).

O modelo da European Foundation for Quality Management (EFQM) de gestão empresarial foi criado em 1991 para permitir a autoavaliação da qualidade organizacional. Este modelo de autoavaliação compreende cinco meios (Liderança; Política e Estratégia; Pessoas; Parcerias e Recursos; Processos) e quatro resultados (Clientes; Pessoas; Sociedade; Resultados-chave do desempenho) e exige que a organização se analise em várias dimensões (Pessoas; Processos e Resultados) permitindo a identificação de pontos forte e de áreas que podem ser melhoradas (Dias & Melão, 2009). Segundo Dias e Melão, o modelo é, habitualmente, utilizado como uma ferramenta autoavaliação que permite à organização isolar de uma forma clara os seus pontos fortes e áreas nas quais deve introduzir melhorias e propor ações de melhorias planeadas, que podem ser monitorizadas (Dias & Melão, 2009).

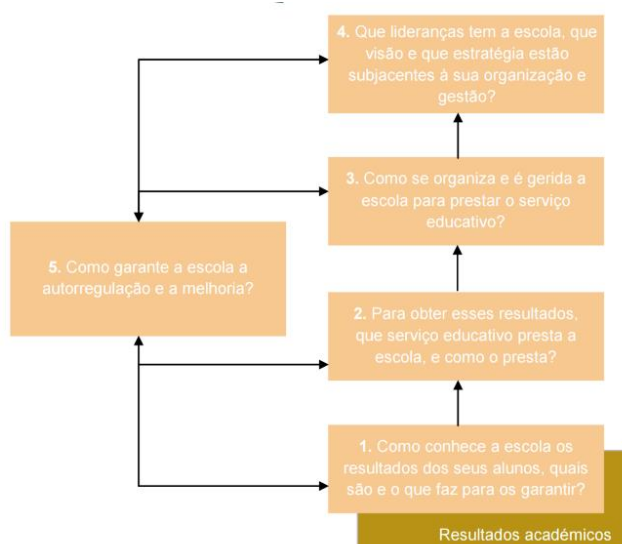
Este modelo surge em destaque na literatura existente sobre a procura da qualidade e indicia uma viragem das políticas nacionais para uma maior valorização da melhoria da qualidade do desempenho das escolas (Afonso & Costa, 2011).

2.3.2.2 PRIMEIRO CICLO DO PROGRAMA DE AEE

O primeiro ciclo de *Avaliação Externa de Escolas* decorreu entre 2006 e 2011, abrangeu um total de 1107 escolas e, segundo a IGE (2012), deveria cumprir os seguintes objetivos: “fomentar, nas escolas, uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas; reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo, e; contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas” (IGE, 2012, p. 8). Para Azevedo (2007) o facto de três destes cinco objetivos incidirem sobre a escola indicava a preocupação da avaliação externa em centrar, na escola, a sua utilidade. Segundo este autor, a escola é “o primeiro destinatário dos resultados e a unidade central de análise, pois a avaliação externa pretende, antes de mais, constituir-se como um instrumento útil para os próprios avaliados” entendendo que a avaliação é, então, “um instrumento útil para a melhoria e o desenvolvimento de cada escola” (Azevedo, 2007, p. 2).

A avaliação das escolas foi realizada por equipas de três elementos, cada uma constituída por dois inspetores da IGE e por um avaliador externo, quase sempre um docente ou investigador do ensino superior, perito em avaliação externa (Gonçalves, et al., 2014). Segundo a IGE (2012) a participação de avaliadores externos a este organismo permite qualificar o trabalho realizado pois, a diversidade de competências e experiências que acrescentam, constitui uma fonte de enriquecimento que qualifica o trabalho de avaliação desenvolvido.

O quadro de referência da avaliação externa pretendia avaliar o seu desempenho em cinco domínios de análise: 1- Resultados; 2 - Prestação do Serviço Educativo; 3 - Organização e Gestão Escolar; 4 - Liderança; 5 - Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola (IGE, 2012). Na figura 1 estão representadas as relações existentes entre estes domínios de análise que foram avaliados recorrendo a uma escala de quatro níveis de classificação, a saber: Muito Bom (MB), Bom (B), Suficiente (S) e Insuficiente (I).



*Figura 1 - Representação da relação existente entre os cinco domínios de análise da AE.
Extraída do relatório da IGE (2012, p. 9).*

No gráfico 1 podem-se observar os resultados obtidos pelo conjunto de escolas avaliadas, a nível nacional, no final deste ciclo de avaliação.

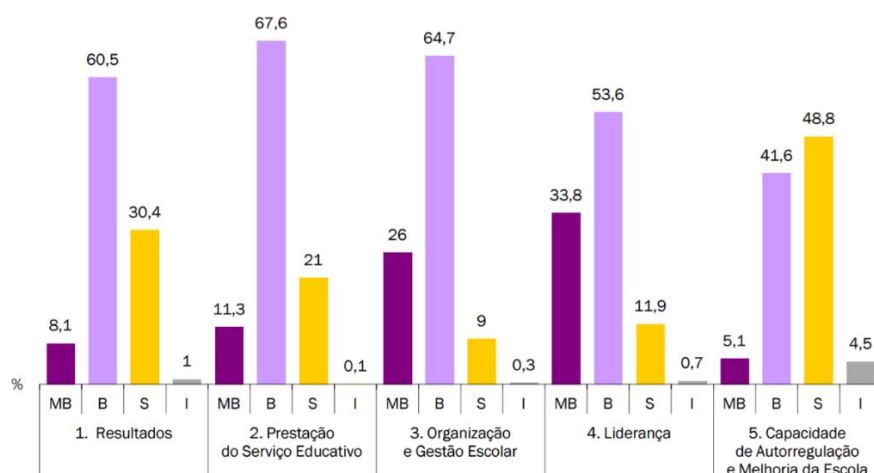


Gráfico 1 - Resultados das escolas por domínio no primeiro ciclo da avaliação externa, expressos em percentagem de atribuição das menções de MB, B, S e I. Extraído do relatório da IGE (2012, p. 16).

A análise do gráfico 1 permite destacar alguns factos: i) à maioria das escolas avaliadas foi atribuída a classificação de Bom nos domínios de 1 a 4; ii) a Liderança é o domínio em que a menção de Muito Bom atinge a maior expressão e, ainda assim, apenas em 33,8% das escolas; iii) é no domínio da Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola que se verifica a maior percentagem de escolas com atribuição de menção Suficiente (41,6%) e de Insuficiente (4,5%) (IGE, 2012). Os resultados do domínio 5, que compreendia a avaliação de dois fatores Autoavaliação e Sustentabilidade e progresso, parecem evidenciar a necessidade de um maior trabalho nas escolas de diagnóstico e de implementação de programas de melhoria.

2.3.2.3 SEGUNDO CICLO DO PROGRAMA DE AEE

A partir de 2011 iniciou-se o segundo ciclo do *Programa de Avaliação Externa de Escolas*. A este respeito pode ler-se no prelúdio do Despacho Conjunto n.º 4150/2011 (p. 10772) que a avaliação externa deverá “continuar a fomentar nas escolas uma cultura de autoavaliação, através de uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, contribuir para o melhor conhecimento da educação e promover o desenvolvimento organizacional e a capacitação institucional das escolas”.

Com vista à preparação do segundo ciclo do *Programa de Avaliação Externa de Escolas*, que decorreu entre 2011 e 2017, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) com a missão de apresentar uma proposta para o modelo de avaliação externa a implementar. Este grupo elaborou um novo quadro de referência e novos instrumentos de avaliação e procurou responder à questão: “*Como promover uma avaliação externa que contribua para a qualidade da educação?*” (CNE, 2015).

O GT adotou vários estudos e recomendações de organizações internacionais de referência como a EU, a OCDE e a UNESCO. A nível nacional foram tidas em conta as recomendações emanadas pelo CNE (IGEC, 2013).

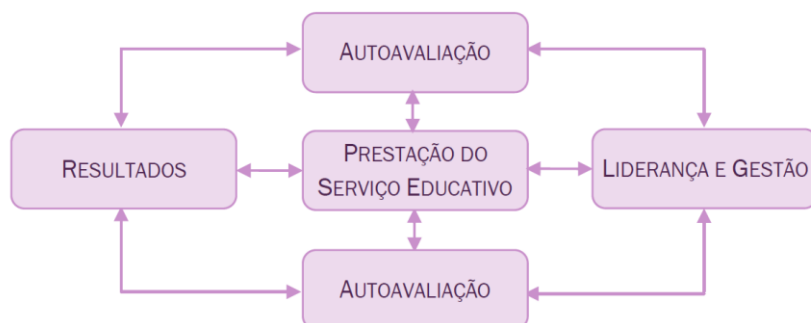
A IGE (2012) destaca as principais alterações propostas pelo GT para o segundo ciclo de avaliação ao nível dos procedimentos e dos instrumentos de avaliação a aplicar, nomeadamente: a simplificação do quadro de referência (redução de cinco para três domínios de análise); o acesso à informação estatística das escolas a avaliar (aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade e utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas); o alargamento da auscultação da comunidade (a auscultação direta das autarquias) e; a sequência da avaliação (a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada). Este organismo apresenta, ainda, como alteração proposta pelo GT a introdução de um novo nível na escala de classificação, o Excelente, para possibilitar o reconhecimento, por parte da avaliação externa, de “situações excecionais e de algum modo exemplares nas práticas de uma escola, em determinado domínio” (IGE, 2012, p.64).

No segundo ciclo, as escolas avaliadas passaram a ter a necessidade de produzir e implementar um plano de melhoria. Este plano, segundo a IGEC, deveria “conter a ação que a escola se compromete a realizar nas áreas de melhoria identificadas na avaliação externa, em articulação com a autoavaliação, como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria” (IGEC, 2018, p. 49).

Tendo em conta as recomendações do CNE (2011) para o segundo ciclo de avaliação de que devia ser mantida na AEE a conciliação de finalidades associadas à melhoria e à prestação de contas, o GT definiu para a prossecução da avaliação externa os seguintes objetivos:

- “Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente” (IGEC, 2013, p. 9).

No segundo ciclo de avaliação externa passaram a ser avaliados três domínios, cujas relações se encontram expressas na Figura 2, nomeadamente: 1 - Resultados; 2 - Prestação do Serviço Educativo; 3 - Liderança e Gestão.



*Figura 2 - Representação da relação existente entre os três domínios de análise da AE.
Extraído do relatório da IGE (2018, p. 9).*

A visita da equipa de avaliação externa à escola, constituída por dois inspetores da IGE e por um perito externo (docente ou investigador do ensino superior), era precedida da aplicação de questionários de satisfação à comunidade educativa, nomeadamente a alunos, pais e encarregados de educação e a trabalhadores docentes e não docentes da escola. Estes questionários foram elaborados pelo grupo de trabalho e basearam-se em modelos utilizados na avaliação externa de escolas na Escócia. A equipa de avaliação externa tinha acesso a informação documental e estatística de apoio à avaliação, nomeadamente, ao perfil de escola e a modelos que permitiam a comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo. Estes modelos foram fornecidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e forneciam valores esperados, cuja comparação com os valores observados ajudava a sinalizar áreas para posterior questionamento às escolas e formulação de juízos avaliativos (IGEC, 2018).

Os gráficos 2, 3, 4 e 5, foram extraídos de vários relatórios da IGEC e permitem observar como variaram os resultados por domínio das escolas avaliadas nos anos letivos de 2011/12, 2012/13, 2013/14 e de 2014 a 2017. Segundo a IGEC (2013, 2015, 2016, 2018) os dados apresentados não são representativos da totalidade das escolas em Portugal dada a forma de seleção utilizada.

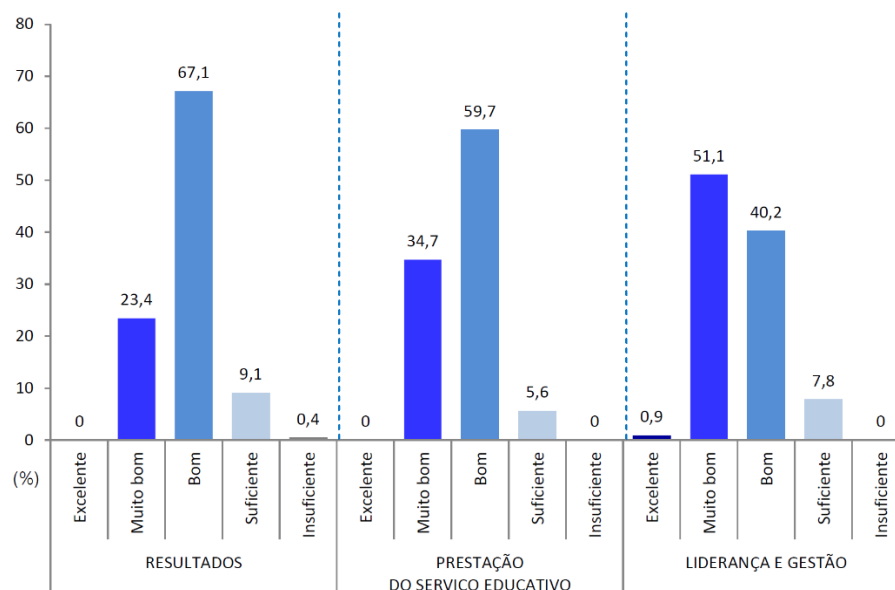


Gráfico 2 - Resultados por domínio das escolas avaliadas em 2011/12, expressos em percentagem de atribuição das menções de E, MB, B, S e I. Extraído do relatório da IGEC (2013, p. 17)

Relativamente aos resultados apresentados pelas escolas, o relatório da IGEC respeitante ao ano letivo de 2011/12 tece várias considerações, a saber: as escolas avaliadas registaram uma preponderância do nível Muito Bom no domínio da Liderança e Gestão e nível Bom nos domínios Resultados e Prestação do Serviço Educativo, e; o domínio Resultados foi o único em que se registou a atribuição da classificação de Insuficiente (IGEC, 2013).

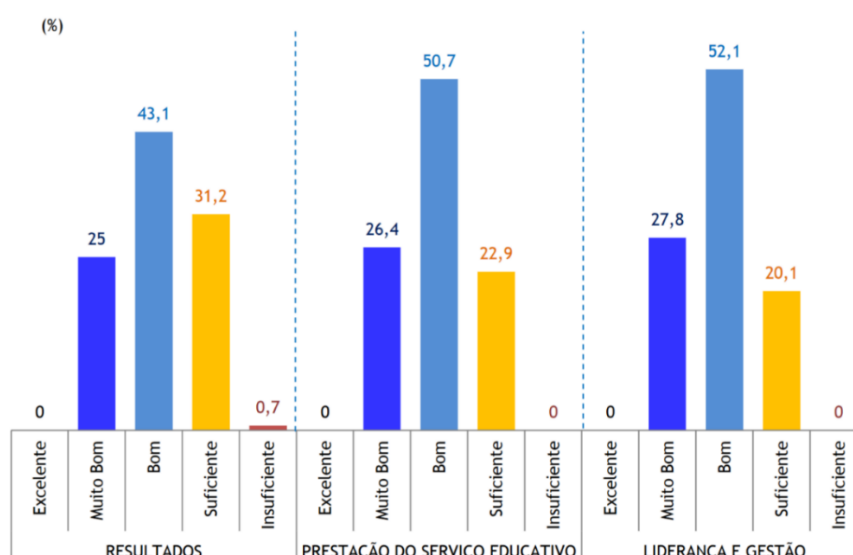


Gráfico 3 - Resultados por domínio das escolas avaliadas em 2012/13, expressos em percentagem de atribuição das menções de E, MB, B, S e I. Extraído do relatório da IGEC (2015, p. 21)

Relativamente aos resultados obtidos pelas escolas avaliadas em 2012/13, o relatório da IGEC conclui que: a menção de Excelente não foi atribuída a nenhuma das escolas; a menção de Bom constituiu a principal menção atribuída em todos os domínios; o domínio dos Resultados foi o que registou o valor percentual mais significativo do nível de Suficiente e foi o único domínio em que se registou atribuição da classificação de Insuficiente, com uma incidência de 0,7% (IGEC, 2015).

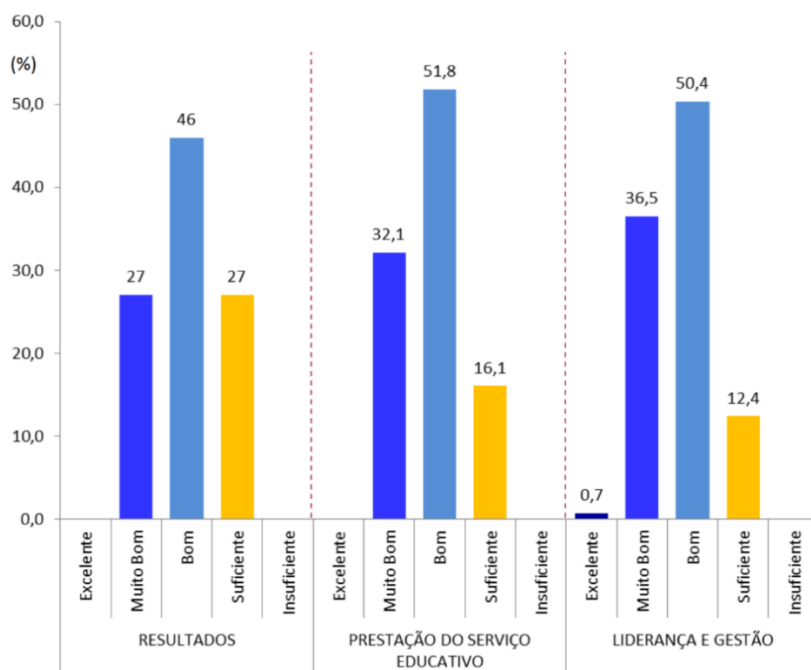


Gráfico 4 - Resultados por domínio das escolas avaliadas em 2013/14, expressos em percentagem de atribuição das menções de E, MB, B, S e I. Extraído do relatório da IGEC (2016, p. 20)

Segundo o relatório da IGEC relativo ao ano letivo de 2013/14, as análises dos níveis de classificação atribuídos às escolas permitem concluir que: o nível Bom foi a classificação mais preponderante nos três domínios de avaliação, e; nenhuma das escolas avaliadas obteve a classificação de Insuficiente (IGEC, 2016).

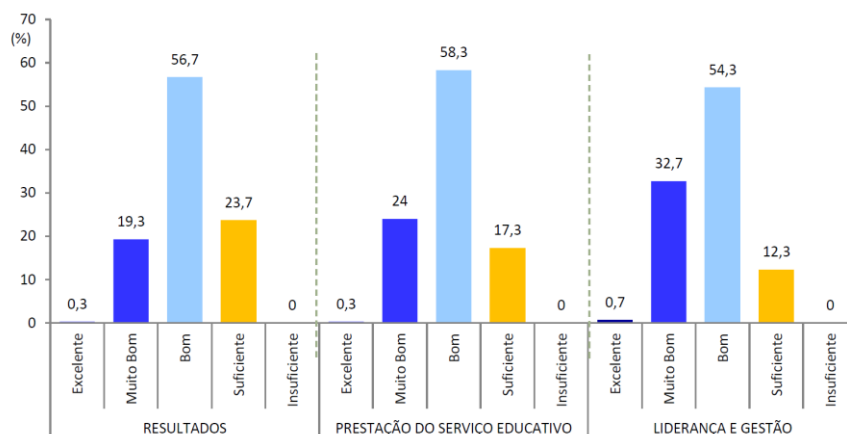


Gráfico 5 - Resultados por domínio das escolas avaliadas em 2013/14, expressos em percentagem de atribuição das menções de E, MB, B, S e I. Extraído do relatório da IGEC (2018, p. 18)

Na análise aos resultados expressos no gráfico 5, extraído do relatório da IGEC relativo aos anos letivos de 2014/2015 e 2016/2017 cumulativamente, este organismo conclui que: a classificação de Bom constituiu a menção mais atribuída em todos os domínios avaliados, e; o nível de classificação Suficiente obteve a sua maior expressão no domínio dos Resultados. Este relatório aponta, ainda, para o facto de apenas um agrupamento de escolas ter obtido a classificação de Excelente em todos os domínios avaliados durante o segundo ciclo de avaliação (IGEC, 2018). É sobre este agrupamento de escolas que incide o trabalho aqui apresentado.

A avaliação do *Programa de Avaliação Externa de Escolas* e a apresentação de propostas de melhoria para o próximo ciclo avaliativo foi solicitada às escolas e aos avaliadores externos, através da aplicação de questionários de satisfação, posteriores à ação de visita à escola. Da análise dos resultados destes questionários destaca-se o facto de as escolas expressarem uma avaliação positiva quanto à avaliação externa, nomeadamente no que se refere à metodologia aplicada, ao relacionamento da equipa de avaliadores com os interlocutores das escolas, ao conteúdo do relatório e aos contributos do processo para a autoavaliação. Na resposta a estes questionários, quer as escolas, quer os avaliadores, apresentam como aspeto a melhorar o cálculo do *valor esperado* (IGEC, 2018). As escolas apontam para que este inclua um período de tempo mais alargado e contemple a introdução de mais variáveis. Os avaliadores apontam para que o cálculo tenha em conta os três últimos anos e que nele sejam incluídas mais disciplinas. As escolas e os avaliadores convergem no sentido de apontarem como aspetos a melhorar, a diminuição do peso dos resultados académicos nas classificações do domínio da Prestação do Serviço Educativo e no domínio da Liderança e Gestão (IGEC, 2018). A este respeito, o relatório

da OCDE alerta para a tendência da avaliação em Portugal, se centrar nos resultados. Esta instituição refere que, apesar da atenção dada aos resultados e aos dados ser uma característica positiva do sistema português, a sua sobrevalorização pode ter um impacto negativo, minando o papel formativo da avaliação (Santiago *et al.*, 2012).

Gonçalves *et al.* (2014) apresentam várias críticas ao segundo ciclo do modelo de avaliação externa implementado em Portugal. Segundo as autoras, a partir de 2012/13 foram produzidas diretrizes internas direcionadas às equipas de avaliação externa que recomendavam um procedimento de homogeneização das classificações nos três domínios. Segundo estas diretrizes, os domínios seriam interdependentes e, portanto, as classificações atribuídas deveriam ser coerentes (Gonçalves *et al.*, 2014). Estas autoras, citam Nunes (2013) para referirem que o domínio Resultados e, mais especificamente, o campo de Análise dos Resultados Académicos foi considerado como determinante para as classificações a atribuir aos outros domínios (Gonçalves *et al.*, 2014). O autor explica ainda que, a análise dos resultados da escola tem por referência dados estatísticos dos dois anos anteriores ao “momento da avaliação externa, embora os processos avaliados sejam os do presente”. A situação descrita gerou muita polémica nas equipas de avaliação externa, e muitos avaliadores externos abandonaram o programa, por não concordarem com o processo (Gonçalves *et al.*, 2014).

2.3.3 A AVALIAÇÃO INTERNA

A autoavaliação constitui um importante mecanismo que as escolas têm ao seu dispor para poderem projetar a sua imagem, mas, também, para regularem o seu funcionamento com vista a corresponder aos anseios das comunidades em que se inserem (Leandro, 2002). Este autor destaca algumas vantagens que evidenciam a importância da autoavaliação, nomeadamente, o facto de ser uma ferramenta sólida de diagnóstico do estado global da escola, num dado momento, servindo para identificar os seus pontos fortes e os pontos de melhoria, o que permite traçar planos de ação consistentes. O autor acrescenta que se trata de uma boa prática de gestão de processos de melhoria que promove o trabalho em equipas multidisciplinares e a participação e envolvimento de todas as pessoas (*empowerment*), em particular dos professores, permitindo alinhar os objetivos e metas da escola constantes do Projeto Educativo, com as estratégias definidas. Para o autor, a autoavaliação constitui uma forma de motivar as pessoas, assegurando a partilha e um retorno contínuo de informação que permitirá a melhoria das práticas.

Acrescenta, ainda, o facto de se tratar de uma forma de fomentar e integrar iniciativas de melhoria da qualidade no funcionamento corrente da escola (Leandro, 2002).

Cardona (2002, Cit. por Rocha, 2013), considera a autoavaliação um compromisso de colaboração entre todos os membros da comunidade escolar voltado para um diagnóstico completo ou parcial do funcionamento da instituição educativa. Este autor considera que o processo deve ser acompanhado por propostas para melhorar o funcionamento da escola, e que se trata de “um processo de encontro, intercâmbio e consenso”. A autoavaliação é, assim, um instrumento intrínseco e necessário para a melhoria da escola, constituindo-se como instrumento de excelência, através do qual é possível compreender o mundo que é a escola (Afonso, 2005, Cit. por Dias e Melão, 2009).

Para Guerra (2000) a autoavaliação deve utilizar métodos diversificados para reconstruir e analisar a realidade e fornecer dados e critérios, e não os juízos, e deve ser da iniciativa da instituição escolar. Para este autor a filosofia da participação e do envolvimento dos intervenientes deverá ser semelhante à filosofia inerente à construção do Projeto Educativo, envolvendo todos.

Apesar da realidade da autoavaliação institucional ser distinta da existente há uma década e de ser de aceitação consensual, algumas escolas ainda manifestam dificuldade em desenvolver, de forma coerente e sistemática, processos de recolha, análise e interpretação de informação pertinente, com vista a superar fragilidades, corrigir erros, mudar trajetórias e caminhar no sentido da inovação, da mudança e da melhoria da qualidade do serviço prestado (Fernandes, 2013).

A IGE (2010) no Relatório do Programa de Acompanhamento à Autoavaliação das Escolas defende que a autoavaliação, complementada pela avaliação externa e pela autonomia, é um instrumento de desenvolvimento das escolas enquanto instituições com um projeto próprio e mobilizador dos seus recursos e das suas competências.

Para Bolívar (2012) as unidades de ensino mais eficazes e que melhoram mais rapidamente são aquelas que são capazes de utilizar os dados recolhidos sobre si próprias para implementar as mudanças necessárias. Afirmar, ainda, que embora as escolas desenvolvam processos de autoavaliação, estes são pouco sistemáticos, baseiam-se em opiniões e não pressupõem a recolha de informação, como base de suporte à formulação de juízos. Bolívar (2012) defende, assim, a recolha sistemática de dados para permitir o desenvolvimento de processos de melhoria pertinentes e afirma que: “é necessário saber de que situação partimos, conhecer as áreas fortes e aquelas outras que precisam de melhorar, de modo a ajustar as estruturas e as práticas. Os dados recolhidos devem ser

transformados em informação, posteriormente, em conhecimento e, por último, em ações construtivas” (Bolivar, 2012, p. 256).

2.3.3.1 O PANORAMA ATUAL

Em Portugal, a implementação da autoavaliação pelas escolas é obrigatória desde 2002, contudo, não existe um referencial definido centralmente para a sua execução e as escolas são livres de levarem a cabo os procedimentos que considerarem convenientes.

Com o objetivo de contribuir para a promoção e melhoria do processo de autoavaliação foi criado, em 2009, no âmbito da Equipa de Acompanhamento e Avaliação, o Grupo de Trabalho para a Autoavaliação das Escolas (GTAA), que sistematizou informação para as escolas que pretendessem criar ou consolidar processos de autoavaliação (IGE, 2012). Segundo a IGE (2010, p. 5) este grupo “preparou e disponibilizou informação relevante para as escolas, designadamente: ligações eletrónicas, informação sobre bases bibliográficas e sobre o estado da arte em matéria de autoavaliação noutros países europeus, instrumentos de trabalho usados pela IGE, legislação mais pertinente e informação sobre atividades de carácter formativo ou informativo”.

Em Portugal, segundo o relatório da IGE (2010), as escolas evidenciam a existência de dispositivos de avaliação interna, com a atribuição às equipas de autoavaliação de um papel central no desenvolvimento e na coordenação dos processos autoavaliativos. A importância que as escolas dão à autoavaliação e ao tempo investido pelos docentes envolvidos é refletida na atribuição de crédito horário aos docentes. Verifica-se, também, a existência de polos de autoavaliação em certas áreas das escolas que desenvolvem processos próprios, com maior ou menor autonomia. Contudo, a articulação entre as equipas de autoavaliação e estes polos de avaliação não parece ser, de um modo geral, sistemática, permitindo, desta forma, a existência de processos avaliativos paralelos, o que gera desperdícios na informação avaliativa e nos esforços desenvolvidos pelos recursos humanos.

No relatório de acompanhamento da Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 a IGEC refere que a preocupação em desenvolver práticas de avaliação, por parte das escolas, tem-se caracterizado pelo envolvimento de atores fundamentais na educação e pelo fortalecimento da capacidade das escolas de refletirem sobre o seu desempenho e sobre os caminhos para a melhoria dos seus resultados (IGEC, 2013). Na composição das equipas de autoavaliação verifica-se a existência de grande diversidade, desde equipas

que são constituídas por vários representantes da comunidade educativa e que fazem parte integral do desenvolvimento do processo desde o início, a equipas em que os representantes da comunidade educativa veem a sua intervenção reduzida ao preenchimento de questionários (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

A participação da direção da escola na equipa de autoavaliação, e em processos avaliativos, denota a exigência e o reconhecimento da sua importância, pelo principal centro de decisão da escola e contribui para a dinamização e articulação do trabalho desenvolvido. Esta participação pode, no entanto, acarretar alguns riscos, nomeadamente, ao nível da capacidade de isenção e de análise objetiva (IGE, 2010).

O CNE (2010) aponta o facto de a avaliação externa ter conduzido ao desenvolvimento de processos de autoavaliação por parte das escolas e reconhece a dificuldade com que as escolas se debateram para o concretizar. Esta dificuldade está patente no relatório da IGE (2012) aquando da análise dos resultados obtidos por domínio no primeiro ciclo de avaliação (recordar gráfico 1), que revela que o domínio da Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola foi o que apresentou maior percentagem de escolas com classificação de Suficiente e Insuficiente.

O relatório de Avaliação Externa das Escolas da IGEC relativo ao período 2014-17 continua a apresentar o processo de autoavaliação como uma das áreas a melhorar nas escolas, fazendo referência à necessidade de este ser mais sustentado, abrangente e participado. Neste relatório, a grande maioria das escolas, quando questionadas sobre o contributo do processo de avaliação externa para a autoavaliação, consideraram que este deu um contributo positivo no que respeita a instrumentos de trabalho, a referenciais e à metodologia a aplicar (IGEC, 2018). A crescente valorização da avaliação externa tem acompanhado o reforço da componente de autoavaliação, sendo ambas encaradas como vias complementares para a melhoria da qualidade do ensino em Portugal (IGEC, 2013). No contexto internacional, a avaliação das escolas adquiriu uma centralidade crescente e, relativamente à relação entre a avaliação externa e a autoavaliação em Portugal, o relatório da OCDE (Santiago, 2012) destaca como pontos fortes: a utilização conjunta da avaliação externa de escolas e da autoavaliação para maximizar os benefícios de ambas as formas de avaliação; o facto de não ser imposta às escolas qualquer modelo para a sua autoavaliação e; a possibilidade de adaptação pelas escolas do seu modelo de autoavaliação aos critérios de análise da avaliação externa.

Segundo a Comissão Europeia o quadro que serve de referência à Avaliação Externa em Portugal contém vários parâmetros que podem ser utilizados pela autoavaliação,

nomeadamente: a utilização dos resultados da autoavaliação no desenho do plano de melhoria da escola; o envolvimento da comunidade educativa no processo de autoavaliação, e; o impacto da autoavaliação no planeamento, organização e definição das práticas profissionais (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Foi tendo presente este contexto de perceção da relevância dos processos de autoavaliação das escolas e do caminho ainda a percorrer nesse domínio que se desenvolveu o estudo do caso do único agrupamento de escolas que obteve a classificação de Excelente no 2º ciclo de avaliação externa de escolas.

3 METODOLOGIA

Tendo por base a questão de partida e os objetivos delineados para o estudo foi desenhada a metodologia de trabalho assente num paradigma qualitativo na forma de um estudo de caso. Assim, nas secções seguintes caracteriza-se a natureza do estudo, descrevem-se as etapas desenvolvidas e apresentam-se as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados, justificando-se as opções assumidas.

3.1 NATUREZA DO ESTUDO

As metodologias qualitativas direccionam-se para a compreensão e a interpretação do mundo e dos seus atores (Cohen *et al.*, 2007, Cit. por Dias, 2009) e são apontadas por Gidens (1984, Cit. por Dias, 2009), como favoritas para as análises microsociais. Optámos por desenhar um estudo, assente no paradigma de investigação interpretativo que, recorrendo a métodos qualitativos, nos permitisse produzir conhecimento válido e profundo sobre a organização escolar em análise. Tratando-se de um estudo de caso procurou-se uma análise predominantemente qualitativa, favorecendo a sua profundidade.

Segundo Dooley (2002, Cit. por Meirinhos e Osório, 2010), o método de investigação do estudo de caso é utilizado para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno. Meirinhos e Osório (2010) apontam como características do estudo de caso o seu carácter holístico (pela concentração no todo e na compreensão do fenómeno na generalidade), o contexto (a necessidade de compreender o caso no contexto em que decorre) e o seu carácter interpretativo constante (levando a uma redefinição dos pressupostos de análise iniciais à medida que o estudo do caso avança).

O trabalho desenvolvido assumiu a figura de um estudo de caso que teve por unidade de análise um agrupamento de escolas de excelência, assim designado pela classificação de excelente obtida no processo de avaliação externa da IGEC.

Como referido no enquadramento teórico (secção 2.3.2), no âmbito dos processos de avaliação externa de escolas os domínios onde se enquadrava a autoavaliação foram aqueles que apresentaram resultados consistentemente mais débeis. Os benefícios para o autoconhecimento e possibilidade de melhoria das organizações que podem decorrer dos processos de autoavaliação e a existência de apenas um agrupamento de escolas com classificação de excelente nos 3 domínios avaliados no 2.º ciclo de AEE justificam e

reforçam a pertinência da escolha deste projeto de investigação e deste agrupamento de escolas em particular como unidade de estudo. Procura-se, assim, que as mais valias que o conhecimento do processo desenvolvido por este agrupamento poderá trazer em termos da produção de conhecimento válido e profundo sobre a organização escolar em análise possam ser utilizadas por outras instituições nos seus processos de autoavaliação ou por outras instâncias que apoiem ou venham a apoiar as escolas neste tipo de processos.

Com vista à compreensão pormenorizada e rigorosa do caso em estudo pretendeu-se reunir o máximo de informação possível recorrendo à utilização de técnicas de recolha de dados diversificadas, como a análise documental e a entrevista.

3.2 FASEAMENTO DO ESTUDO

O desenvolvimento de qualquer projeto de investigação pressupõe e existência de etapas ou fases que no seu conjunto constituem um todo coerente. Cada etapa requer o conhecimento e manuseamento de técnicas próprias e específicas, de forma a maximizar os resultados obtidos e a minimizar o esforço intelectual e material necessário (Dias, 2009). Assim, por forma a alcançar os objetivos propostos e a responder à questão de partida, considerou-se relevante estruturar o processo de desenvolvimento em 3 fases:

- **Fase 1 | Análise documental** - Etapa dedicada à recolha e análise da documentação externa (relatórios de Avaliação Externa) e interna produzida pela escola (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Relatórios de Análise dos Resultados Escolares e Relatório de Autoavaliação, Análise dos Resultados dos Questionários – Sugestões de Melhoria);
- **Fase 2 | Elaboração e aplicação das entrevistas** - Fase dedicada à preparação e validação do guião geral de entrevista. Definição, em articulação com o agrupamento, do melhor momento para a realização das entrevistas, seguida da sua implementação no terreno;
- **Fase 3 | Tratamento, análise e interpretação de resultados** - Feita a recolha de dados, esta fase permite, segundo Dias (2009), sistematizar, ordenar, contar e avaliar os resultados, concluindo da sua capacidade descritiva ou explicativa do problema em questão. Permite, ainda, inferir se as informações recolhidas correspondem aos objetivos e se, no seu conjunto, permitem responder às questões

de investigação. É importante que os dados recolhidos sejam triangulados para uma maior confiança nas conclusões.

O estudo realizado teve início no último trimestre de 2017, com o desenvolvimento da primeira fase do trabalho. A fase seguinte foi concluída em Agosto de 2018 e de seguida avançou-se para a fase 3, concluída no primeiro semestre de 2019.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

No desenvolvimento do trabalho de investigação foi nossa intenção que as técnicas utilizadas permitissem a realização da triangulação de dados. Nesse sentido, definiu-se como necessário realizar: i) uma análise documental, entendida por Quivy e Campenhoudt (2008) como de recolha de dados preexistentes permitindo, para este estudo, iniciar a caracterização da equipa de autoavaliação da instituição e identificar práticas e estratégias adotadas, no contexto da autoavaliação, e; ii) inquéritos por entrevista aos representantes dos principais órgãos da unidade em estudo.

3.3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Bardin (2004) defende que a escolha dos documentos para análise pode ser determinada *a priori*, constituindo-se um *corpus*. Para o autor, “*corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” numa etapa a que o autor se refere como pré-análise (Bardin, 2004, p. 90). Na pré-análise, o autor defende a existência de mais duas etapas acopladas à escolha dos documentos a serem submetidos a análise, nomeadamente, a formulação de hipóteses e dos objetivos do trabalho e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Estas etapas, missões como lhe chama o autor, encontram-se estreitamente ligadas e não se relacionam, necessariamente, segundo uma ordem cronológica. Assim, “a escolha de documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis” (Bardin, 2004, p. 89).

Indo ao encontro dos objetivos previamente traçados, constituiu-se o *corpus* a analisar procedendo-se ao seu estudo detalhado. Este conjunto de documentos incluiu: os documentos internos estruturantes do agrupamento (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Relatórios de Análise dos Resultados Escolares e Relatório de Autoavaliação – Análise dos Questionários/ Sugestões de Melhoria) e os

Relatórios produzidos pela equipa de Avaliação Externa, nos dois ciclos de avaliação externa a que o agrupamento foi submetido.

A Tabela 1 apresenta a lista os documentos que a investigadora analisou e o respetivo endereço de disponibilização online. A análise documental foi desenvolvida durante o último trimestre de 2017.

Tabela 1 – Documentos analisados pela investigadora e respetivo URL de disponibilização

Documento	URL (disponível em)
Projeto Educativo 2013/17 (PE) do Agrupamento	http://aerp.pt/portal/wp-content/uploads/2015/10/AERP_Proj_Educat_2013_2017-31.pdf
Regulamento Interno 2015 (RI) do Agrupamento	http://aerp.pt/portal/wp-content/uploads/2015/10/Regulamento-Interno-ret27032017.pdf
Plano Anual de Atividades 2016/2017 (PAA) do Agrupamento	http://aerp.pt/portal/wp-content/uploads/2015/10/PAA-2016-17.pdf
Relatórios de Análise dos Resultados Escolares 2015/16 (RAR1) elaborado pelo NAI	http://aerp.pt/portal/wp-content/uploads/2015/09/Relat%C3%B3rio_NAI_2015_16_RESULT_ESCOLARES_versao_19jan_2017_CARLOS.pdf
Relatórios de Análise dos Resultados Escolares 2016/17 (RAR2) elaborado pelo NAI	http://aerp.pt/portal/wp-content/uploads/2018/09/Relat%C3%B3rio_NAI_2016_17_RESULT_ESCOLARES.pdf
Relatório de Autoavaliação, Análise dos Resultados dos Questionários – Sugestões de Melhoria (RAQ) elaborado pelo NAI	http://aerp.pt/portal/wp-content/uploads/2015/09/AN%C3%81LISE-DOS-RESULTADOS-DOS-QUESTION%C3%81RIOS_Outubro2016_Pedag_16_NOV.pdf
Relatório de Avaliação Externa de Escolas – Relatório de Escola, 2010 (RAEE1) Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE	http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_ES3_Raul_Proenca_R.pdf
Relatório de Avaliação Externa de Escolas – Relatório de Escola, 2017 (RAEE2) – Área Territorial do Sul da IGEC	http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2017_Sul/LEIRIA_Caldas_Rainha_AEE_AE_Raul_Proenca_2016_2017_R(Homologado).pdf

Aos objetivos previamente delineados para o estudo entendeu-se necessário juntar um objetivo prévio (Objetivo 0) que permitisse um melhor conhecimento do contexto onde ocorre o processo de autoavaliação em estudo. Assim, na preparação da análise documental identificaram-se, para cada objetivo, domínios e categorias de análise:

- **Objetivo 0: “Caraterizar a unidade em estudo”** - identificado o domínio: *agrupamento de escolas*;

- **Objetivo 1: “Caraterizar o Núcleo de Avaliação Interna (NAI) e as suas competências”** - identificados os domínios: *caraterização do NAI; competências, e; atividades desenvolvidas;*
- **Objetivo 2: “Compreender como se organiza e implementa o processo de autoavaliação”** - identificados os domínios: *organização e implementação do processo de autoavaliação, e; disseminação de resultados;*
- **Objetivo 3: “Identificar as práticas de articulação desenvolvidas entre o NAI e restantes órgãos do agrupamento”** - identificado o domínio: *interação entre os intervenientes;*
- **Objetivo 4: “Compreender como são analisadas, operacionalizadas e que efeitos produzem as recomendações do NAI”** - identificado o domínio: *melhoria.*

Estes domínios e correspondentes categorias permitiram uma melhor organização dos contributos de cada documento na fase de tratamento de dados (ver Tabela 5, p. 42) e forneceram informações para a elaboração do guião das entrevistas.

3.3.2 INQUÉRITO POR ENTREVISTA

O inquérito por entrevista é um método de recolha de dados que permite um contacto direto entre o investigador e o seu interlocutor e que possibilita a recolha de informações e de elementos de reflexão muito ricos (Quivy & Campenhoudt, 1998). A entrevista permite que o entrevistado exprima as suas perceções sobre um acontecimento ou situação, as suas interpretações e as suas experiências. O investigador através de perguntas abertas pode aceder a informação com maior grau de profundidade e reorientar o entrevistado quando este se afasta dos objetivos delineados para o estudo. O entrevistado tem, também, a oportunidade de clarificar imediatamente qualquer dúvida que lhe possa surgir (Seidman, 2006). De modo a poder rentabilizar este instrumento de acordo com as suas necessidades de recolha de informação, o investigador pode optar por desenvolver entrevistas estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas. Quivy e Campenhoudt (1998) explicitam que: as entrevistas estruturadas seguem um guião de perguntas previamente definidas; as entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas seguem igualmente um guião embora assumam um papel orientador, permitindo ao investigador ajustar a ordem das questões ao entrevistado ou incluir novas perguntas ao

longo da entrevista; as entrevistas não estruturadas não se baseiam na existência prévia de um guião o que leva o entrevistador a definir as questões em cada momento ou para cada entrevistado.

Para este estudo foram levadas a cabo entrevistas do tipo semiestruturado, garantindo liberdade para o desenvolvimento de ideias aos entrevistados e a introdução de novas questões.

A investigadora avançou para a elaboração do guião das entrevistas procurando a formulação de questões que permitissem complementar e triangular a informação recolhida nos documentos. Num primeiro momento foi necessário seleccionar os sujeitos a inquirir de modo a poder recolher informação relevante face aos objetivos estipulados, nomeadamente aqueles que, para além de participarem no processo de autoavaliação, operacionalizam as recomendações dele resultantes.

Para inquiridos foram seleccionados os docentes que assumiam o cargo de:

- Presidente do Conselho Geral;
- Diretor do Agrupamento;
- Coordenador do NAI;
- Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais;
- Coordenadora do Departamento de Línguas;
- Coordenadora do Departamento do 1.º CEB.

A Tabela 2 apresenta uma breve caracterização individual dos entrevistados, no que diz respeito ao número de anos de serviço docente e no agrupamento, aos cargos desempenhados e à eventual realização de formação especializada.

A opção de inquirir o Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e a Coordenadora do Departamento de Línguas, em detrimento de outros coordenadores, prendeu-se com o elevado número de docentes e de grupos disciplinares que representam, tendo-se considerado que seriam representativos da forma de trabalho, apresentada pelo agrupamento, para o 2.º e 3.º CEB e para o Ensino Secundário. A opção pela inquirição da Coordenadora de Departamento do 1.º CEB decorreu, por um lado, da vontade de alargar a representação dos docentes do agrupamento a outros ciclos e, por outro, deste departamento possuir, normalmente, dinâmicas de trabalho e organização próprias e distintas dos restantes.

Tabela 2 – Caraterização e percurso profissional dos inquiridos

Inquirido	Breve caraterização profissional
Presidente do Conselho Geral	Docente do agrupamento há mais de trinta e cinco anos. Desempenha o cargo de Presidente do conselho Geral há quatro anos, mas, antes de presidir ao Conselho Geral, já fazia parte deste órgão enquanto elemento. Anteriormente, participou noutras estruturas da escola, nomeadamente na direção.
Diretor do Agrupamento	Docente do agrupamento há vinte e cinco anos. Desempenha o cargo de Diretor há três anos tendo, anteriormente, desempenhado funções de Vice-Presidente do Agrupamento, Presidente do Conselho Geral, Delegado de Grupo e Coordenador dos Diretores de Turma.
Coordenador do NAI	Docente do agrupamento há trinta anos. Desempenha o cargo de Coordenador do NAI há dez anos. Foi adjunto da direção, Presidente do Conselho Pedagógico, Coordenador de Departamento, secretário do Conselho Diretivo e Diretor de Turma. Para o desempenho do cargo que atualmente ocupa frequentou ações de formação.
Coordenadora do Departamento de Línguas	Docente há trinta e três anos, integrou o agrupamento há seis quando este se formou passando a desempenhar a função de Coordenadora de Departamento. Anteriormente, já tinha desempenhado esta função numa das escolas que foram agregadas para constituir o agrupamento, tendo também integrado o Conselho Executivo dessa escola.
Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	Docente com vinte e dois anos de docência no agrupamento. É Coordenador de Departamento há seis anos e responsável pelo Serviço de Exames, antes disso, foi Coordenador de Grupo e Diretor de Turma.
Coordenadora do Departamento do 1.º Ciclo	Docente há trinta e quatro anos, trabalha no agrupamento há dez anos. É Coordenadora do Departamento do 1.º CEB há seis anos, adjunta da Direção do Agrupamento e faz parte da equipa do NAI.

O desenho do guião geral a seguir nas entrevistas foi norteado pelos objetivos definidos para a persecução do estudo. Assim, foram elaborados conjuntos de questões que permitissem completar e triangular a informação proveniente do conhecimento existente e adquirido através da análise documental pois, como defende Carmo e Ferreira (1998), é fundamental cruzar a informação proveniente de várias fontes a fim de testar a sua fiabilidade mútua.

Após o bloco inicial destinado à apresentação do estudo e dos aspetos formais relativos à recolha de dados e obtenção de autorização para gravação das entrevistas, o guião geral

da entrevista estrutura-se em seis secções (Anexo 1). A primeira secção visou a caracterização dos entrevistados e as restantes cinco procuraram dar resposta aos objetivos definidos para o estudo. O bloco final reporta-se ao encerramento da entrevista e agradecimentos. De acordo com a metodologia seguida para a análise documental, para a prossecução de cada um dos objetivos do estudo foram definidos domínios e categorias de análise *a priori* que enquadraram as questões. Apesar dos domínios e categorias serem parcialmente partilhados com os definidos para a análise documental, acrescentaram-se outros para os quais não tinha sido possível obter dados nos documentos analisados. Para além da caracterização do agrupamento/entrevistado, aos quatro objetivos visados na análise documental juntou-se o último objetivo definido inicialmente para o estudo. Assim, no âmbito das entrevistas procuraram-se respostas para:

- Objetivo 0: **“Caraterizar o entrevistado”**;
- Objetivo 1: **“Caraterizar o Núcleo de Avaliação Interna (NAI) e as suas competências”** - identificados os domínios: *caraterização do NAI, e; competências do NAI*;
- Objetivo 2: **“Compreender como se organiza e implementa o processo de autoavaliação”** - identificados os domínios: *organização e implementação do processo de autoavaliação, e; disseminação de resultados*;
- Objetivo 3: **“Identificar as práticas de articulação desenvolvidas entre o NAI e restantes órgãos do agrupamento”** - identificado o domínio: *interação entre os intervenientes*;
- Objetivo 4: **“Compreender como são analisadas, operacionalizadas e que efeitos produzem as recomendações do NAI”** - identificados os domínios: *análise de informação; valorização, e; melhoria*;
- Objetivo 5: **“Identificar, as práticas desenvolvidas pelo NAI cujo contributo é considerado como mais relevante pelas lideranças de topo e intermédias do Agrupamento para a classificação de excelente atribuída ao agrupamento”** - identificados os domínios: *qualidade, e; excelência*.

A Tabela 3 apresenta a distribuição das questões no guião geral das entrevistas quanto aos objetivos, domínios e categorias visadas. Este guião foi posteriormente analisado e validado por uma especialista na área. Atendendo às diferentes funções e papéis no

agrupamento e no próprio processo de avaliação, foram selecionadas as questões que se aplicariam a cada um dos quatro perfis de respondentes: Presidente do Conselho Geral; Diretor do Agrupamento; Coordenador do NAI, e Coordenadores de Departamento. Desta seleção resultou a construção de quatro guiões específicos de questões que se encontram condensados num guião geral que pode ser consultado no final deste relatório – Anexo 1.

Tabela 3 – Distribuição das questões das entrevistas no guião geral quanto aos objetivos, domínios e categorias visadas

Domínio	Categoria	N. de questões
Obj. 0: Caraterizar o entrevistado		
		Qa, Qb, Qc, Qd, Qe
Obj. 1: Caraterizar o Núcleo de Avaliação Interna (NAI) e as suas competências		
Caraterização do NAI	Constituição do NAI	Q1, Q2
	Composição do NAI	Q3, Q4
Competências do NAI		Q5, Q6, Q7, Q8
Obj. 2: Compreender como se organiza e implementa o processo de autoavaliação		
Organização e Implementação do processo de AI	Importância das funções do NAI	Q9, Q10
	Recolha de dados	Q11
	Metodologia	Q12, Q13
	Meios	Q14
Disseminação de resultados	Canais	Q15
Obj. 3: Identificar as práticas de articulação existentes entre o NAI e restantes estruturas do agrupamento		
Interação entre os intervenientes	Redes de interação	Q16, Q17, Q18, Q19, Q20
Obj. 4: Compreender como são analisadas, operacionalizadas e que efeitos produzem as recomendações do NAI		
Análise da informação		Q21, Q22, Q23
Valorização		Q24
Melhoria		Q25, Q26
Obj. 5: Identificar, as práticas desenvolvidas pelo NAI cujo contributo é considerado como mais relevante pelas lideranças de topo e intermédias do Agrupamento para a classificação de excelente atribuída ao agrupamento		
Qualidade		Q27
Excelência		Q28, Q29, Q30

A entrevista afigurou-se assim como forma privilegiada de recolha de informação para compreender o modo como se organizava e estruturava a equipa de avaliação interna,

tendo-se auscultando para isso a Presidente do Conselho Geral, o Diretor do Agrupamento e o Coordenador do NAI. Para compreender melhor como são difundidos, valorizados e utilizados os resultados do processo de autoavaliação recorreu-se à entrevista à Coordenadora do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ao Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e à Coordenadora do Departamento de Línguas.

Para uma melhor organização, tratamento de dados e interpretação, codificaram-se as entrevistas de acordo com o expresso na Tabela 4.

Tabela 4 - Codificação das entrevistas

Inquirido	Entrevista (Código)
Presidente do Conselho Geral	E1
Coordenador do NAI	E2
Diretor do Agrupamento	E3
Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	E4
Coordenadora do Departamento de Línguas	E5
Coordenadora do Departamento do 1.º Ciclo	E6

3.3.2.1 PROCEDIMENTOS PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Para a prossecução do estudo foi apresentado ao Diretor do Agrupamento o desenho do projeto a desenvolver e solicitada autorização para o levar a cabo, bem como para divulgar publicamente o nome da unidade em análise. Expressa esta autorização, procedeu-se ao estabelecimento de contactos com os restantes inquiridos para que, também eles, tomassem conhecimento prévio dos objetivos a que o estudo se propunha e do guião de perguntas a aplicar. Estas informações foram enviadas via correio eletrónico. A investigadora optou por enviar previamente as perguntas a aplicar face à especificidade e detalhe que se pretendia na abordagem pelos entrevistados aos assuntos abordados.

Também por via de correio eletrónico foi feito o agendamento da data e hora de realização de cada entrevista. Para agilizar a sua ocorrência, a investigadora adaptou-se aos horários e dias propostos pelos entrevistados. Durante o desenrolar do inquérito, que decorreu nas instalações do agrupamento, a investigadora procurou criar um ambiente favorável e descontraído que fomentasse o diálogo e a partilha de informação. Neste contexto de entrevista semiestruturada foi possível colocar questões que não estavam previamente

definidas e que decorriam do desenvolvimento da conversa ou da necessidade de esclarecer dúvidas que iam surgindo.

As entrevistas decorreram entre junho e agosto de 2018, tendo tido uma duração média de 30 minutos. Para facilitar a recolha e tratamento de dados, foi solicitado aos inquiridos a autorização para a gravação das entrevistas em áudio.

3.4 TRATAMENTO DE DADOS

No desenvolvimento do trabalho de investigação foi nossa intenção que as técnicas utilizadas permitissem a realização de um tratamento qualitativo dos dados, pois, como refere Quivy e Campenhoudt (1998), nem todos os dados são quantificáveis. Seguidamente descrevem-se os procedimentos adotados para o tratamento dos dados recolhidos por via da análise documental e o tratamento dos dados das entrevistas.

3.4.1 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL

Durante a fase de recolha e análise documental a investigadora recorreu à leitura e ao estudo dos documentos internos estruturantes do agrupamento e dos relatórios elaborados pelas equipas de avaliadores externos produzidos durante os dois ciclos da Avaliação Externa de Escolas. Esta análise dos documentos foi realizada tendo presentes os domínios e categorias previamente definidos.

A análise dos documentos indicados na Tabela 5 antecedeu e forneceu dados para a elaboração do guião geral das entrevistas. Esta fase permitiu obter informação fundamental relativa à constituição, composição e missão do agrupamento. Recolheram-se também informações importantes relativas ao NAI não só ao nível da sua constituição, composição, competências e função, como, também, ao nível das atividades desenvolvidas, da organização e implementação do processo de avaliação interna e da disseminação dos resultados.

Na Tabela 5 encontra-se a localização das informações recolhidas através da análise realizada aos documentos do *corpus* indicado na Tabela 1, para cada um dos objetivos, domínios e categorias pré-definidos para o estudo. O Anexo 2 apresenta uma versão expandida desta tabela integrando as unidades de registo selecionadas nos documentos pela investigadora.

Tabela 5 – Fontes documentais e respetiva localização de dados

Domínio	Categoria	PE	RI	PAA	RAR1 RAR2	RAQ	RAEE 1	RAEE 2
Obj. 0: Caraterizar a unidade em estudo								
Agrupamento de escolas	Constituição						p. 3	p. 2
	Composição	p. 6						p. 2
	Missão	p. 22						p. 9
Obj. 1: Caracterizar o Núcleo de Avaliação Interna (NAI) e as competências								
Caraterização do NAI	Constituição do NAI						p. 11	
	Composição do NAI	p. 54	Art.º. 158		p. 4		p. 5	p. 11
	Função do NAI							p.11
	Efeitos/avaliação da qualidade dos Relatórios produzidos						p. 5	p. 11
Competências do NAI			Art.º. 159					
	Competências do Coordenador do NAI		Art.º. 160					
Atividades desenvolvidas pelo NAI				p. 62 e 63				
Obj. 2: Compreender como se organiza e implementa o processo de autoavaliação								
Organização e Implementação do processo de AI	Importância das funções do NAI							
	Recolha de dados				p. 5	p. 2		p.11
	Metodologia					p. 2		
	Tratamento dos dados				p.4 e 5	p. 2		
	Meios		Art.º. 158					
Disseminação de resultados	Canais	p.54						
Obj. 3: Identificar as práticas de articulação existentes entre o NAI e restantes estruturas do agrupamento								
Interação entre os intervenientes	Redes de interação social							p. 6 e 8
Obj. 4: Compreender como são analisadas, operacionalizadas e que efeitos produzem as recomendações do NAI								
Melhoria		p. 55						

3.4.2 *PROCEDIMENTO DE TRATAMENTO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS*

Para o tratamento de dados obtidos a partir dos inquéritos por entrevista recorreu-se à análise de conteúdo. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), a análise de conteúdo incide sobre mensagens muito variadas como obras literárias, programas audiovisuais, atas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco diretivas, entre outros. Para estes autores, o “lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior (...) porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como por exemplo os relatórios de entrevistas pouco diretivas” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 227). Os autores acrescentam, ainda, que esta técnica permite aliar as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva de forma harmoniosa.

Bardin (1977) defende a necessidade de preparar o material a analisar antes de se efetuar o tratamento de dados, propriamente dito, numa fase que denomina por pré-análise. Assim, a investigadora procedeu à transcrição integral e fiel das entrevistas, a partir dos registos recolhidos em áudio. Posteriormente, a correção da transcrição efetuada foi verificada através de nova audição das entrevistas.

Após a transcrição, o investigador depara-se com uma enorme quantidade de texto (Seidman, 2006). O conjunto de palavras, frases e parágrafos terá de ser reduzido, selecionando-se o que tem mais significado e interesse. Reduzir a quantidade de material constitui, assim, o primeiro passo para o investigador começar a analisar, interpretar e a atribuir significado. A investigadora, enquadrando-se dentro desta linha de pensamento, procedeu à leitura atenta do conteúdo das entrevistas e selecionou os excertos (unidades de registo) que considerou mais significativos. As unidades de registo foram identificadas utilizando para tal o código atribuído a cada entrevistado e a questão em que surgiram como parte da resposta, por exemplo: E1Q1 (Entrevistado 1 e excerto de texto extraído da Questão 1). A transcrição da entrevista ao E3 pode ser consultada no Anexo 3.

No passo seguinte, a investigadora procedeu à comparação entre as respostas apresentadas pelos vários inquiridos à mesma questão, ou a questões distintas que partilhavam o mesmo tema, e identificou as unidades de registo que mais frequentemente foram apresentadas, pois, como afirma Bardin (2004, p. 95), “os resultados em bruto devem ser tratados de maneira a serem significativos e válidos”.

Posteriormente, para colocar em evidência as informações fornecidas pela análise de conteúdo, a investigadora produziu esquemas e diagramas que lhes dessem destaque.

A análise documental (1.^a fase do estudo) e a análise de conteúdo a realizada às entrevistas (2.^a fase do estudo) permitiram reunir um conjunto de dados alargados que se apresentam e interpretam no capítulo seguinte, de modo a traçar um retrato mais completo de todo o processo de autoavaliação do agrupamento de excelência.

Apresentados os métodos e as restantes opções metodológicas, importa, iniciar a apresentação dos dados com a caracterização da unidade em estudo, o Agrupamento de Escolas Raul Proença (AERP).

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o objetivo de compreender como se processa e como é percebida a autoavaliação num agrupamento de excelência analisam-se, de seguida, os dados recolhidos através da análise documental desenvolvida e das entrevistas realizadas, estruturados e apresentados de acordo com os objetivos definidos para o estudo. Com esta análise pretende-se contribuir para uma mais clara perceção do *modus operandis* deste agrupamento, em particular no que se refere ao autoconhecimento decorrente do desenvolvimento do processo de autoavaliação e à forma como esse conhecimento reverte a favor do desenvolvimento de ações no sentido da melhoria da qualidade. Na secção 4.7 é apresentada uma síntese de como se processa a autoavaliação, sendo esta esquematicamente representada num mapa de fluxos.

Contudo, antes de se avançar para a apresentação dos resultados efetua-se a caracterização da unidade de estudo.

4.1 CARATERIZAÇÃO DA UNIDADE DE ESTUDO

“Não se pode proibir de pensar livremente porque está na natureza humana ser livre no
conceber e no realizar.”

Raul Proença, in capa do PE AERP

O Agrupamento de Escolas Raul Proença, criado em 2012, localiza-se na região de Caldas da Rainha e resultou da fusão entre a Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Raul Proença e o Agrupamento de Escolas de Santo Onofre (RAEE2).

O agrupamento surgiu como resultado de três agregações de escolas: a primeira, em junho de 2006, a segunda em julho de 2007 e a terceira em julho de 2012 (PE).

A Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sede do agrupamento, é conhecida na cidade por *liceu* e foi criada em 1971 como secção do Liceu Nacional de Leiria. Em 1982 passou a funcionar nas instalações onde se encontra atualmente (RAEE). Atualmente, o agrupamento é constituído por doze estabelecimentos de ensino que se localizam em quatro freguesias distintas: duas urbanas e duas rurais. O agrupamento é composto por quatro jardins de infância, seis escolas do 1º CEB, uma escola básica integrada e uma escola secundária.

As realidades dos vários estabelecimentos de ensino são muito diversas e mesmo as escolas localizadas na cidade servem realidades socioeconómicas muito diferentes. No entanto, apesar do agrupamento ser marcado por várias realidades e de se dispersar por várias localidades, no seu Projeto Educativo (PE) é referido que *“essa dispersão geográfica não cria dificuldades na procura de uma identidade de uma unidade (...) com o comungar da mesma missão, dos mesmos objetivos na educação/formação dos alunos”*. Em 2016/17, segundo o RAEE2 o agrupamento contava com 2608 alunos distribuídos por 110 turmas, apoiados por 237 docentes, 59 assistentes operacionais, 15 assistentes técnicos e dois técnicos superiores. Dos 237 docentes do agrupamento, 89% pertencia aos quadros e 91% tinha mais de dez anos de experiência, o que foi destacado pela equipa de avaliação externa como indicador de significativa experiência profissional. O agrupamento apresentava também alguns valores das variáveis de contexto bastantes favoráveis, como a média do número de alunos por turma, a percentagem de raparigas no 4.º ano de escolaridade, a percentagem de alunos que não beneficiavam de auxílios económicos nos 6.º e 9.º anos e a percentagem de docentes do quadro dos 2.º e 3.º CEB e do ensino secundário.

Efetuada a caracterização da unidade em estudo, apresentam-se, analisam-se e discutem-se, de seguida, os dados recolhidos, organizando essa discussão em torno dos objetivos do estudo.

4.2 CARATERIZAÇÃO DO NÚCLEO DE AVALIAÇÃO INTERNA

Como primeiro objetivo específico procurava-se perceber como se organizava a equipa responsável pela autoavaliação, concretamente como se caracterizava o órgão responsável pela condução do processo de avaliação no agrupamento, o NAI.

4.2.1 CONSTITUIÇÃO DO NAI

O NAI foi criado no agrupamento de escolas estudado em 2008. A sua criação foi levada a cabo pelo anterior Diretor do Agrupamento, e pelo então presidente do Conselho Pedagógico. O aparecimento deste núcleo procurou responder à necessidade de criação de uma equipa que pudesse concretizar o processo de autoavaliação da escola, pois esta ia ser alvo de avaliação externa (E2Q1). O atual Coordenador do NAI, na altura Presidente do Conselho Pedagógico, disponibilizou-se para liderar a equipa e foi sempre o seu coordenador, com exceção de um ano em que assumiu funções de adjunto da

direção, apesar de, mesmo no desempenho destas funções, ter estado sempre ao corrente do trabalho desenvolvido (E2Q1). Para o desenvolvimento inicial dos trabalhos houve a preocupação dos elementos do núcleo frequentarem ações de formação e de serem visitadas escolas onde o processo de autoavaliação já estivesse a ser implementado (E3Q1).

Antes da implementação do primeiro ciclo de avaliação interna as competências do NAI foram definidas e dadas a conhecer aos departamentos curriculares através da presença de elementos do NAI nas reuniões de departamento, como foi enfatizado pelo coordenador *“Nós quisemos dar a cara (...) e fazer um apanhado daquilo que iríamos fazer, apresentando as competências e o trabalho que iria ser desenvolvido”* (E2Q7). O primeiro processo de autoavaliação implementado em 2009/10 incluiu a auscultação da comunidade educativa e serviu de apoio à reformulação do Projeto Educativo, auxiliando a identificação de pontos fortes e fracos do agrupamento (RAEE1).

No RAEE1 a equipa de avaliação considerou que o agrupamento já se encontrava a desenvolver processos de autoavaliação com efeitos positivos na formação e nas aprendizagens dos alunos, fundamentalmente, no que dizia respeito ao estudo dos resultados académicos e ao estudo do grau de concretização das atividades das diferentes estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Acrescentou, ainda, que o processo de autoavaliação produziu resultados na requalificação dos espaços físicos da escola e na gestão dos tempos escolares (RAEE1).

Dos cinco domínios avaliados durante o primeiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas, o domínio da Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola foi considerado Bom a par com o domínio da Prestação do Serviço Educativo. Para esta avaliação foi usada uma escala de quatro níveis, em que Bom correspondia ao terceiro nível. Os restantes domínios foram avaliados com Muito Bom. Foram apontadas algumas fragilidades pelos elementos da equipa de avaliação externa ao processo de autoavaliação, nomeadamente, a pouca representatividade da equipa do NAI, o facto de o processo não ter conduzido à elaboração de planos de ação e melhoria e de este processo ainda não ser suficientemente assumido por toda a comunidade, no sentido de ter impacto no desenvolvimento dos processos organizativos e de gestão e nas práticas profissionais (RAEE1).

4.2.2 COMPOSIÇÃO DO NAI

A equipa de autoavaliação inicialmente constituída era formada por apenas três docentes (RAEE1). Como resultado do feedback do primeiro ciclo de Avaliação Externa surgiu a necessidade de um maior investimento por parte do agrupamento na equipa do NAI. Esta preocupação foi sublinhada pelo Diretor do Agrupamento *“Os resultados da avaliação do NAI não foram muito bons e então houve que investir (...) chamaram-nos a atenção de que o nosso processo de autoavaliação devia evoluir...”* (E3Q1). Após a formação do agrupamento, em 2012, foram integrados no NAI docentes do 1º e 2º CEB (E3Q1).

Atualmente, o NAI *“é constituído por um grupo de docentes da Escola, de reconhecida competência e isenção, designados pelo Conselho Geral, sob proposta do Diretor, estando aberto à participação de funcionários, alunos e encarregados de educação”* (RI Art. 158.º).

Para permitir o desempenho das funções do NAI é utilizado o crédito horário do agrupamento, sendo atribuídas 4 horas ao Coordenador e 2 horas a cada um dos restantes docentes do NAI (ponto 4, artigo 158.º RI 2015).

O NAI é composto por um grupo permanente de cinco professores. Este grupo permanente conta com a colaboração de dois colegas no desenvolvimento do processo de recolha de dados junto das várias escolas do agrupamento, das Coordenadoras dos Diretores de Turma e de uma docente da direção. Conta ainda com a colaboração de uma Assistente Operacional, em representação dos funcionários não docentes, e do Presidente da Associação de Estudantes (RAR2).

O Coordenador do NAI tem sido o responsável pela escolha dos docentes que fazem parte da equipa de autoavaliação pois, num quadro de diálogo e cooperação permanente, as sucessivas direções foram sempre da opinião de que deveria ser ele o responsável por indicar as pessoas com quem necessitava de trabalhar, desde que apresentassem disponibilidade horária na componente não letiva (E3P2). Os docentes que integram o NAI foram selecionados pelo coordenador tendo em conta a sua capacidade de trabalho e o de espírito de equipa (E2P3). O Diretor destaca, para além do *KnowHow* e do espírito de equipa, a capacidade de abnegação dos elementos do NAI, pois reconhece que a quantidade de horas necessárias para o desenvolvimento do trabalho supera o crédito horário atribuído (E3P4).

4.2.3 *COMPETÊNCIAS DO NAI*

Os responsáveis por definir as competências do NAI foram o seu coordenador e o anterior Diretor da escola e estas sofreram apenas ajustes desde a criação inicial do núcleo (E2P5). Na liderança atual as competências foram apresentadas ao Conselho Pedagógico pelo Coordenador do NAI, uma vez que tem assento neste órgão, e, após auscultação pelo Conselho Pedagógico, seguiram para aprovação do Conselho Geral (E3P5).

As competências do NAI que a seguir se enumeram são do conhecimento público e estão expressas no 159.º artigo do seu Regulamento Interno (RI), a saber:

- a) avaliar o grau de concretização do Projeto Educativo da Escola e o modo como se preparam e concretizam a educação, o ensino e as aprendizagens dos alunos;*
- b) acompanhar o sucesso escolar, através do tratamento estatístico e da análise sistemática dos resultados das aprendizagens dos alunos, em particular dos resultados obtidos através dos regimes de avaliação em vigor;*
- c) efetuar estudos de opinião junto da comunidade educativa, tendo em vista a obtenção de informação relevante sobre o grau de satisfação com o funcionamento dos vários sectores da Escola;*
- d) sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a sua participação no próprio processo de avaliação, valorizando o seu papel neste processo;*
- e) prestar apoio aos órgãos de direção, administração e gestão da Escola, na preparação e execução de processos de avaliação externa ou de certificação da Escola;*
- f) elaborar relatórios anuais sobre as várias áreas avaliadas, destacando os pontos fortes e os pontos fracos;*
- g) proceder, de três em três anos, a uma avaliação integrada da Escola.*

In RI, 2015

Embora as competências do NAI não tenham sofrido alterações significativas ao longo da última década, o Diretor do Agrupamento e o Coordenador do NAI são da opinião de que o trabalho desenvolvido por este núcleo tem evoluído muito, nomeadamente, no que diz respeito ao tratamento dos dados.

4.3 SOBRE A ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INTERNA

O modelo de organização e implementação do processo de avaliação interna evoluiu ao longo dos anos. Após algumas críticas feitas pela equipa de avaliação externa, no primeiro ciclo de avaliação, os elementos da equipa do NAI reforçaram a sua formação na área e passaram a desenvolver o trabalho passando *“a integrar as sugestões entretanto disponibilizadas pela DGEstE, (...) vimos como trabalhava a equipa que fez a avaliação externa e também fomos aí beber alguns conhecimentos”* (E3Q1).

Atualmente, o processo de avaliação interna é desenvolvido pelo NAI em articulação com a direção e restantes estruturas do agrupamento. A metodologia de desenvolvimento de avaliação compreende as seguintes etapas fundamentais:

- 1) Recolha de dados: documentais e de questionários de satisfação dirigidos à comunidade educativa;
- 2) Tratamento dos dados recolhidos;
- 3) Elaboração de relatórios e apresentação aos órgãos de gestão do agrupamento (Conselho Pedagógico e Conselho Geral);
- 4) Disseminação dos resultados.

Explicita-se, de seguida, a forma como o NAI procede e dá cumprimento ao desenvolvimento das etapas anteriormente apresentadas.

4.3.1 FASES 1 E 2: RECOLHA, ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

A recolha e tratamento de dados evoluiu muito desde o início do processo, segundo o Diretor do Agrupamento. Na fase inicial, o processo de autoavaliação apenas produzia dados internos, expressos em quadros e gráficos e, posteriormente, passou a integrar dados da avaliação externa dos alunos (nos anos finais de ciclo). Estes dados permitiram estabelecer comparações entre os resultados dos alunos do agrupamento e os resultados dos restantes alunos quer a nível do concelho e do distrito, quer a nível nacional (E3Q6). O Coordenador do NAI destaca, a este propósito, o facto de se terem passado a analisar anualmente, por exemplo, os dados referentes à qualidade do sucesso (E2Q6).

Atualmente, a equipa do NAI recorre a dados provenientes de diferentes fontes de documentação: interna (pautas do final dos períodos, pautas de resultados de exame, relatórios dos coordenadores dos diretores de turma, planos de turma, entre outros);

auscultação da comunidade (questionários de satisfação), e; externas (plataformas de dados do Ministério da Educação como a plataforma MISI ou a plataforma do Júri Nacional de Exames).

O tratamento e a análise de dados efetuada são distintos consoante os ciclos de estudo. Na educação pré-escolar é analisada a distribuição dos alunos por faixa etária e o número de crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais), o número de crianças apoiado pela Equipa de Educação Especial e o número de crianças que irá frequentar o 1.º CEB. No 1.º CEB é analisada, por ano e por escola, a evolução do número de alunos das turmas e a evolução da taxa de sucesso de cada ano e realizada a comparação com os últimos três anos letivos. Estes valores são ainda comparados com a taxa de sucesso a nível nacional para cada ano.

No 2º e 3º CEB é analisada, por ano de escolaridade, a evolução do número de alunos, a evolução da média de classificações finais por disciplina, a evolução da taxa de sucesso por disciplina ao longo dos últimos três anos letivos, a evolução do número de alunos integrados no quadro de mérito e a qualidade do sucesso. São apresentadas as taxas de aprovação dos últimos três anos e realizada a comparação com as taxas de aprovação a nível nacional. Podem ser, ainda, consultados por ano de escolaridade dados referentes ao número total de alunos com NEE, excluídos por faltas ou retidos por classificação. Para o nono ano de escolaridade, dada a existência de provas finais de ciclo, são apresentados dados que permitem comparar a classificação de frequência com a classificação final da prova e a percentagem de sucesso da escola com a percentagem de sucesso a nível nacional para as disciplinas de Português e Matemática (RAR1 e RAR2). Relativamente ao Ensino Profissional são alvo de análise, para os vários cursos, as taxas de sucesso, o número de alunos que concluíram o ciclo de formação e é realizada a comparação do sucesso ao longo de vários anos letivos.

Finalmente, no Ensino Secundário é recolhida e analisada a informação por ano de escolaridade, a evolução do número de alunos, a evolução da média das classificações internas por disciplina e a evolução da taxa de sucesso por disciplina ao longo dos últimos três anos letivos. É avaliada a qualidade do sucesso e são apresentadas as taxas de progressão dos últimos três anos que são comparadas com as taxas de progressão a nível nacional. É ainda possível saber quantos alunos anularam matrícula a todas as disciplinas, o número de alunos excluídos por faltas e o número de alunos retidos por classificação (RAR1 e RAR12).

Para as disciplinas do Ensino Secundário com exames nacionais no 11.º e no 12.º ano é realizado o estudo comparativo entre a média da classificação interna de frequência, a média da classificação de exame e a média a nível nacional nos últimos três anos. Para algumas destas disciplinas é possível encontrar dados a partir do ano letivo de 2006/2007. Nos relatórios de avaliação dos resultados escolares é, ainda, possível consultar dados que permitem comparar a evolução dos resultados de algumas disciplinas nos últimos dez anos e a evolução dos resultados dos Rankings dos Exames Nacionais dos jornais: O Público (dados de 2009 até 2016), Jornal de Notícias (dados de 2005 a 2016) e Sic/Expresso (dados de 2001 a 2016).

A abrangência de dados recolhidos pelo NAI parece ir ao encontro do que preconiza Bolivar (2012) quando defende uma recolha sistemática de dados para permitir o desenvolvimento de processos de melhoria pertinentes.

Para além dos dados recolhidos e analisados a partir de fontes documentais o NAI recorre, ainda, à aplicação de questionários de satisfação dirigidos a professores, encarregados de educação, alunos e funcionários não docentes. Neste processo são envolvidos os encarregados de educação, através da Associação de Pais, os alunos, através da Associação de Estudantes e os funcionários não docentes do agrupamento, representados por uma assistente operacional da Escola Secundária do agrupamento. Estes intervenientes participam como consultores dando sugestões na elaboração dos guiões dos questionários de satisfação que são aplicados ao seu grupo, ajudam na sua aplicação e voltam a participar no processo de análise dos resultados e de proposta de medidas de melhoria (E3Q3). Esta prática enquadra-se nas ideias de Coelho *et al.* (2008) ao defenderem que a missão de avaliar terá de ser partilhada por todos, pelo que o seu sucesso pressupõe que todos os agentes que nela participam, a sua gestão, o seu corpo docente e os seus atores sem funções docentes participem ativamente na avaliação dos outros, dos processos e dos resultados da escola.

4.3.2 FASES 3 E 4: ELABORAÇÃO DE RELATÓRIOS E DISSEMINAÇÃO

Os resultados do trabalho do NAI são expressos sob a forma de relatórios de avaliação interna. O NAI produz essencialmente dois tipos de relatórios: i) relatórios de avaliação de resultados escolares (trimestrais e anuais) (RAR); ii) relatórios de autoavaliação, análise dos resultados dos questionários - sugestões de melhoria (trianuais) (RAQ) (E2 Q15).

Os relatórios de avaliação de resultados escolares dizem respeito, sobretudo, aos resultados dos alunos durante o ano letivo. Os relatórios de autoavaliação integram o tratamento de dados resultantes da aplicação dos questionários de satisfação à Comunidade Educativa e a apresentação de sugestões de melhoria.

Após a elaboração do relatório dos resultados escolares (RAR) este é alvo de apresentação aos órgãos de gestão do agrupamento. Inicialmente o RAR é apresentado ao Diretor do Agrupamento que, posteriormente, acompanha o Coordenador do NAI na apresentação ao Conselho Pedagógico, para análise e recolha de sugestões (E2Q16). Após a apresentação ao Conselho Pedagógico, os relatórios são apresentados pelo Diretor ao Conselho Geral, e depois “*Os coordenadores de departamento transmitem aos grupos disciplinares. É uma disseminação transversal*” (E2Q10).

Após a análise e reflexão produzida pelos órgãos de gestão do agrupamento, o relatório anual (RAR) e o relatório de autoavaliação (RAQ) são disponibilizados à comunidade educativa por publicação no sítio web do agrupamento.

4.4 SOBRE AS PRÁTICAS DE ARTICULAÇÃO DESENVOLVIDAS ENTRE AS ESTRUTURAS DO AGRUPAMENTO

No âmbito da implementação do processo de avaliação interna intervêm várias estruturas do agrupamento que participam, em diferentes momentos, com profundidades distintas.

Para fomentar esta colaboração, a direção do agrupamento tomou medidas, nomeadamente a marcação de tempos comuns nos horários dos coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma e Coordenador do NAI “*que viabilizam a articulação entre os coordenadores...*” (RAEE2, p. 6). Segundo o Diretor do Agrupamento “*chegamos à conclusão que era essencial que os coordenadores de departamento reunissem (...). Eles reúnem com o NAI, o NAI reúne com eles, para quê? Para eles quando têm os dados (...) trabalharem na questão das propostas, na identificação de dificuldades e nas propostas de melhoria (...). Tem que haver esse trabalho em conjunto e, portanto, interliga-se o NAI com os coordenadores de departamento*” (E3Q15). A direção vai assim ao encontro do preconizado pela IGE (2011) quando defende que escolas de qualidade têm uma liderança que dá espaço e suscita o desenvolvimento das lideranças intermédias e a colaboração entre os diversos órgãos de gestão.

Com base neste enquadramento processual, as dinâmicas colaborativas revelam-se em diferentes momentos. Num primeiro momento, a colaboração efetiva-se através da disponibilização de informação (estatística e outra) ao NAI feita pelos coordenadores dos diretores de turma e pela Coordenadora do departamento do 1.º CEB. Segue-se o tratamento da informação pelo NAI e a elaboração do relatório de avaliação de resultados. *“O NAI faz o levantamento trimestral dos resultados escolares, assim que saem as pautas do período (...) em forma de gráficos de médias e faz uma comparação com os últimos anos e, portanto, nós apercebemo-nos logo, quando o desvio é demasiado evidente, de que há qualquer coisa que não está a correr nada bem”* (E5Q18). Após a produção deste relatório segue-se um segundo momento de interação entre estruturas do agrupamento. O Coordenador do NAI e o Diretor partilham o relatório, primeiramente, com o Conselho Pedagógico que, normalmente, apresenta recomendações para a resolução dos problemas identificados, conforme indica o Diretor ao afirmar que *“quando a informação vai do pedagógico para os grupos disciplinares já vai com determinadas recomendações para serem trabalhadas ao nível das estruturas (...) eu faço reuniões com grupos mais limitados quando temos problemas mais graves para resolver”* (E3Q15). Este papel ativo do Conselho Pedagógico é sublinhado por vários Coordenadores de Departamento quando referem que inicialmente é desenvolvida *“uma análise (...) a título pessoal enquanto Coordenador de departamento porque depois, a nível de Conselho Pedagógico, há o debate”* (E4Q16) é que os relatórios *“são todos discutidos em Pedagógico, portanto nós analisamos, (...). As coisas são discutidas. (...) Vemos se os pontos fracos que eles sugerem o são de facto, se realmente (...) também temos essa ideia ou se aquilo surge, de facto, como uma surpresa grande e se é uma surpresa temos de perceber porquê? Porque é que há um sector que tem alguma insatisfação e nós não tínhamos reparado? (...) Se há alguma coisa que esteja a correr muito mal e nós não tínhamos percebido? Portanto essas coisas são todas analisadas em Pedagógico”* (E5Q16).

O processo de reflexão gerado em torno dos dados emanados pelo NAI conduz à conceção de recomendações e sugestões de melhoria que são dadas a conhecer aos vários Grupos de Recrutamento pelos Coordenadores de Departamento, *“porque são os coordenadores de departamento, que têm de passar a mensagem aos coordenadores de grupo, para aplicarem aquelas propostas de melhoria. Este trabalho tem que ser feito em conjunto.”* (E3Q15).

Ao nível dos grupos disciplinares o relatório e recomendações que o acompanham são alvo de análise por parte dos docentes que os integram. *“Os grupos têm de analisar os*

relatórios. Eles são enviados aos docentes dos grupos com antecedência. Já está na ordem de trabalhos, portanto as pessoas já sabem que vão analisar aqueles documentos. Vão ver com especial incidência aquilo que lhes diz respeito e (...) ver (...) a nível geral (...) outros setores de funcionamento da organização (...) se o problema surgir dentro do nosso grupo disciplinar temos de tratar essas questões particularmente” (E5Q16).

Após a análise dos problemas identificados “*as sugestões do grupo vêm outra vez para cima e são partilhadas no Conselho Pedagógico (...) depois logo vemos se as pessoas têm uma ideia semelhante ou não. Percebemos se as nossas sugestões poderão ir de encontro às sugestões dos outros e se são melhores às dos outros ou se são mais adequáveis as nossas e pronto, partilhamos isso. O Coordenador do NAI está no Pedagógico e leva as informações.*” (E5Q17). A forma de ação que o trabalho do NAI suscita vai, deste modo, ao encontro do defendido pela IGE (2011) quando refere que escolas de qualidade valorizam formas de trabalho cooperativo entre os docentes.

Elaboradas as recomendações no Conselho Pedagógico, o relatório é encaminhado para reflexão do Conselho Geral. A apresentação no Conselho Geral e os esclarecimentos adicionais apresentados pelo Diretor permitem que este órgão, que integra também representantes da Associação de Pais elabore “*um relatório com o seu parecer sobre o relatório de autoavaliação e algumas sugestões. Num próximo relatório avalia-se de que forma as sugestões de melhoria foram ou não implementadas e que resultados tiveram*” (E1Q16). O resultado desta reflexão é também devolvido ao Coordenador do NAI pela Presidente do Conselho Geral recorrendo ao “*diálogo (...) até porque trabalhamos muito em conjunto noutras atividades e há, de facto, essa possibilidade*” (E1Q17).

As informações devolvidas ao NAI permitem que este órgão possa “*juntar tudo para que possamos desenvolver as nossas estratégias de melhoria, em conjunto com a direção*” (E2Q17).

Esta atividade de constante monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens é salientada pela equipa de avaliação externa, ao referir que “*os processos avaliativos são sistematicamente objeto de reflexão do Conselho Pedagógico, departamentos curriculares, grupos de recrutamento, conselhos de docentes e de turma*” (RAEE2, p. 8). Das várias interações entre estruturas do agrupamento e com base nos dados emanados pelo NAI são desenvolvidas várias ações e medidas de melhoria. Destas ações e medidas destacam-se intervenções:

- i) a nível dos coordenadores de departamento sobre os docentes: “*quando se deteta um problema a primeira medida é alertar o professor. O próprio professor geralmente*

tem noção disso, pode é não ter noção que é uma questão só sua. Nós sabemos o que se passa com a nossa disciplina mas não temos um termo de comparação, os documentos do NAI vêm dar essa possibilidade, vêm dar uma imagem abrangente de tudo o que se passa e de como o professor se situa no contexto do departamento e do agrupamento. Isto permite ao professor auto consciencializar-se (...) para tentar resolver o problema ainda dentro do contexto de sala de aula. Numa etapa posterior é que se avançará para medidas institucionais, digamos assim, para os apoios, para as divisões de turma...” (E4Q18);

- ii) a nível dos coordenadores de grupo disciplinar sobre os docentes: “...definimos critérios muito mais uniformizados, estabelecemos intervalos e tipologias de exercícios...” (E5Q18);*
- iii) a nível da direção sobre o corpo docente: “a direção já tem feito reuniões específicas com os grupos disciplinares no sentido de ver onde está a dificuldade para que se possa ver o que fazer para a melhoria. Eu estou-me a lembrar, por exemplo, deste ano (...) a análise foi feita no pedagógico, a análise foi feita no grupo disciplinar e o Diretor fez uma reunião com os professores que estavam a lecionar aquele ano. É uma medida concreta de ação (...) para a melhoria” (E2Q18);*
- iv) a nível da direção sobre o corpo não docente: “no último processo nós detetamos uma grande insatisfação por parte dos auxiliares de ação educativa. Falamos com eles, pusemos o Diretor a falar com eles (...) Eu acho que foi muito bom, aquelas respostas muito negativas, para fazer com que o próprio Diretor começasse a falar mais frequentemente, em reunião de auxiliares, para pelo menos perceber os problemas que eles sentiam e ficar com a noção das suas dificuldades. Passado um ano reformulamos parte dos questionários e voltamos a aplicá-lo... alteração global do modo como os funcionários viam as coisas. Portanto, (...) a análise dos dados permite-nos ver a satisfação, permite-nos intervir sobre o que não está tão bem...” (E2Q12);*
- v) a nível da relação entre os diretores de turma e os encarregados de educação (EE): “Por exemplo, os diretores de turma (...) a cada duas vezes por período têm de contactar os EE com informações sobre os seus educandos, mesmo que seja para dizer coisas boas (...) não vamos guardar as coisas para nós à espera que o EE venha saber. Não! Vamos enviar, portanto, há aqui uma partilha, há uma proatividade estruturada” que resultou do trabalho do NAI porque esta estrutura “percebeu os pontos fracos, que os utilizadores mencionavam” (E5Q24);*

vi) a nível das infraestruturas: *“dou-lhe também o exemplo das casas de banho, que era uma das coisas que os alunos diziam mal. De um momento para o outro houve uma renovação das canalizações, (...) são pequenos pormenores que têm vindo a ser resolvidos e eu acho que a melhoria na qualidade está (...) na análise dos dados”* (E2Q12). Outro exemplo que pode ser apresentado diz respeito aos balneários, *“Os balneários cheiravam mal, os balneários estavam sujos, de ano para ano, eram sempre aspetos negativos apresentados pelos nossos alunos (70% ou mais). Os balneários foram pintados, as torneiras substituídas, os azulejos colocados até cima, são pequenas obras que, à partida, vêm aumentar a qualidade e que provam que vamos ao encontro daquilo que o agrupamento necessita”* (E2Q26).

Procurou-se, ainda, perceber se, face às práticas de articulação referidas acima, o processo de autoavaliação era percebido pelos intervenientes como um exemplo de **trabalho colaborativo**. O Diretor é categórico ao afirmar que *“claro que sim, envolve várias estruturas, envolve várias pessoas e portanto tem que haver aí um trabalho colaborativo muito forte, não há outra hipótese”* (E3Q19). O Coordenador do NAI corrobora, acrescentando que o reconhecimento do trabalho feito pelo NAI reforça a *“sensibilidade (...) dos colegas (...) para colaborarem na produção dos vários documentos que vamos fazendo ao longo do nosso processo”* (E2Q19).

A relevância do trabalho colaborativo para este processo é sublinhada pela Presidente do Conselho Geral ao reconhecer que a ausência de práticas colaborativas mais amplas era um dos aspetos menos positivos apontados no primeiro relatório de avaliação externa, pois *“os professores são um grupo profissional que tem muita tendência para se individualizar no seu trabalho de sala de aula, com os seus alunos e as suas turmas. Portanto esse foi um ponto fraco, e relacionado com ele e decorrente dele, uma certa falta de autorregulação da escola”* (E1Q19). Seguiu-se, então, um reforço da abrangência do trabalho do NAI e das práticas colaborativas na realização da autoavaliação que *“envolve os alunos, envolve os professores, envolve os assistentes técnicos, os assistentes operacionais, os pais e os encarregados de educação.”* (E1Q19).

Ao nível das coordenações dos departamentos são, também, muito valorizadas estas práticas, *“vimos o trabalho do NAI como um aliado (...) dependemos muito desses dados para orientar a nossa maneira (...) e nós, também, ao funcionarmos acabamos por dar os dados de que eles necessitam, acaba por existir um mútuo interesse”* (E4Q19). Acrescentam que *“é mesmo muito útil”* (E5Q19) e que, para além do próprio processo de

autoavaliação ser colaborativo, os resultados que emanam deste promovem a colaboração a outros níveis, *“então há um colega que pode pedir a essa colega se pode ir à sala dele para assistir - ‘Posso assistir a uma aula tua e ver como é que tu fazes isso e ver como é que tu levas os miúdos a escreverem desta forma’”* (E6Q19).

4.5 SOBRE OS USOS DADOS ÀS RECOMENDAÇÕES DO NAI

O exemplo indicado na secção anterior é paradigmático dos usos que os resultados da autoavaliação podem produzir. O trabalho colaborativo desenvolvido permite grande concordância relativamente aos **pontos fortes e fracos** destacados nos relatórios, nomeadamente porque, segundo o Diretor do Agrupamento, *“é um trabalho de parceria muito grande, eles (pontos fortes e fracos) não aparecem antes de haver consenso (...) entre todas as partes...”* (E3Q20). Esta forma de ação encontra expressão nas palavras de Rocha (2013), quando defende que a autoavaliação deve ser um processo de encontro, intercâmbio e consenso. Também a presidente do Conselho Geral destaca a existência de *“concordância em relação aos pontos fortes e aos pontos fracos”* (E1Q20).

O consenso existente à volta do trabalho desenvolvido pelo NAI traduz-se na forma como as diversas estruturas veem refletida a sua imagem nos documentos produzidos. Segundo a Presidente do Conselho Geral *“os vários setores identificam as questões que são ali são tratadas de acordo com o que sabem, que responderam nos seus questionários, que é a sua realidade e, portanto, não foi ficcionado”* (E1Q21). Os documentos produzidos pelo NAI, segundo a Presidente do Conselho Geral, também transparecem o trabalho desenvolvido pela direção uma vez que *“o Diretor, com a subdiretora e os restantes elementos, têm a responsabilidade do dia-a-dia da escola e do agrupamento (...) se o NAI avalia o quotidiano do agrupamento nas suas várias valências, não só os resultados escolares, mas o funcionamento das várias estruturas (...) é evidente que avalia e reflete o cumprimento das competências ao nível da direção/diretor. As questões dos resultados escolares, as questões do funcionamento do agrupamento, as questões das melhorias, por exemplo ao nível do equipamento ou das instalações, tudo isso vem ali refletido (...) e isso são, também, decisões que são tomadas pela direção”* (E1Q22).

Os departamentos veem refletida a sua **imagem** ao nível da documentação produzida *“de forma (...) efetiva do que se está a passar”* (E6Q21). O *“NAI apresenta os resultados, e os resultados são o reflexo do nosso trabalho. Claro que se estamos a trabalhar melhor os resultados vão melhorar e isso vai-se refletir nos documentos do NAI. Se a coisa não*

está a correr tão bem claro que os resultados vão refletir isso e isso vai refletir-se, também, nos documentos...” (E4Q21). Embora os coordenadores de departamento apresentem consenso relativamente à capacidade do NAI de transmissão de dados quantificáveis, duas coordenadoras apontam o facto de haver *“muito mais trabalho do que aquele que passa”* (E6Q22), existe *“um clima de escola e um trabalho que não é mensurável”* (E5Q22). É, ainda, destacado o carácter utilitário dos documentos, *“é que os documentos são transparentes, são tão objetivos, são de tão fácil leitura. São dados, são tabelas, são figuras, é muito fácil tirar de lá informação é tudo muito transparente e claro”* (E4Q21).

No que diz respeito à **capacidade de reflexão que a documentação emanada pelo NAI permite desenvolver**, fomentando a alteração de práticas, o Diretor é perentório explicando que o *“trabalho de autoavaliação foi fundamental para colocar as pessoas a refletir sobre aquilo que não estava a correr bem e (...) a trabalhar de forma mais colaborativa para atingir um objetivo comum. Eu acho que isso tem sido o trabalho principal do NAI, que é levar as pessoas a refletirem. Porque, normalmente, os professores estavam habituados a dar as suas notas, os alunos a passarem e a reprovarem e a não se questionarem minimamente sobre isso. A autoavaliação obriga as pessoas a refletirem sobre o seu trabalho e a procurarem soluções em conjunto”* (E3Q24).

A Presidente do Conselho Geral apresenta um exemplo concreto de reajuste de práticas ao afirmar *“na última avaliação do relatório de autoavaliação sobre o Conselho Geral (...) havia um aspeto que nós achámos que não estava (...) com uma avaliação tão positiva, que era a questão da comunicação. A partir daí começou-se a fazer um resumo das reuniões do Conselho Geral que passou a ser enviado pelo email institucional para todo o agrupamento. (...) É um exemplo prático de que refletimos sobre a avaliação, o que é importante para alterar práticas”* (E1Q23).

Um exemplo de **alteração do funcionamento de estruturas** do agrupamento, que foi consequência da análise dos resultados apresentados pelo NAI, é apresentado por um Coordenador de Departamento, *“num dos primeiros relatórios do NAI (...) o principal ponto fraco era a falta de uniformização de hábitos de trabalho entre os vários grupos de recrutamento e, por conseguinte, entre os vários departamentos curriculares (...). Isso era uma questão que surgia com frequência no Pedagógico e nós começamos a pensar (...). E então o que é que (...) a direção e nós resolvemos fazer? (...) nas semanas em que não temos Conselho Pedagógico os coordenadores de departamento reúnem na mesma*

e todos os documentos de gestão organizativa, seja ela científica, ou de ordem prática, passam por aquelas reuniões”. A Coordenadora acrescenta “Se estas reuniões semanais vieram melhorar a minha prática? Claro que sim, claro que sim! (...) É óbvio que eu estou dentro das questões todas (...) as que dizem respeito à prática pedagógica (...) do meu departamento (...) e às dos outros” (E5Q23).

A possibilidade de análise que resulta da reflexão em torno dos documentos, quer da qualidade das estratégias adotadas, quer da necessidade de implementação de mudanças, torna os processos de implementação de estratégias dinâmicos e orientados para a melhoria e para o sucesso dos alunos. É a reflexão produzida em torno dos documentos “...que vai fazer toda a diferença” (E6Q23) e que nos dá as “*pistas que nós precisamos para saber se estamos a ir na direção certa ou se (...) temos de virar para um lado completamente diferente*” (E4Q24).

Na opinião de todas as lideranças auscultadas o agrupamento apresentou **melhoria** como resultado da implementação do processo de autoavaliação. O Diretor destaca, a este propósito, o trabalho do NAI como um dos fatores mais decisivos para se conseguir “*implementar, constantemente, medidas de melhoria*” (E3Q24) e apresenta como aspeto mais significativo da melhoria proporcionada a possibilidade de colocar as pessoas a refletirem sobre “*aquilo que não estava a correr bem*” (E3Q24).

Apesar da opinião do Diretor enfatizar a possibilidade de reflexão em torno do trabalho desenvolvido, a principal melhoria apontada pela Presidente do Conselho Geral, pelo Coordenador do NAI e por dois dos Coordenadores de Departamento ouvidos, redirecionou-se para os resultados dos alunos. A este propósito o Coordenador do NAI esclarece que a melhoria nos resultados se verificou, sobretudo, ao nível de algumas das escolas que vieram fazer parte do agrupamento e não tanto ao nível da escola sede (E2Q24).

A melhoria ao nível dos resultados traduziu-se numa maior procura por parte dos encarregados de educação pois, segundo o Coordenador do NAI, “*vemos que neste momento a EBI (...) está a ser muito procurada a nível global pelos pais da cidade (...), nós estamos a ser procurados pelos bons resultados que os alunos têm e isso acho que se prende muito com aquela ação cirúrgica sobre os próprios resultados, sobre o que está mal e que deve ser intervencionado o mais rápido possível. (...) no quinto e sexto anos houve uma melhoria global, acho que foi um volte-de-face de quase 180 graus. Foi uma escola muito boa, afundou-se e agora está a reerguer-se. A escola tinha 2 a 3 turmas (...) e agora está com 7 a 8 turmas. No sétimo ano passamos de 3 para 5 turmas. Há aqui um*

reconhecimento também do trabalho que nós temos vindo a dinamizar. Eu acho que aqui os resultados que nós tínhamos estão a passar também lá para baixo. Eu acho que se está a criar uma dinâmica de grupo... uma dinâmica de alavancagem... (...) que está a fazer com que o sucesso também venha ao de cima” (E2Q24). A Coordenadora do Departamento do 1.º CEB afirma que *“a taxa de sucesso dos nossos alunos (...) subiu exponencialmente (...) no segundo ano, que era o ano com uma taxa de insucesso gritante, (...) este ano a taxa de sucesso subiu em todas as disciplinas comparativamente aos últimos quatro anos. Portanto, é porque as coisas estão a funcionar e estão a melhorar”* (E6Q24).

Como situações ilustrativas da melhoria registada em torno do trabalho do NAI foram apresentados outros exemplos nomeadamente *“a clareza e uniformização das práticas, sobretudo, de avaliação (...) a publicitação clara dos critérios (de avaliação) à comunidade escolar, aos pais, (...) a forma como os critérios estão estruturados, fisicamente e online, (...) a forma como todas as práticas da escola são apresentadas à comunidade, penso que vêm muito a partir do trabalho do NAI.”* (E5Q24). Esta coordenadora destaca, não apenas, aspetos de uniformização e gestão de práticas de avaliação, como, também, aspetos de melhoria ao nível da comunicação interna e externa acrescentando que *“a partilha dos dados para o exterior, (...) das informações importantes, de quais as informações importantes e em que momentos devem ser partilhadas com os pais (...) têm a ver com o NAI”* (E5Q24).

A Presidente do Conselho Geral para além da melhoria nos resultados escolares destacou também, *“melhorias ao nível dos serviços (...). No que diz respeito aos serviços que a escola presta (papelaria, secretaria, bar)(...) melhoram a sua prestação (...) como resultado do trabalho do NAI, porque a escola é fundamentalmente aluno/professor mas não é só”* (E1Q25).

A Figura 3 sintetiza as cinco principais áreas indicadas pelos inquiridos como tendo registado melhorias significativas em resultado dos procedimentos despoletados pelo processo de autoavaliação gerido pelo NAI.

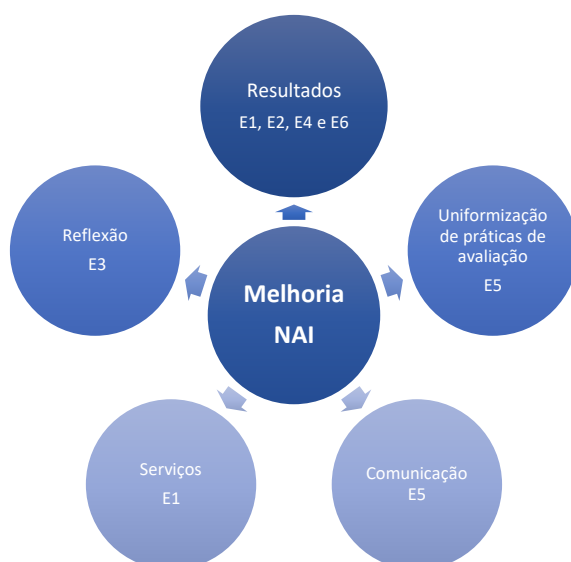


Figura 3 - Áreas onde o trabalho do NAI mais contribuiu para a melhoria do agrupamento, segundo os inquiridos.

Como se verifica, apesar de serem indicadas cinco áreas em que as melhorias se fizeram sentir, foi a melhoria ao nível dos resultados a mais referida, sendo apontada por quatro entrevistados.

4.6 SOBRE O MODO COMO É PERCEBIDO E RECONHECIDO O CONTRIBUTO DO NAI PARA A CLASSIFICAÇÃO DE EXCELENTE

Tendo sido apresentado o diagnóstico relativo às áreas em que o contributo do NAI gerou as melhorias mais significativas, importa compreender como é percecionado, pelas lideranças de topo e intermédias, o seu contributo para a atribuição de excelente ao agrupamento e se os intervenientes o consideram determinante ou, ainda, se apontam outros fatores como importantes.

A Presidente do Conselho Geral, quando questionada sobre esta matéria, considerou que o contributo do NAI foi *“decisivo não só pelo trabalho que desenvolve, como pelo que suscita por parte das outras estruturas e das pessoas envolvidas em cada uma dessas estruturas”* (E1Q27). A mesma opinião foi defendida pelo Diretor que considerou o NAI como *“uma peça fulcral neste sucesso do agrupamento. Quanto a isso não tenho dúvidas.”* (E3Q27) e por um dos coordenadores de departamento ao referir que *“não tenho dúvidas que sim, não tenho dúvidas nenhuma que sim. Foi, garantidamente, (...) uma mais-valia (...) e que contribuiu muito para isso”* (E4Q27), destacando, também, a importância do papel da direção que valoriza o trabalho do NAI e não o *“arruma na gaveta”* (E4Q27). Uma coordenadora de departamento vai mais longe e afirma: *“eu não*

consigo imaginar o agrupamento... as coisas a correrem (...) bem, sem o NAI. Não consigo! É imprescindível. (...) não consigo imaginar andarmos para a frente sem este trabalho do NAI” (E6Q26). Continua acrescentando a propósito da vinda dos inspetores ao agrupamento que, *“eles gostaram! Nós tivemos aqui um painel, só com o NAI (...) onde apresentamos o trabalho que fazíamos (...) durante o ano. Apresentamos dados (...), como os recolhíamos e (...) os tratávamos e isso foi importante (...) até pela forma como eles se interessaram e questionaram, voltaram a questionar e voltaram a ver” (E6Q27).* O Coordenador do NAI admite que *“neste momento há um reconhecimento do trabalho elaborado pelo NAI, mesmo pela Avaliação Externa. Este é um aspeto que vem dizer que o nosso trabalho faz parte do sucesso do agrupamento” (E2Q24).*

4.6.1 SOBRE A EXISTÊNCIA DE OUTROS FATORES CONDUCENTES AO SUCESSO DO AGRUPAMENTO

Face ao reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo NAI como decisivo para a atribuição das três menções de Excelente ao agrupamento, considerou-se pertinente averiguar a possibilidade poderem existir **outros fatores** igualmente importantes para a sua obtenção. A Presidente do Conselho Geral aponta os resultados e a reflexão em torno deles, como importantes, e acrescenta ainda o desenvolvimento de trabalho colaborativo (E1Q27). O contributo da equipa de avaliação do primeiro ciclo de avaliação externa, com o diagnóstico das fragilidades, é também salientado como importante pela presidente, a par da *“cultura de escola (...) que passou a ser de agrupamento”*, do *“brio de quem aqui trabalha”* e do *“reconhecimento do trabalho que se faz, por parte das estruturas que o devem fazer” (E1Q28).* A Presidente continua sublinhando que a *“cultura de escola”* não é uma realidade recente e que *“quem cá trabalha vive a escola (...) como a sua casa”* destacando, a este nível, a atitude da direção (E1Q28). Um dos coordenadores de departamento também defende a existência de *“uma cultura de trabalho, (...) uma cultura de organização, (...) uma cultura de coesão (...) que (...) transpareceu”* e reforça a importância do papel da direção do agrupamento ao considerar que é *“extremamente dinâmica, (...) colaborante. Se eu aparecer com um problema eles dão voltas para o tentar resolver. Eles estão sempre em cima” (E4Q28).* Outra coordenadora de departamento enfatiza *“o empenho do corpo docente, dos encarregados de educação (...) eu acho que de toda a comunidade educativa (...) se for só o NAI a*

puxar a carroça não vamos lá!” reforçando, a importância da discussão e da reflexão e da tomada de ação em torno dos dados produzidos (E6Q28).

O Coordenador do NAI acrescenta à reflexão que o trabalho do NAI teve impacto, no entanto, *“não posso referir apenas o NAI. (...) A organização, todos os aspetos de funcionamento, o trabalho em grupo (...). Eu acho que o aspeto fundamental da excelência é a organização. A organização em todos os campos, organização da direção, organização em termos de estruturas intermédias, organização do trabalho”* (E2Q27). Acrescenta, ainda, o facto de a generalidade dos professores *“vestirem a camisola”* do agrupamento, de haver cuidado na gestão de conflitos e uma intervenção rápida sobre os problemas detetados. Conclui afirmando que *“eu acho que tudo isso é que fez com que houvesse um processo de reconhecimento (...) foi o todo e não apenas uma das partes”* (E2Q27), *“o todo a funcionar numa organização coesa”* (E2Q28).

Uma das coordenadoras explica que o NAI *“teve a sua cota-parte no sucesso”*. No entanto, considera que *“todos os grupos, todas as estruturas pedagógicas, do agrupamento”* contribuíram de igual forma porque *“ter uma nota boa em todas as áreas tem que depender do trabalho de todos. Não pode ser só um grupo a trabalhar muito bem (...), tem que ser um trabalho de equipa, tem que ser, tem que ser! Estes agrupamentos, estas organizações mega, têm tudo para o insucesso (...). Este tipo de gestão empresarial, não presencial, menos humanizada, tem tudo para o insucesso. Todas as pessoas, todos os indivíduos ou grupos de indivíduos que conseguem pegar nisto e fazer uma coisa boa (...) contribuem muito para isso (...) seja a equipa da direção, seja qualquer outra estrutura intermédia de gestão pedagógica, seja o indivíduo na sua sala de aula. Não há hipótese de levar isto a bom porto sem um grande trabalho de equipa”*. Enfatiza esta questão reafirmando que *“tem que haver muito trabalho colaborativo, muita equipa a trabalhar para o mesmo fim, sendo que a do NAI é uma das mais importantes, obviamente”* (E5Q28). O Diretor esclarece que *“tudo isto funciona como um conjunto. (...) o NAI é uma peça muito importante porque é sempre o NAI que está a enviar informação para o sistema se adaptar no sentido da melhoria”* (E3Q27), apontando outros fatores que, no seu ponto de vista, contribuíram para a menção de excelência, desde logo *“a estabilidade que o agrupamento tem em termos de corpo docente, de funcionários e de lideranças”* e *“as expectativas que os profissionais têm em relação aos alunos”*. Estas duas situações permitem atingir *“objetivos claros (...) que são exigentes”* (E3Q28). A Figura 4 sintetiza os fatores que, segundo os inquiridos, mais contribuíram para a avaliação de excelência atribuída ao agrupamento.



Figura 4 - Fatores que mais contribuíram para a avaliação de excelência atribuída ao agrupamento segundo os inquiridos.

O fator avaliação interna é o mais destacado, seguido da direção do agrupamento e do trabalho colaborativo e de equipa. A cultura da escola, a organização e o brio profissional são fatores que também foram destacados por, pelo menos, metade dos entrevistados.

4.6.1.1 SOBRE OS DESAFIOS A ALCANÇAR NO FUTURO

Considerando o dinamismo que caracteriza o agrupamento, a investigadora questionou as lideranças de topo e intermédias sobre a existência ou não de um desenho do caminho a seguir. “Isso é a parte mais complicada” refere o Diretor “a pessoa tem aquele clímax, o nirvana (...) mas, logo a seguir, está perante um enorme desafio, (...) isto não para! (...) Aquilo que tem causado algum mal-estar, nalguns professores, aqui dentro do agrupamento, é as pessoas verem uma avaliação de excelente e nós estarmos a lançar novos desafios ao Pedagógico, aos professores (...) e as pessoas terem a tendência a reagir... ‘Então, mas se nós temos excelentes, somos únicos, porque é que nós temos que mudar? Quem tem de mudar é quem está mal.’ Não percebem que para se manter este patamar de exigência tem que haver sempre um esforço no sentido de melhoria. E isso

nós estamos a fazê-lo.” O Diretor aponta um conjunto de medidas já implementadas para o futuro, “já escolhemos um coordenador para cidadania, (...) já definimos que a semana do patrono do agrupamento, ao fim destes anos todos, vai deixar de ser antes da semana do Carnaval e vai passar a ser na última semana do período. Portanto estamos constantemente a ver as coisas que estamos a fazer e que podemos melhorar” (E3Q29).

Outro exemplo apresentado foi a necessidade de continuar a fomentar o trabalho colaborativo, *“este ano o apoio ao estudo não vai ser dado em aulas extra (...) durante a tarde quer seja no quinto quer seja no sexto ano, (...) vai passar a estar integrado em coadjuvação em termos de apoio individualizado, ou seja, em vez de dois professores estarem à tarde com um grupo de dez ou quinze alunos, vão estar dentro da sala de um colega a apoiar um, dois ou três alunos, que não estão a conseguir acompanhar”. Da mesma forma, nos apoios ao 3º CEB e ao ensino secundário “em vez de ser um professor a dar apoio no horário, já sobrecarregado de alunos, vamos ter o professor dentro da sala de aula, a acompanhar os alunos que estão a perder a carruagem”. Salientando que o agrupamento não fica parado por ter obtido a menção de excelente “isto exige sempre um olhar crítico” acrescentando que a ideia subjacente é sempre a de “tentar melhorar” (E3Q29).*

4.7 SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS

O processo de autoavaliação desenvolvido pela equipa do NAI e as dinâmicas que gera no agrupamento em estudo encontra-se sintetizado na Figura 5. A figura representa as 4 grandes fases do processo de autoavaliação:

- 1) **recolha de dados** pelo NAI;
- 2) **preparação dos dois relatórios** com contributos de outros agentes da comunidade educativa;
- 3) **apresentação e análise dos relatórios**, com a sua disseminação pelos diferentes órgãos do agrupamento e pela comunidade educativa em geral;
- 4) **ações de melhoria** levadas a cabo pelos órgãos e restantes estruturas do agrupamento.

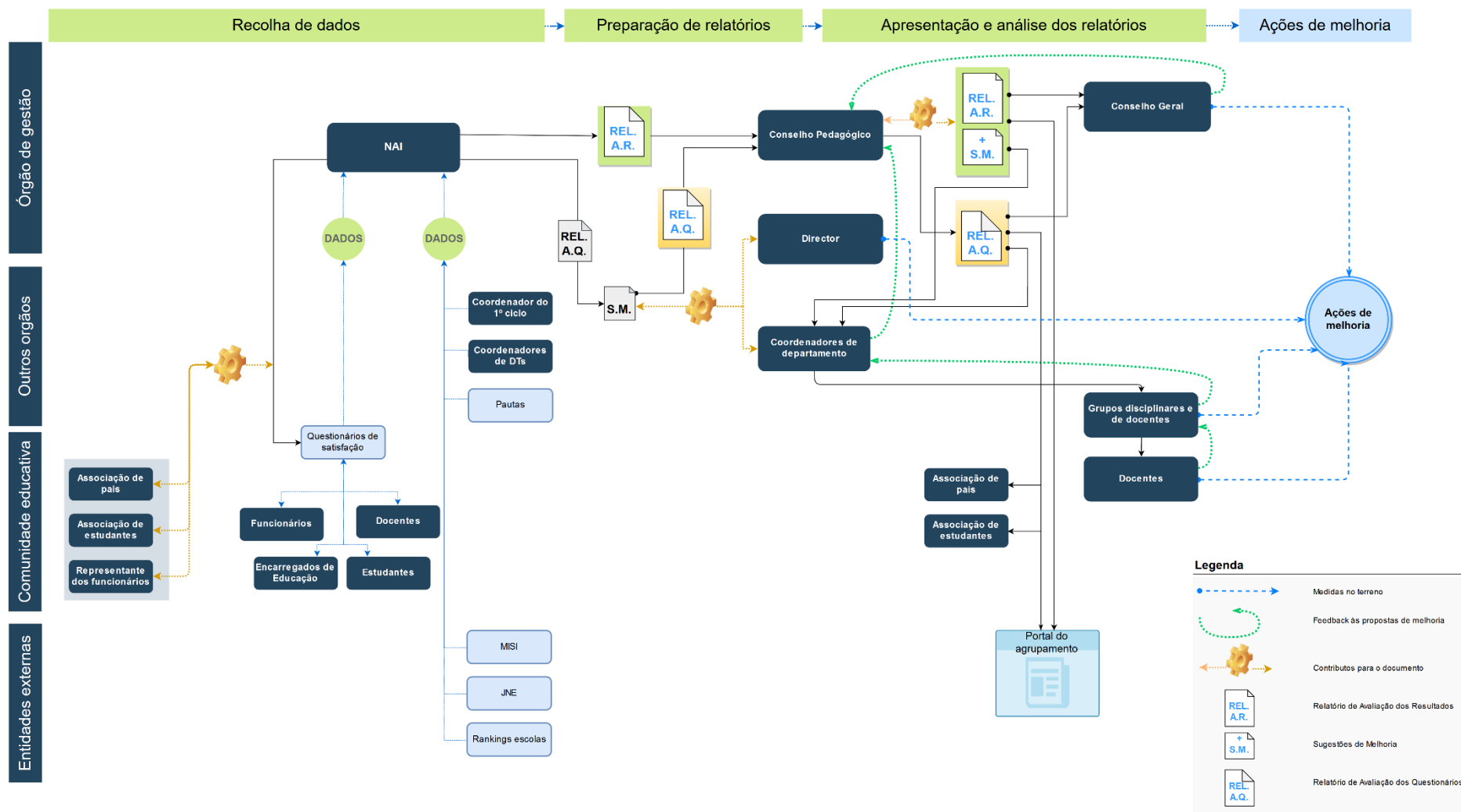


Figura 5 Representação esquemática dos fluxos e processos associados à realização da autoavaliação no agrupamento de excelência.

Na **fase 1 de recolha de dados** o NAI recorre à elaboração e aplicação de questionários de satisfação, nos quais participam as Associações de Pais e de Estudantes do Agrupamento e uma representante dos funcionários não docentes do agrupamento, permitindo recolher dados de docentes, funcionários, estudantes e encarregados de educação. Adicionalmente, o NAI recolhe dados (estatísticos e outros) provenientes de fontes: i) internas ao agrupamento como as Coordenadoras de DT, a Coordenadora do 1.º CEB e as pautas; ii) externas ao agrupamento nomeadamente a MISI, o JNE e os Rankings.

Com base nos resultados recolhidos, na **fase 2, de preparação dos relatórios**, o NAI produz duas tipologias de documentos: i) Relatório de Análise de Resultados, que se debruça sobre os resultados académicos dos alunos, e que é produzido com uma periodicidade trimestral a que se junta um relatório global anual (RAR); ii) Relatórios de Análise dos Questionários de satisfação (RAQ), que analisam o grau de satisfação da comunidade educativa com uma frequência trianual. Este relatório inclui sugestões de melhoria, constituindo-se como um Plano de Melhoria.

A elaboração dos relatórios não se realiza apenas pelo NAI. Como se pode verificar na figura, o NAI emana uma primeira versão do Rel. A.Q. incluindo já um conjunto de sugestões de melhoria (Plano de Melhoria). Contudo, o Diretor e os coordenadores de departamento são convidados a analisar o documento e a completar as sugestões de melhoria. Só após esta interação o documento é remetido ao Conselho Pedagógico.

O Conselho Pedagógico tem, ainda, um papel ativo na análise ao Relatório A.R. ao ser responsável pela elaboração de um conjunto de sugestões de melhoria (S.M.) que passam a acompanhar este documento.

A identificação por parte do NAI dos pontos fortes e fracos que constam destes relatórios e que resultaram do trabalho colaborativo existente, vai ao encontro das ideias defendidas por Dias e Melão (2009), quando apresentam o modelo EFQM como instrumento de autoavaliação e defendem que este modelo permite à escola isolar de uma forma clara os seus pontos fortes e áreas nas quais deve introduzir melhorias e propor ações de melhoria, que podem ser monitorizadas.

Após os contributos do Conselho Pedagógico, na **fase 3 de apresentação e análise dos relatórios**, este órgão remete os relatórios ao Conselho Geral e aos departamentos. Os coordenadores de departamento são os responsáveis por transmitir estas sugestões aos grupos disciplinares e de docentes. Nestes conselhos os professores analisam os relatórios e tomam conhecimento das sugestões de melhoria. Os documentos não são divulgados

apenas internamente. De facto, são divulgados à restante comunidade educativa, nomeadamente pela publicação no portal do agrupamento. Como se pôde verificar pela opinião dos intervenientes, expressa nas secções anteriores, o processo de autoavaliação resulta de trabalho colaborativo e do empenhamento dos vários agentes educativos.

A **fase 4** reporta-se à implementação de **ações de melhoria**. Os dados recolhidos permitem perceber uma atitude ativa de análise e intervenção no terreno no sentido de dinamizar melhorias que possam elevar a qualidade do serviço prestado. Ao nível desta colaboração destacam-se as medidas de feedback e de implementação de práticas de melhoria. Após a disseminação dos relatórios, decorre um processo de feedback *bottom-up*. Os docentes reportam a sua opinião nos grupos disciplinares que, por sua vez, a veiculam ao Conselho Pedagógico por intermédio dos coordenadores de grupo e de departamento (na figura, setas tracejadas a verde). Essas opiniões são frequentemente acompanhadas da implementação de ações de melhoria. As ações de melhoria desenvolvidas são da responsabilidade de várias estruturas do agrupamento, incluindo do próprio Diretor e Conselho Geral e resultam dos pontos fracos diagnosticados pelo NAI sobre os quais é necessário produzir a melhoria.

A diversidade de fluxos e processos de interação e de colaboração parece ser um ponto fundamental no sucesso do desempenho do agrupamento e para essa colaboração parece em muito contribuir o empenho de cada agente educativo, o reconhecimento que fazem da atividade e resultados do NAI e, sobretudo, a valorização, para o desempenho individual e coletivo, que é feita ao processo de autoavaliação.

5 CONCLUSÕES

A avaliação de escolas tem adquirido uma evidência facilmente constatável e uma centralidade crescente nas políticas educativas atuais. No entanto, as realidades a avaliar são muito complexas e integram uma grande variedade de elementos que as tornam difíceis de descrever, analisar e interpretar. Não obstante as dificuldades referidas, procurou-se com esta investigação contribuir para um melhor conhecimento destas realidades, em particular das práticas e processos de autoavaliação desenvolvidos num agrupamento de excelência.

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do processo de autoavaliação no agrupamento em estudo parece-nos ir ao encontro do preconizado pelo modelo da EFQM que, para a sua aplicação, determina o diagnóstico dos pontos fortes e das áreas que podem ser melhoradas na organização. Também encontramos no agrupamento em estudo linhas de ação convergentes com o modelo escocês *How Good is Our School* que considera que o processo de autoavaliação só fará sentido se conduzir à implementação de melhorias na escola.

No agrupamento em estudo o processo de autoavaliação é conduzido pelo NAI, estrutura constituída em 2008 e inicialmente composta por um grupo restrito de professores. Face aos resultados, menos positivos, do primeiro ciclo de AEE, o agrupamento reforçou a aposta no NAI tendo este passado a integrar um leque mais alargado de professores e a integrar representantes dos encarregados de educação, dos alunos e dos funcionários não docentes.

No Agrupamento de Escolas estudado o processo de autoavaliação adquiriu uma aceitação generalizada por parte de toda a comunidade escolar. Relativamente ao seu modo de funcionamento verificou-se que são desenvolvidos, de forma sistemática, processos de recolha, análise e interpretação de dados, procurando, para além da identificação de pontos fortes, a identificação das fragilidades existentes e o desenvolvimento de ações de melhoria que conduzam à melhoria da qualidade do serviço prestado.

O processo de autoavaliação desenvolvido pelo NAI, caracteriza-se pelo seu dinamismo e pela intervenção de uma grande variedade de estruturas internas e externas ao agrupamento. O metabolismo intenso que se faz sentir traduz-se na mobilização de processos reflexivos que conduzem à tomada de decisões fundamentadas e

posteriormente ao desenvolvimento de ações de melhoria. Estes processos são desenvolvidos quer ao nível dos órgãos de gestão do agrupamento, como o Conselho Geral, a Direção e o Conselho Pedagógico, quer ao nível dos Departamentos, dos Grupos Disciplinares e dos Conselhos de Docentes. Os encarregados de educação, alunos e funcionários não docentes, são envolvidos na fase inicial de recolha de dados e na fase de apresentação, análise e discussão dos relatórios ocorrida ao nível do Conselho Geral.

Relativamente aos efeitos que a autoavaliação produz poder-se-á referir que os documentos produzidos pelo NAI despoletam a interação entre as estruturas envolvidas e que os processos implementados conduzem à intervenção cirúrgica e rápida sobre os pontos fracos diagnosticados pelo NAI. Constata-se a existência de ações de melhoria quer ao nível dos resultados académicos, quer ao nível da gestão e funcionamento do agrupamento, quer, ainda, ao nível da prestação do serviço educativo, nomeadamente, ao nível do planeamento, articulação e desenvolvimento de práticas de ensino. Também se percecionou a existência de ações de melhoria nos processos de comunicação do agrupamento a nível interno e externo.

O NAI parece ter um papel central no sucesso do agrupamento injetando informações/dados que permitem às restantes estruturas analisar se o caminho que está a ser seguido é o pretendido e se produz os efeitos desejados. Os entrevistados são unânimes em reconhecer que o NAI consegue transparecer uma imagem fiável das estruturas e do seu modo de funcionamento.

A grande maioria dos entrevistados valoriza significativamente a ação do NAI e considera que este teve um papel decisivo para a atribuição das três menções de Excelente ao agrupamento. Quando questionados sobre outros fatores também eventualmente responsáveis pelo sucesso alcançado apresentam a ação da direção do agrupamento e o trabalho colaborativo e de equipa que se desenvolve. A cultura de escola, a organização e o brio profissional são fatores que também foram destacados, ainda que, com menor frequência.

São estes os ingredientes que associados a um processo amplamente colaborativo permitem a este agrupamento alcançar a excelência. Espera-se que as evidências e reflexões trazidas por este trabalho de investigação possam ser inspiração para outras equipas e outros agrupamentos que pretendam levar a cabo ações de autoavaliação e, sobretudo, práticas de melhoria contínua para um ensino de qualidade.

De referir que, atualmente, já se encontra em fase de implementação o terceiro ciclo do Programa de Avaliação Externa de Escolas em Portugal. Pela observação do quadro de

referência para este terceiro ciclo constata-se a existência de mais um domínio de análise face ao quadro anterior, nomeadamente, o domínio da autoavaliação. A existência de um domínio exclusivamente dedicado ao processo de autoavaliação atesta e valoriza a pertinência e atualidade do estudo desenvolvido.

5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como em qualquer trabalho, a investigadora gostaria de ter ido mais além e recolhido mais informação para uma análise de maior profundidade. Os procedimentos de recolha de dados revelaram-se bastante exigentes e dependentes de disponibilidades e agendas dos inquiridos, nem sempre fáceis de compatibilizar. Apesar do leque de entrevistados ser abrangente, o estudo ficaria, naturalmente, mais completo se tivesse sido possível recolher a opinião de uma amostra de docentes e de agentes da comunidade educativa, eventualmente através de um inquérito por questionário.

5.3 PERSPETIVAS DE TRABALHO FUTURO

Decorrente da limitação anteriormente referida, como perspetivas de trabalho futuro indica-se a possibilidade de um estudo mais aprofundado deste caso através da auscultação de uma amostra de docentes e o acompanhamento da evolução do trabalho e dinâmicas do NAI no próximo ciclo de avaliação. Considera-se, ainda, relevante para trabalho futuro o possível desenvolvimento de estudos, com os mesmos objetivos, centrados nas equipas de autoavaliação de outros agrupamentos, para verificar se poderão ser identificadas dinâmicas de autoavaliação ou aspetos de cultura organizacional comuns ou distintos.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N., Costa, E. (2011). Avaliação Externa das Escolas: Um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In Barroso, J., Afonso, N. (2011), *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. Fundação Manuel Leão, V.N. Gaia, 155-190.
- Alves, P. Machado, E. (2010). Pólo de Excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente. Areal Editores, Porto.
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação externa das escolas em Portugal. Conferência As Escolas Face Aos Novos Desafios. Lisboa. Disponível em <http://w3.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/AvaliacaoExternaEscolasPortugal.pdf> (acedido a 30 de junho de 2019).
- Bardin, L. (2004). Análise de conteúdo. 3ª Edição. Lisboa: Edições 70.
- Bolivar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. Fundação Manuel Leão, V.N. Gaia.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação—Guia para Auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Camphenoudt, L. V., & Quivy, R. (2008). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Chainho, C., Saragoça, J. (2014). Avaliação da Qualidade das Escolas: Mecanismos de Regulação e Lógicas de Ação dos Atores Escolares, Atas do IV Encontro de Troia - Qualidade, Investigação e Desenvolvimento. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/12577> (acedido a 30 de junho de 2019).
- Clímaco, M. C. (2005). Avaliação de sistemas em educação. Lisboa: Universidade Aberta. Lisboa.
- CNE (2005). Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. Lisboa: CNE.
- CNE (2010). Parecer sobre a avaliação externa de escolas (2007-2009). Lisboa: CNE.
- CNE (2011). Recomendação sobre Avaliação de Escolas. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Recomendao_AvExtEscolas.pdf (acedido a 30 de junho de 2019).

CNE (2015). Estado da Educação 2015. Lisboa: CNE. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Estado_da_Educacao_2015_versao_digital.pdf (acedido a 30 de junho de 2019).

Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro?. Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa, 7(2), 56-67.

Despacho Conjunto nº 4150/2011, de 4 de Março. Disponível em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/2708030/details/normal?q=Despacho+4150%2F2011> (acedido a 30 de junho de 2019).

Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro. Disponível em <https://dre.pt/application/file/75692724> (acedido a 30 de junho de 2019).

Dias, N., Melão, N. (2009). Avaliação e Qualidade: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar. Revista de Estudos Politécnicos. Polytechnical Studies Review. Vol VII, n.º 12, 193-214.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assuring-quality-education-policies-and-approaches-school-evaluation-europe_en (acedido a 30 de junho de 2019).

Faria, S. (2017). Políticas educativas e identidades organizacionais: ambiguidades e hibridismo. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 22(44), 21-40.

Fernandes, D. (2013). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. Avaliação das políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8998/1/aop_0113.pdf (acedido a 30 de junho de 2019).

Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação, 7 (4), 99-116. Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/5088> (acedido a 30 de junho de 2019).

Fialho, I. e Leitão, M. J. L. F. (2010). Diferentes concepções de qualidade na escola. Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/5094> (acedido a 30 de junho de 2019).

Figari, G. (2008). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In Alves, M. P., & Machado, E. A. (2008). *Avaliação com sentido (s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Gonçalves, E., Preciosa, F., Leite, C. (2014). Avaliação Externa das Escolas em Portugal – Políticas e Processos. In Pacheco, j. (2014). *Avaliação Externa de escolas: Quadro teórico/Conceptual*, Coleção Educação e Formação, Porto editora, 71-85.

IGE (2005). Efetividade da autoavaliação das escolas - Roteiro. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/ROTEIROS/Efectividade_AAE_Roteiro_2005.pdf (acedido a 30 de junho de 2019)

IGE (2009). Relatório - Efetividade da Autoavaliação das Escolas 2004-2007. Lisboa. IGE

IGE (2010). Programa Acompanhamento: Auto-avaliação das escolas – Relatório 2010. Lisboa: IGE.

IGE (2011). Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – Relatório Final. Lisboa: IGE. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf (acedido a 30 de junho de 2019).

IGE (2012). Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança. Lisboa: IGE. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf (acedido a 30 de junho de 2019).

IGEC (2013). Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 — Relatório. Lisboa: IGEC. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf (acedido a 30 de junho de 2019).

IGEC (2015). Avaliação Externa das Escolas 2012-2013 — Relatório. Lisboa: IGEC. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2012-2013_RELATORIO.pdf (acedido a 30 de junho de 2019).

IGEC (2016). Avaliação Externa das Escolas 2013-2014 — Relatório. Lisboa: IGEC. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2013-2014_RELATORIO.pdf (acedido a 30 de junho de 2019).

IGEC (2018). Avaliação Externa de Escolas. Relatório 2014-2015 a 2016-2017. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2014-2017_RELATORIO.pdf (acedido a 30 de junho de 2019).

Ketele, J. (2010). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento. In Alves, P. Machado, E. (2010). *Pólo de Excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Areal Editores, Porto, 13-31.

Leandro, E. (2002). Guião para a Auto-avaliação de Desempenho. Oeiras: INA

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro (Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior). Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/405438> (acedido a 30 de junho de 2019).

Lima, J. A. (2008). Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista EduSer*, (2 (2)), 49-65.

Moreira, M. (2006). Avaliação Institucional Escolar: um estudo exploratório de uma experiência (Tese de doutoramento).

Pinto, J. (2016). A avaliação em educação. Avaliação das aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas. In Amante, L., & Oliveira, I. (2016). *Avaliação das Aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas*, 3-40.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Gradiva, Lisboa.

Rocha, A. (2013). A autoavaliação nas escolas portuguesas. Diagnóstico com base nos resultados da avaliação externa. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, Ano 6 v. 6 n. 12, p. 116-128. Disponível em:

http://www.ige.minedu.pt/upload/Artigos_PDF/Rocha_Autoavaliacao_Cadernos_Pedagogia.pdf (acedido a 30 de junho de 2019).

Rodrigues, P., Moreira, J. (2014). Questões de metodologia na avaliação de escolas. In Pacheco, j. (2014). *Avaliação Externa de escolas: Quadro teórico/Conceptual*, Coleção Educação e Formação, Porto Editora, 181-201.

Rodrigues, E., Queiros, H., Sousa, J., Costa, N. (2014). Avaliação externa de escolas: do referencial aos estudos empíricos. In Pacheco, j. (2014). *Avaliação Externa de escolas: Quadro teórico/Conceptual*, Coleção Educação e Formação, Porto Editora, 91-118.

Santiago, P., et al. (2012), OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012, OECD Reviews of *Evaluation and Assessment in Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264117020-en>.

Seidman, I. (2006). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences. Teachers college press.

Simões, G. (2013). Autoavaliação da Escola – Uma proposta de emancipação. 1ª Edição. Lápis de Memórias.

ANEXOS

- Anexo 1 - Guião geral para os inquéritos por entrevista às lideranças de topo e às lideranças intermédias
- Anexo 2 – Conteúdos extraídos da análise documental de acordo com os domínios de análise
- Anexo 3 – Transcrição da entrevista ao Diretor do Agrupamento

Anexo 1 - Guião geral para os inquéritos por entrevista às lideranças de topo e às lideranças intermédias

Destinatários:

Diretor do Agrupamento de Escolas Raul Proença (D)
 Coordenador da equipa de autoavaliação denominada Núcleo de Avaliação Interna (CNAI)
 Presidente do Conselho Geral (PCG)
 Coordenador do Departamento do 1.º CEB (CD)
 Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (CD)
 Coordenador do Departamento de Línguas (CD)

Introdução às entrevistas (a realizar pela investigadora)

Este estudo visa recolher informação relativamente à dinâmica da autoavaliação num agrupamento de excelência como o Agrupamento de Escolas Raul Proença. Todos os dados recolhidos serão tratados apenas para o fim descrito. A sua opinião é muito importante e, como tal, pedimos que responda a todas as questões com o máximo de sinceridade. Não há respostas certas ou erradas. *(Solicita-se autorização do entrevistado para a gravação de som)*

	Domínio	Categoria	Perguntas	D	CNAI	PCG	CD
Obj. 0: Caraterizar o entrevistado							
Qa			Há quanto tempo trabalha neste Agrupamento?	x	x	x	x
Qb			Quantos anos de serviço docente tem?	x	x	x	x
Qc			Quantos anos tem de experiência no cargo que desempenha atualmente?	x	x	x	x
Qd			Indique da lista quais os cargos que já desempenhou (lista de cargos típicos de escola)	x	x	x	x
Qe			É detentor de alguma formação especializada? Em que área?	x	x	x	x
Obj. 1: Caraterizar o Núcleo de Avaliação Interna (NAI) e as suas competências							
Q1	Núcleo de Avaliação Interna (NAI)	Constituição do NAI	Quando foi criada pela primeira vez uma equipa de autoavaliação da ESRP? Como foi a evolução da sua constituição?	x	x		
Q2			Quem foi responsável por definir a sua constituição?	x	x		
Q3		Composição do NAI	Que elementos do agrupamento fazem parte atualmente do NAI?	x	x		
Q4			Que critérios teve em conta para a seleção dos elementos do NAI?	x			

Q5	Competências do NAI		Quem ou que estrutura do agrupamento definiu as competências do NAI?	x	x		
Q6			As competências desempenhadas pelo NAI foram sempre as mesmas ao longo do tempo ou sofreram redefinição com a criação da atual equipa? Se não, em que diferem e o que esteve na base da revisão dessas competências?	x	x		
Q7			Como foram dadas a conhecer as competências do NAI às restantes estruturas da escola?	x	x		
Q8			Concorda com as competências atribuídas ao NAI?	x	x	x	x
Obj. 2: Compreender como se organiza e implementa o processo de autoavaliação							
Q9	Organização e Implementação do processo de AI	Importância das funções do NAI	Como foi transmitida à comunidade educativa a importância das funções do NAI?	x	x		
Q10			Como foi promovido o envolvimento das diversas estruturas da escola no processo de avaliação interna?	x	x		
Q11		Recolha de dados	De que forma é recolhida a informação necessária à implementação da AI?		x		
Q12		Metodologia	Que instrumentos/metodologias utilizam para medir a qualidade do serviço prestado?	x	x		
Q13		Meios	Que recursos e meios foram disponibilizados pelo agrupamento, para além do crédito horário, para facilitar o desenvolvimento dos trabalhos do NAI?	x	x		
Q14	Disseminação de resultados	Canais	Como são disseminados interna e externamente os resultados do processo de Avaliação Interna?	x	x		
Obj. 3: Identificar as práticas de articulação existentes entre o núcleo de avaliação interna (NAI) e as restantes estruturas do agrupamento							
Q15	Interação entre os intervenientes	Redes de interação social	No âmbito da implementação do processo de avaliação interna para que estruturas são encaminhadas as informações/resultados provenientes do NAI e com que frequência é realizado esse encaminhamento?	x	x		
Q16			De que forma é tratada a informação proveniente do NAI pela/o Direção/Conselho Geral/departamento?	x	x	x	x
Q17			O que é devolvido ao NAI como resultado do trabalho de reflexão à volta das informações/sugestões emanadas?	x	x	x	x
Q18			Que tipo de medidas e ações são tomadas em função do trabalho de reflexão realizado em torno dos dados do NAI?	x	x	x	x

Q19			Considera que a autoavaliação deste Agrupamento pode ser entendida como um exemplo de trabalho colaborativo? Em que medida?	x	x	x	x
Obj. 4: Compreender como são analisadas, operacionalizadas e que efeitos produzem as recomendações do NAI							
Q20	Análise da informação		Concorda na generalidade com os pontos fortes e os pontos a melhorar identificados pelo NAI nos documentos produzidos?	x		x	
Q21			Na sua opinião, o Agrupamento/o departamento revê-se na imagem que os documentos do NAI transmitem?	x		x	x
Q22			Na sua opinião os documentos produzidos pelo NAI refletem o trabalho desenvolvido pela/o direção/departamento?	x		x	x
Q23	Valorização		Considera importante enquanto Diretor, Presidente do Conselho Geral, Coordenadores de Departamento, as recomendações do NAI para a reflexão sobre as suas práticas? Justifique.	x		x	x
Q24	Melhoria		O agrupamento melhorou como resultado da implementação do sistema de autoavaliação? Se sim, identifique os aspetos em que a melhoria foi mais significativa?	x	x	x	x
Q25			Em que medida as sugestões de melhoria propostas pelo NAI vão ao encontro das necessidades do agrupamento?	x		x	x
Obj 5: Identificar, as práticas desenvolvidas pelo NAI cujo contributo é considerado como mais relevante pelas lideranças de topo e intermédias do agrupamento para a classificação de excelente atribuída ao agrupamento							
Q26	Qualidade		Qual o contributo do NAI para a qualidade do agrupamento e do serviço por ele prestado?	x	x	x	x
Q27	Excelência		Considera que a ação do NAI foi decisiva para a obtenção da classificação de excelência, atribuída ao agrupamento por parte da AE? Porquê?	x	x	x	x
Q28			Considera que existem outros fatores mais ou igualmente relevantes para a obtenção da classificação de excelência, atribuída ao agrupamento por parte da AE? Se sim, quais?	x	x	x	x
Q29			Apesar do evidente sucesso obtido já foram identificadas medidas de melhoria adicionais a implementar no próximo ciclo de autoavaliação? Se sim quais?	x	x	x	x
Total de questões (excluindo a caracterização do entrevistado)				28	24	15	14

Conclusão das entrevistas (*terminar agradecendo a colaboração do entrevistado*)

Anexo 2 – Conteúdos extraídos da análise documental de acordo com os domínios de análise

Documentos analisados:

Projeto Educativo 2013/17 (PE)

http://aerp.pt/portal/wp-content/uploads/2015/10/AERP_Proj_Educat_2013_2017-31.pdf

Regulamento Interno 2015 (RI)

<http://aerp.pt/portal/wp-content/uploads/2015/10/Regulamento-Interno-ret27032017.pdf>

Plano Anual de Atividades 2016/2017 (PAA)

<http://aerp.pt/portal/wp-content/uploads/2015/10/PAA-2016-17.pdf>

Relatórios de Avaliação Interna (RAI1) – Análise dos resultados escolares 2015/16

http://aerp.pt/portal/wp-content/uploads/2015/09/Relat%C3%B3rio_NAI_2015_16_RESULT_ESCOLARES_versao_19jan_2017_CARLOS.pdf

Relatórios de Avaliação Interna (RAI2) – Análise dos resultados escolares 2016/17

http://aerp.pt/portal/wp-content/uploads/2018/09/Relat%C3%B3rio_NAI_2016_17_RESULT_ESCOLARES.pdf

Relatório de Autoavaliação, ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS - SUGESTÕES DE MELHORIA 2015/16 (PM)

http://aerp.pt/portal/wp-content/uploads/2015/09/AN%C3%81LISE-DOS-RESULTADOS-DOS-QUESTION%C3%81RIOS_Outubro2016_Pedag_16_NOV.pdf

Relatório de Avaliação Externa das Escolas – Escola Secundária Raul Proença, 2010 (RAEE1)

http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_ES3_Raul_Proenca_R.pdf

Relatório de Avaliação Externa das Escolas – Agrupamento de Escolas Raul Proença, 2017 (RAEE2)

[http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2017_Sul/LEIRIA_Caldas_Rainha_AEE_AE_Raul_Proenca_2016_2017_R\(Homologado\).pdf](http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2017_Sul/LEIRIA_Caldas_Rainha_AEE_AE_Raul_Proenca_2016_2017_R(Homologado).pdf)

	Domínio	Categoria	Excertos	PE	RI	PAA	RAI1 e RAI2	PM	RAEE 1	RAEE 2
Obj. 0: Caraterizar a unidade em estudo										
	Agrupamento de escolas	Constituição							p. 3	p. 2
		Composição		p. 6						p. 2
		Missão		p. 22						p. 9
Obj. 1: Caraterizar o Núcleo de Avaliação Interna (NAI) e as suas competências										
	Núcleo de Avaliação Interna (NAI)	Constituição do NAI	A escola desenvolve à vários anos alguns procedimentos de autoavaliação ... em 2008-09 criação do NAI						p. 11	
		Composição do NAI	O Núcleo de Avaliação Interna é constituído por um grupo de docentes da Escola, de reconhecida competência e isenção, designados pelo Conselho Geral, sob proposta do Diretor, estando aberto à participação de funcionários, alunos e encarregados de educação. O Diretor designa, de entre os seus membros, o Coordenador do Núcleo de Avaliação Interna.		Artigo 158.º p. 84					
			“equipa não representativa”						p. 5	
			“que integra também representantes dos não docentes e dos alunos”							p. 11
			No ano letivo de 2015/2016, o grupo permanente do NAI é constituído por quatro professores: Carlos Pires, Jorge Silva, Maria João Reis e Noélia André. Além destes elementos, conta com a colaboração dos colegas Paula Martins, Isabel Sousa e Ricardo Álvaro, essencial para o desenvolvimento do processo e recolha de dados de várias escolas do Agrupamento e ainda a colega Cândida Calado, nas suas funções de apoio à direção. RAI1 2015/16				p. 4			

	Domínio	Categoria	Excertos	PE	RI	PAA	RAI1 e RAI2	PM	RAEE 1	RAEE 2
			O grupo permanente do NAI é constituído por cinco professores: Carlos Pires, Jorge Silva, Noélia André, Paula Gomes e Isabel Sousa. Além destes elementos, conta com a colaboração dos colegas Paula Martins e Ricardo Álvaro, essencial para o desenvolvimento do processo e recolha de dados de várias escolas do Agrupamento, assim como as Coordenadoras dos Diretores de Turma, e ainda a colega Cândida Calado, nas suas funções de apoio à direção. Contou ainda com colaboração da Assistente Operacional, Lúcia Lopes e o presidente da Associação de Estudantes, José Lima. RAI 2016/17				p. 4			
			Objetivo estratégico do PE “Promover uma cultura de avaliação sistemática do desempenho global do agrupamento”	p. 54						
		Função do NAI	“... sistematização de dados quantitativos e qualitativos para que os diferentes profissionais reflitam e apresentem propostas de melhoria”							p.11
		Efeitos/avaliação da qualidade dos Relatórios produzidos	Não conduziu à elaboração de planos de ação de melhoria, nem é ainda suficientemente sistemático e abrangente para ter impacto no desenvolvimento de processos organizativos e de gestão de práticas profissionais.” “apesar da motivação para o progresso, não é, contudo, ainda evidente uma cultura de autorregulação assumida por toda a comunidade escolar”						p. 5	
			Os relatórios de AA têm incluído, sistematicamente, toda a informação devidamente organizada e a utilização de indicadores nacionais que possibilitam várias comparações para reflexão, apresentando sugestões de melhoria e propondo a definição de estratégias de superação. Este trabalho efetuado pelo <i>Núcleo de Avaliação Interna</i> tem constituído uma base muito importante para a promoção da autorregulação e para o desenvolvimento sustentado do Agrupamento.”							p. 11

	Domínio	Categoria	Excertos	PE	RI	PAA	RAI1 e RAI2	PM	RAEE 1	RAEE 2
			“a autoavaliação é abrangente e assenta no diagnóstico regularmente atualizado o que permitiu a elaboração de vários planos de melhoria...							
	Competências do NAI	Competências do NAI			Art.15 9					
		Competências do Coordenador do Núcleo de Avaliação Interna			Art. 160					
	Atividades desenvolvidas pelo NAI		PAA 2016/17 Relatório relativo à Análise de resultados escolares – 2015/2016 Recolha de dados relativos a: resultados escolares taxa de sucesso/insucesso Análise do processo de autoavaliação - Redefinir Planos de melhoria Elaboração do documento de apresentação no processo de Avaliação Externa do AERP - Avaliar o grau de concretização do Projeto Educativo da Escola.			p. 62 e 63				
Obj. 2: Compreender como se organiza e implementa o processo de autoavaliação										
	Organização e Implementação do processo de AI	Importância das funções do NAI	Como foi transmitida à comunidade educativa a importância das funções do NAI?							
		Recolha de dados	Recolha de dados para o relatório de análise aos questionários de satisfação A aplicação dos questionários anónimos <i>on line</i> destinou-se a todos os professores, a uma amostra, aleatória de alunos do ensino básico e secundário e respetivos pais/encarregados de educação e ao					p. 2		P.11

	Domínio	Categoria	Excertos	PE	RI	PAA	RAI1 e RAI2	PM	RAEE 1	RAEE 2
			<p>peçoal não docente (apenas os Assistentes Operacionais da ESRP)¹.</p> <p>Numa primeira fase, os questionários foram aplicados, a título experimental, a um professor, a um aluno, a um funcionário do peçoal não docente e a um encarregado de educação. A partir das sugestões apresentadas foram elaboradas as versões finais.</p>							
			<p>Recolha de dados para os relatórios de análise de resultados escolares</p> <p>...numa recolha criteriosa e rigorosa dos diferentes indicadores: internos como a caracterização geral de cada ano de escolaridade, classificações de frequência e dos exames, taxas de transição/aprovação e ainda externos como as classificações de exames e os resultados nacionais, constantes na MISI ou JNE.</p> <p>A recolha de dados foi efetuada através da consulta de pautas do final dos períodos, pautas de resultados de exame, relatórios dos coordenadores dos diretores de turma e planos de turma. RAI 2016/17</p>				p. 5			
			... estatística, relatórios dos coordenadores de departamento e dos docentes titulares de truma							p.11
		Metodologia	<p>Domínios avaliados nos questionários de satisfação</p> <p>Os domínios avaliados no nosso processo de avaliação interna durante o ano letivo de 2015/2016 foram: Organização e Gestão Escolar; Elementos relevantes para a caracterização do Agrupamento; Prestação do Serviço Educativo.</p> <p>A fim de avaliar os domínios referidos, o NAI procedeu à aplicação de questionários à Comunidade Educativa e, com base na análise dos dados obtidos, procedeu-se à identificação de pontos fortes, pontos fracos e à indicação de sugestões de melhoria. Estas últimas poderão ser o ponto de partida para a elaboração um plano global de melhoria, procurando assim a coerência entre um processo de</p>					p. 2		

	Domínio	Categoria	Excertos	PE	RI	PAA	RAI1 e RAI2	PM	RAEE 1	RAEE 2
			autoavaliação e ações promotoras de um funcionamento mais eficaz do Agrupamento. RAI/PM							
		Tratamento dos dados	Toda a informação obtida a partir dos questionários (de satisfação) foi armazenada numa base de dados, a partir da qual se procedeu ao seu tratamento estatístico e gráfico. Este permitiu elaborar o presente relatório que, tal como referido anteriormente, poderá ser a base de construção de um plano de melhoria, entre outros aspetos já destacados. RAI/PM 2015/16					p. 2		
			Em relação aos resultados/sucesso escolar dos alunos, efetuaram-se as médias por disciplina no 2º e 3º ciclos, as médias de classificação interna e classificação de exame no 9º ano e ensino secundário, as taxas de transição/aprovação para cada ano de escolaridade. Os dados recolhidos foram comparados com os três últimos anos letivos, sendo assim possível compreender e avaliar, de forma mais sustentada, a evolução e a qualidade do sucesso dos nossos alunos. RAI1 2015/16				p.4			
			Após a determinação das taxas de sucesso/transição, para cada um dos anos de escolaridade, apurou-se a qualidade do sucesso, tendo em consideração os resultados dos alunos que transitaram/aprovaram. RAI2 e RAI1				p.5			
		Meios	Para o desempenho das suas funções, aos membros docentes que integram o Núcleo de Avaliação Interna são atribuídas duas horas da componente de estabelecimento do seu horário, sendo atribuídas mais duas horas ao Coordenador.		Art.15 8					
	Disseminação de resultados	Canais	Divulgar os relatórios de autoavaliação de forma abrangente, nomeadamente na página web do Agrupamento e nos diferentes órgãos e estruturas da comunidade educativa PE	p.54						

	Domínio	Categoria	Excertos	PE	RI	PAA	RAI1 e RAI2	PM	RAEE 1	RAEE 2
Obj. 3: Identificar as práticas de articulação existentes entre o núcleo de avaliação interna (NAI) e as restantes estruturas do agrupamento										
	Interação entre os intervenientes	Redes de interação social	No âmbito da implementação do processo de avaliação interna para que estruturas são encaminhadas as informações/resultados provenientes do NAI e com que frequência é realizado esse encaminhamento?							
			... tempos comuns que viabilizam a articulação entre os coordenadores...							p. 6
			... monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens “Os processos avaliativos são sistematicamente objeto de reflexão do conselho pedagógico, departamentos curriculares, grupos de recrutamento, conselhos de doentes e de turma...”							p. 8
Obj. 4: Compreender como são analisadas, operacionalizadas e que efeitos produzem as recomendações do NAI										
	Melhoria		O agrupamento melhorou como resultado da implementação do sistema de autoavaliação? Se sim, identifique os aspetos em que a melhoria foi mais significativa? Eixo estratégico do PE AUTOAVALIAÇÃO E MELHORIA que tem por objetivo estratégico “Melhorar sistematicamente o desempenho global do agrupamento”	p. 55						

Anexo 3 – Transcrição da entrevista ao Diretor do Agrupamento

Trabalho de Projeto: Ana Cadima Almeida

Transcrição da entrevista: Diretor do Agrupamento

	Domínio	Categoria	Perguntas
Obj. 0: Caraterizar o entrevistado			
			Há quanto tempo trabalha neste Agrupamento? 25 anos
			Quantos anos de serviço docente tem? 27 anos
			Quantos anos tem de experiência no cargo que desempenha atualmente? 3 como diretor
			Indique da lista quais os cargos que já desempenhou Fui delegado de grupo (geografia), coordenador dos diretores de turma, Presidente do Conselho Geral, Vice-presidente do Agrupamento
			É detentor de alguma formação especializada? Em que área? Não tenho formação especializada. Sou licenciado em Geografia, ramo educacional e depois concorri ao cargo...
Obj. 1: Compreender o modo de funcionamento do NAI			
	Núcleo de Avaliação Interna (NAI)	- Constituição do NAI	Quando foi criada pela primeira vez uma equipa de autoavaliação da ESRP? Como foi a evolução da sua constituição? O NAI começou muito antes de eu ser diretor. Portento, nós fomos avaliados em 2017, tínhamos sido avaliados, para aí em 2010 e o Nai devia ter para aí dois anos antes. Portanto o Nai deve ser aí de 2007/2008. Temos à volta de 10 anos de avaliação interna. Na altura foi o professor Carlos Pies a liderar, integrou vários professores e houve a procura de formação de ir a outras escolas onde já se ía para ver como é que era. Depois houve o estudo da daquele processo que é o CAF, acho que é assim que se chama? Sim, sim. Depois de eles estudarem o CAF, chegaram à conclusão que não era o mais indicado para aquilo que nós pretendíamos. Dois anos depois de eles começarem a trabalhar, há então a nossa avaliação externa, em que na altura não havia excelentes, havia muito bons e nós tivemos quase tudo muito bom e depois lá tivemos um bom, que foi muito positivo! ...e ainda não era agrupamento... e uma

			<p>das coisas que chamaram a atenção é de que o nosso processo de autoavaliação devia evoluir e, entretanto, a partir daí a equipa diversificou-se, tem um aluno que não está permanente, mas que vai lá digamos como consultor, um assistente operacional, também lá vai como consultor e, entretanto.... (telefonema)</p> <p>Portanto os resultados da avaliação do NAI não foram muito bons e então houve que investir. Eles fizeram mais formação e entretanto, também a partir dessa altura a Dgest começou a disponibilizar coisas de como fazer as avaliações e também vimos como trabalhava a equipa que fez a avaliação externa e também fomos aí beber alguns conhecimentos e portanto como começamos a otimizar o e neste momento quando é feita a avaliação externa das coisas que foram mais destacadas mais valorizadas foi o Núcleo de Avaliação Interna, pela forma como trabalha e feedback que dá... e que.... para quem está no meu lugar é muito bom ter aqueles resultados para olhar para aquilo de uma forma muito objetiva.</p> <p>E em termos de evolução ao nível da constituição?</p> <p>Como passamos a grupamento começamos a ter também pessoas do primeiro ciclo e pessoas do segundo ciclo na equipa, porque até aí só tínhamos terceiro ciclo e secundário.</p> <p>(entendimento da investigadora)</p> <p>A professora Isabel, acaba por fazer toda a parte do primeiro ciclo, a recolha de dados e o tratamento, porque pertence ao NAI, ela faz parte da equipa do NAI.</p>
			<p>Quem foi responsável por definir a sua constituição?</p> <p>Eu sei que no regulamento interno está o diretor, mas do que fui percebendo, percebi que não é o diretor! A forma de nós trabalharmos e isso aí é em muitas situações, é sempre em diálogo e o que é que acontece? O professor Carlos Pires que é o responsável da equipa tem que ter pessoas que trabalhem bem com ele. Claro! E que as pessoas se sintam bem e, como tal, quando ele precisa de pessoas para a equipa, primeiro temos que ter pessoas com disponibilidade de horas na componente não letiva e, depois, pessoas com que ele se identifique a trabalhar... ou que precise de pessoas para fazer determinado tipo de trabalho. Por exemplo nós temos uma pessoa que tem estado de baixa por doença oncológica e que era a pessoa que nos fazia os dados todos de excel. Como nós não podíamos contar com ele fomos buscar uma pessoa de matemática para ajudar a fazer esse trabalho dos números. Portanto, o professor Carlos propõe-me os nomes e entretanto nós acertamos isso, depois eu dou o meu OK. Mas é uma coisa que é partilhada dialogada.</p>

	- Composição do NAI	<p>Que elementos do agrupamento fazem parte atualmente do NAI?</p> <p>Professor Carlos Pires que é de FQ, tenho a professora Noélia, tenho a professora Paula Gomes, que veio ajudar no tratamento dos dados, o professor Jorge Silva que era o que fazia o tratamento em Excel e que regressa, a prof. Isabel Sousa pelo primeiro ciclo a trabalhar. A subdiretora Paula Martins também tem estado ligada à equipa. Depois há um aluno que costuma ser nomeado pela associação de estudantes como representante, ou é o presidente ou o vice-presidente e depois temos a D. Lúcia que é assistente operacional e que também participa nas reuniões com eles. E portanto esta é a equipa</p> <p>Relativamente aos pais, Diretor João? Os pais... é assim, nós temos a associação de estudantes, a associação de pais, nós temos trabalhado sempre com a presidente da associação de pais, portanto é outra pessoa que faz, digamos assim o papel de consultora. Houve ali uma fase difícil, que foi quando foi para juntar as associações de pais, que as pessoas não se entendiam, porque nós tínhamos uma representante da Raul Proença, tínhamos outra de agrupamento de Santo Onófre e depois fizemos a fusão, portanto houve ali uma fase de um hiato, de um vazio. Agora voltou a haver de novo associação de pais e eles continuam a colaborar com o NAI. São colaboradores, não estão... porquê? Porque a maior parte do trabalho é um trabalho de análise de resultados e portanto só faz sentido depois estarem os EE, os funcionários e por aí fora, quando se está a estudar as medidas de melhoria e, portanto, a analisar os resultados e a propor medidas de melhoria. Porque o NAI faz propostas de melhoria. Depois temos a outra situação que é... Quando nós fazemos os inquéritos, que eram feitos de dois em dois anos e eu a partir de daí... temos estado a definir que devem ser feitos de quatro em quatro anos, porque aquilo é uma logística muito complicada... nesses inquéritos de satisfação aí os pais já estão mais envolvidos e os funcionários e por aí fora e portanto são dois trabalhos diferentes.</p>
		<p>Que critérios tiveram o diretor e o prof Carlos para a seleção dos elementos do NAI?</p> <p>Mais do que critérios é uma questão de perfil e portanto, as pessoas têm que ter um determinado perfil para estarem nestes lugares, e uma das coisas mais importantes, para além do, KnowHow, ter espírito de equipa e o ter o espírito de sacrifício. Porquê? Porque este tipo de trabalho não se faz a dizer assim: Tenho uma hora ali no horário, à quarta-feira, estou ali uma hora, acaba a hora e vou-me embora. Portanto, aquilo tem que ser um trabalho que até pode haver uma semana ou outra, que é raro, que não tenham nada para fazer e haver semanas em que têm de dar o dobro, o triplo ou o quádruplo das horas que têm. Porque têm de cumprir aquelas tarefas. E então quando é a ultimar os relatórios que eles fazem isso aí são horas e horas e horas.... Portanto tem que ver com o perfil, que é o mais importante é conhecer as pessoas.</p>
	Competências do NAI	Quais as competências do NAI?

			<p>Quem ou que estrutura do agrupamento definiu as competências do NAI?</p> <p>As competências do NAI... Isso foi definido anteriormente e isso teve basicamente a nível do Pedagógico, e como, o responsável do NAI tem acento no Pedagógico... portanto, foi a própria estrutura... quer dizer isto normalmente como é que se faz, são as pessoas que estão na equipa que elaboram, digamos assim, o regimento interno. Depois esse regimento vai ao conselho pedagógico e o conselho pedagógico dá o seu aval ou não, faz propostas de alteração e depois aí vai ao conselho geral. Certo. ...e é o caminho que estas coisas tomam.</p> <p>Estas competências do NAI acabaram por ser definidas, também pela equipa do NAI?</p> <p>A equipa do NAI também colaborou na sua definição elaboração na sua definição. Porque uma coisa é a direção da escola dizer aquilo que precisava do NAI e o próprio NAI a adequar-se nessa necessidade e a ajudar nessa elaboração e depois o Conselho pedagógico a dar o seu aval final.</p>
			<p>As competências desempenhadas pelo NAI foram sempre as mesmas ao longo do tempo ou sofreram redefinição com a criação da atual equipa?</p> <p>Se não, em que diferem e o que esteve na base da revisão dessas competências?</p> <p>As competências não é que tenham mudado significativamente, embora eu também não tenha uma noção precisa disso. Agora o que tem evoluído muito é o tipo de trabalho, ou seja, o tipo de resultados e o tipo de propostas. Inicialmente eram apenas dados, números e apareciam quadros, apareciam gráficos. Depois, começou-se a fazer uma comparação, quando há avaliação externa, dos valores da avaliação externa, com os valores a nível de conselho e de distrito e a nível nacional. Depois começou-se a evoluir noutro sentido que foi a identificar limitações, dificuldades, constrangimentos e a fazer propostas de melhoria para as ultrapassar. Portanto a forma como tem trabalhado tem vindo a evoluir e, portanto, isso tem evoluído bastante.</p>
			<p>Como foram dadas a conhecer as competências do NAI às restantes estruturas da escola?</p> <p>É assim.... Como é que eu hei de dizer isto, há coisas que para nós são naturais que nós não nos preocupamos em fazer. Como é que eu hei de dizer... o NAI... estão as coisas em termos de regulamento interno e, portanto, é do conhecimento de toda a gente, público. Não temos que estar a fazer publicidade sobre isso e depois acabam as pessoas por ter a noção disso, porque os relatórios que faz o NAI são enviados, depois, para as pessoas, ou seja nós temos os canais via email e o que é que acontece? Isto vai para o pedagógico,</p>

			<p>vai para o Conselho Geral depois segue para os professores e funcionários. As pessoas ao verem os relatórios identificam-se perfeitamente com as competências daquilo que está a fazer o NAI.</p> <p>Não é dizer a nossa competência é isto. É através do trabalho desenvolvido. É sim.</p>
			<p>Concorda com as competências atribuídas ao NAI?</p> <p>Eu acho que neste momento não vejo razão para mudar as competências deles a questão que eu acho que é mais importante é a correia de transmissão ou seja como é que nós passamos da identificação das necessidades de mudança através dos resultados do NAI e metemos essas mudanças no terreno a funcionar.</p>
Obj. 2: Compreender como se organiza e implementa o processo de autoavaliação			
Organização e Implementação do processo de AI	Importância das funções do NAI		<p>Como foi transmitida à comunidade educativa a importância das funções do NAI?</p> <p>Nós não andamos... se divulgamos às pessoas qual é a importância do NAI? Não. Apresentamos os resultados à comunidade? Sim. Através dos diretores de turma quando são as reuniões com os EEs. Os diretores de turma divulgam parte do estudo, porque há ali dados que são mais adequados para os professores, mais adequados para os funcionários, nesses inquéritos de satisfação. Portanto essa informação nós divulgamos aos EEs através dos diretores de turma. Mas não é dizer que é importante o trabalho do NAI ou coisa do género. Isso não fazemos.</p> <p>Vão através dos diretores de turma saber os resultados sobre grau de satisfação, sobre aquilo que vamos fazer de melhoria, portanto é assim que as coisas funcionam.</p> <p>Falou nos Dts, nesse sentido perguntava-lhe, porque eu sei que os dts fazem a análise dos resultados da sua própria turma, os coordenadores compilam a informação... e essa informação vai para o NAI. Certo claro. Mas como falou dos EEs o que lhe perguntava era se os dts fazem algum tipo de apresentação dos resultados das suas turmas?</p> <p>Os coordenadores dos dts fazem tipo um guião e através desse guião são dadas instruções para darem informações sobre os quadros de mérito, sobre o insucesso sobre o sucesso, sobre as questões disciplinares, sobre refeições marcadas e não consumidas. Portanto essa informação é veiculada, eu não diria por todos os dts mas por grande parte dos dts. Alguns até põem os gráficos nas suas apresentações de ppt e correm durante a reunião para mostrar aos pais como é que as coisas estão.</p>
			<p>Como foi promovido o envolvimento das diversas estruturas da escola no processo de avaliação interna?</p> <p>O que nós temos é os inquéritos que são feitos online informaticamente. Pomos os professores e funcionários todos a responder aos questionários. Há alguns que falham, mas a percentagem é residual. Depois com os alunos é feito por amostragem e os alunos por amostragem também fazem online. Normalmente para os pais e é engraçado que a inspeção na avaliação externa também fez assim, vai normalmente por carta. É feito por amostragem e, entretanto, é entregue aos alunos para entregarem aos ees, depois</p>

			são devolvidos os inquéritos e é o NAI que os trata informaticamente. E é assim que fazemos a recolha de dados. Portanto a maior parte é a pessoa a preencher no computador. No caso dos ees é feito em papel e depois informatizado pelo NAI .
		Recolha de dados	De que forma é recolhida a informação necessária à implementação da AI? Está respondido na questão anterior.
		Metodologia	<p>Como são tratados os dados recolhidos.</p> <p>Que instrumentos/metodologias utilizam para medir a qualidade do serviço prestado? Nó temos duas ou três coisas, eles no NAI até são melhores para responder a isso que eu, mas a perceção que eu tenho é.... três situações, três vertentes diferentes. Uma é quando nós estamos a fazer o trabalho do NAI, inicialmente nós fazíamos um trabalho qualitativo, ou seja as taxas de sucesso em termos de transição, ... depois nos últimos tempos temos evoluído muito para a questão da qualidade ou seja a qualidade do sucesso, ou seja, não nos interessa só se os alunos passaram, mas começamos a avaliar quantos alunos passaram, sem nenhuma negativa, depois quais as médias nas diferentes disciplinas e comparamos isso a cinco anos. ...e depois quando estamos a falar de um décimo primeiro ano, décimo segundo ou nono ano, com avaliações externas comparamos os resultados que temos em termos de exame, com as médias nacionais. Aí já não estamos a falar de um trabalho de quantidade mas de qualidade do sucesso. E depois temos o grau de satisfação de alunos e dos ees. O grau de satisfação, como provou a avaliação externa, que foi com uma amostragem tremenda, para todos os parâmetros avaliados, há um grau de satisfação enorme dos EEs. Uma das coisas em que até há menos satisfação, tem a ver com coisas que eu acho que não são inteira responsabilidade da escola que são as instalações e isso é o ministério que tem de fazer as obras e outra tem a ver com as empresas de fornecimento de refeições que eu penso que é um problema generalizado nas escolas.</p>
		Meios	<p>Que recursos e meios foram disponibilizados pelo agrupamento, para além do crédito horário, para facilitar o desenvolvimento dos trabalhos do NAI?</p> <p>O crédito horário cada vez temos dado mais! E depois os outros meios que nós temos são meios informáticos que pomos ao dispor... e depois é sempre que há situações como a que houve no ano passado em que há formação que é importante para eles irem criar condições em termos de troca de docentes/permutas, para a equipa do NAI poder ir a essa formação. E isso é uma das coisas que fazemos. Outra das coisas que eu também acho importante, por causa das medidas a propor... ainda agora sobre as questões seja da flexibilidade curricular, seja nas questões do plano nacional da promoção do sucesso escolar, por norma, eu faço-me acompanhar pelo responsável do NAI, prof. Carlos Pires e portanto quer seja numa situação, quer noutra ele acompanha-me em imensas reuniões para estar mais inteirado em termos de formação.</p>
	Disseminação de resultados	Canais	<p>Como são disseminados interna e externamente os resultados do processo de Avaliação Interna? Internamente através do email para professores e funcionários e para os EEs através do diretor de turma.</p>

Obj. 3: Identificar as práticas de articulação existentes entre o núcleo de avaliação interna (NAI) e as restantes estruturas do agrupamento			
	Interação entre os intervenientes	Redes de interação social	<p>No âmbito da implementação do processo de avaliação interna para que estruturas são encaminhadas as informações/resultados provenientes do NAI e com que frequência é realizado esse encaminhamento?</p> <p>Eles fazem o estudo. O estudo vai para o Conselho pedagógico, vai para os departamentos e para os coordenadores de grupo de recrutamento, vai para o Conselho geral, e vai para a associação de pais e para os funcionários. Mas quando falamos em estruturas a associação de pais está fortemente representada na sua cúpula da direção pois está no conselho geral e portanto, automaticamente através do conselho geral eles têm conhecimento de tudo. Quando a informação vai do pedagógico para os grupos disciplinares, já vai com determinadas recomendações para serem trabalhadas ao nível das estruturas e depois quando é esse o caso e já tivemos várias situações eu faço reuniões com grupos mais limitados quando temos problemas mais graves para resolver.</p> <p>Posso-lhe fazer mais outra pergunta... eu sei que têm horas, às quartas-feiras, em que os coordenadores de departamento reúnem todos...</p> <p>Nós chegamos à conclusão que era essencial que os coordenadores de departamento reunissem, então marcamos à quarta-feira e todos os coordenadores de departamento estão reunidos e produzem muito trabalho. Por exemplo o regimento do conselho pedagógico pedi-lhes e foram eles que o elaboraram. Eles reúnem com o NAI, o NAI reúne com eles, para quê? Para eles quando tem os dados, os relatórios, trabalharem na questão das propostas, na identificação de dificuldades e nas propostas de melhoria. Tem que haver, esse trabalho em conjunto e portanto interliga-se o NAI com os coordenadores de departamento, porque no fundo são os CD, que têm de passar a mensagem aos coordenadores de grupo, aos docentes de cada grupo disciplinar para aplicarem aquelas propostas de melhoria. Este trabalho tem que ser feito em conjunto. Eles estão aqui à quarta-feira o NAI trabalha e juntam-se entre eles a falar de várias coisas.</p> <p>Acabam por ter um conselho pedagógico que às quartas-feiras reúne informalmente.</p> <p>... funcionamento do grupo de coordenadores de departamento...</p>
			<p>De que forma é tratada a informação proveniente do NAI pela/o Direção?</p> <p>Os relatórios vêm para mim e eu leio os relatórios e identifico as questões problemáticas, embora eles também as identifiquem e depois defino uma estratégia para as ultrapassar e depois reúno com as pessoas da direção que estão diretamente relacionadas com isso. Se for uma questão do primeiro ciclo reúno com a adjunta do primeiro ciclo, se for questões dos outros ciclos</p>

			<p>normalmente é com a adjunta que tem essa área e com a subdiretora, quando são coisas mais com a EBI reúno com o coordenador de estabelecimento, para depois definir uma estratégia. Por exemplo, nós houve uma altura em que metemos a desdobrar todas as turmas, de Português da EBI, aquilo estava muito mal, e chagmos ao final do primeiro período e havia mais insucesso que no ano anterior... quer dizer... as turmas estavam divididas... estavam dois professores por turma...e ... entretanto quando eu falei com eles foi no sentido de dizer, vocês têm de trabalhar juntos, vocês têm de funcionar bem... vocês têm de partilhar as fichas... porque é mais fácil para todos, têm de fazer este trabalho. Eles descansavam-me dizendo que estavam a ser mais exigentes com os alunos. O que é facto é que quando chegamos ao final do ano, o insucesso diminuiu radicalmente e os resultados, nos exames do nono ano, tiveram um salto brutal. Também na coadjuvação na matemática de 5 ano houve esse salto... Eles não queriam trabalhar em coadjuvação. Não queriam estar dois professores dentro da sala de aula 90 minutos. Entretanto fiz três, quatro reuniões com eles a perceber... às vezes nós não temos de dizer que têm de fazer assim, basta perguntar, como é que estão a fazer? E naquelas coisas que achamos que as coisas não estão a correr bem, voltar a perguntar e as pessoas são inteligentes e percebem logo que nós não estamos contentes com aquilo e depois elas próprias começam a arranjar soluções para resolver aquilo e o que posso dizer é que hoje em dia, se eu disse-se vamos retirar a coadjuvação, eles todos se zangavam.</p>
			<p>O que é devolvido ao NAI como resultado do trabalho de reflexão à volta das informações/sugestões emanadas?</p> <p>Essa devolução apenas ocorre ao nível da reunião do conselho pedagógico em que depois nós analisamos o relatório e as diferentes pessoas dão as suas opiniões, portanto é aí que eu também dou o feedback ao NAI do que penso.</p> <p>Onde ou como fica registado este trabalho de reflexão?</p> <p>O plano de melhoria é feito no final do ano, as sugestões de melhoria são feitas período a período o trabalho de reflexão fica nas atas do conselho pedagógico e do Cons Geral.</p> <p>O NAI faz o relatório, o NAI faz sugestões de melhoria. Depois essas sugestões de melhoria são analisadas no Conselho Pedagógico e as pessoas ou concordam com elas ou não e fazem sugestões. Depois havia uma questão que era: Nós tínhamos o plano Nacional de promoção do sucesso escolar, que é um plano de melhoria temos o relatório do NAI que no fundo funciona como um plano de melhoria, temos o plano de melhoria da escola e o Projeto Educativo da escola também funciona como um plano de melhoria, no fundo.</p>

			<p>Uma das críticas que a avaliação externa nos fez a questão de que aquilo deveria estar concentrado num documento. Entretanto foi lançado esse desafio, foi feita uma equipa, a nível de conselho pedagógico, fundamentalmente com os coordenadores de departamento e foi feito um novo documento que é o plano de melhoria em que esse plano de melhoria vai concentrar/ juntar, aglutinar essas medidas que estavam dispersas por vários documentos. Foi este o documento que fizeram em janeiro/fevereiro e que disponibilizaram... certo é esse!</p>
			<p>Que tipo de medidas e ações são tomadas em função do trabalho de reflexão realizado em torno dos dados do NAI?</p> <p>As medidas que se tomam é basicamente, quando identificamos os problemas... Vamos supor esta situação: a matemática está com um insucesso elevado no décimo ano... então têm de ser tomadas medidas para combater este insucesso e entretanto envia-se para o grupo disciplinar. Para o grupo disciplinar pensar formas de solucionar esta situação. Uma das coisas que acontece é injetar mais horas de apoio e a outra é eles definirem estratégias para trabalharem com os alunos para resolverem esse problema. Isto é uma forma de atuar. Temos outra situação que é ver... houve aí um ano em que as coisas na Biologia... estava identificado que as notas estavam um bocadinho baixas... por algum rigor no dar as notas... eu chamei o coordenador de departamento, chamei os professores que estavam a lecionar esse ano, e reunimos para definir uma estratégia para alterar essa situação.</p> <p>Outra situação, foi matemática na EBI com taxas de insucesso brutais. Então eu fui à EBI. Eu a delegada de grupo o coordenador de estabelecimento e todos os professores que estavam a lecionar matemática, no terceiro ciclo na EBI, para eles nos exporem porque é que as coisas estavam a correr daquela forma e o que é que deveria ser feito para alterar essa situação. Definir ali uma estratégia para superar as coisas, não deu resultados brutais mas melhorou significativamente as coisas. Portanto, há aqui uma ideia de por primeiro os grupos a refletir sobre as dificuldades que têm e depois o diretor envolver-se também no processo. Um exemplo que lhe dou foi, Português 12 ano os resultados este ano correram bem, mas normalmente o português é o nosso calcanhar de Aquiles. Quando foi no início do ano chamei aqui os professores que estavam a dar décimo segundo ano para definir uma estratégia para superar essas dificuldades e fomos trabalhando ao longo do ano e as coisas acabaram por correr bem.</p>
			<p>Considera que a autoavaliação deste Agrupamento pode ser entendida como um exemplo de trabalho colaborativo? Em que medida?</p> <p>Claro que sim, envolve várias estruturas, envolve várias pessoas e, portanto, tem de haver aí um trabalho colaborativo muito forte, não há outra hipótese.</p>

Obj. 4: Compreender como são analisadas e operacionalizadas as recomendações do NAI			
	Análise da informação		<p>Concorda na generalidade com os pontos fortes e os pontos a melhorar identificados pelo NAI nos documentos produzidos?</p> <p>Sempre, por norma sempre, até porque é um trabalho de parceria muito grande, eles não aparecem antes de haver consenso, parece-me entre todas as partes... Claro, claro... tudo em conjunto.</p>
			<p>Na sua opinião, o Agrupamento/o departamento revê-se na imagem que os documentos do NAI transmitem?</p> <p>Eu acho que sim, não tenho dúvida nenhuma sobre isso.</p>
			<p>Na sua opinião os documentos produzidos pelo NAI refletem o trabalho desenvolvido pela direção?</p> <p>Eu acho que mais do que o trabalho desenvolvido pela direção é o trabalho de todo o agrupamento. Eu acho que o NAI quando está a refletir isso tudo... isto é uma equipa muito alargada e portanto se os resultados são bons é resultado de todas as estruturas, se os resultados são maus, também é culpa de todas as estruturas. Claro que a direção tem aqui um peso importante de responsabilidade.</p>
	Valorização		<p>Considera importante enquanto Diretor, as recomendações do NAI para a reflexão sobre as suas práticas? Justifique.</p> <p>Acho muito muito importante, sem dúvida, mesmo muito significativo. Não podia ser de outra maneira</p>
	Melhoria		<p>O agrupamento melhorou como resultado da implementação do sistema de autoavaliação? Se sim, identifique os aspetos em que a melhoria foi mais significativa?</p> <p>Sim, sim, sim, é das coisas que tem sido mais significativa para estar a implementar, constantemente, medidas de melhoria.</p> <p>Perguntava-lhe os aspetos em que a melhoria foi mais significativa?</p> <p>O resultado do trabalho de autoavaliação foi fundamentalmente por as pessoas a refletir, sobre aquilo que não estava a correr bem e pro as pessoas a trabalharem de forma mais colaborativa para atingir um objetivo comum. Eu acho que isso tem sido o trabalho principal do NAI, que é levar as pessoas a refletirem. Porque normalmente os professores estavam habituados a dar as suas notas os alunos a passarem e a reprovarem e a não se questionarem minimamente sobre isso. A autoavaliação obriga as pessoas a refletirem sobre o seu trabalho e a procurarem soluções em conjunto.</p>
			<p>Em que medida as sugestões de melhoria propostas pelo NAI vão ao encontro das necessidades do agrupamento?</p> <p>Vão sempre porque é um trabalho conjunto.</p>

Obj. 5: Identificar na opinião dos intervenientes no estudo quais as práticas desenvolvidas pelo NAI que mais contribuíram para a classificação de excelente atribuída ao agrupamento.			
	Qualidade		<p>Qual o contributo do NAI para a qualidade do agrupamento e do serviço por ele prestado?</p> <p>O contributo do NAI é muito. Eu acho que o agrupamento deu um salto muito grande a partir do momento que passou a ter o NAI permite-lhe identificar logo as dificuldades, permite-lhe pensar em estratégias e portanto, tudo isto funciona como um conjunto e o NAI é das estruturas mais importantes para o sucesso que tem o agrupamento. Sem dúvida nenhuma!</p>
	Excelência		<p>Considera que a ação do NAI foi decisiva para a obtenção da classificação de excelência, atribuída ao agrupamento por parte da AE? Porquê?</p> <p>É decisiva por tudo aquilo que já estivemos aqui a falar, porque tudo isto funciona como um conjunto. Funciona, digamos assim, em circuito fechado, e o NAI é uma peça muito importante porque é sempre o NAI que está a enviar informação para o sistema se adaptar no sentido da melhoria. E portanto o NAI é uma peça fulcral neste sucesso do agrupamento. Quanto a isso não tenho dúvidas.</p>
			<p>Considera que existem outros fatores mais ou igualmente relevantes para a obtenção da classificação de excelência, atribuída ao agrupamento por parte da AE? Se sim, quais?</p> <p>Eu acho que tem a ver com a estabilidade que o agrupamento tem em termos de corpo docente, de funcionários e de lideranças, primeiro ponto. E depois tem a ver com as expectativas que os profissionais têm em relação aos alunos. Nos alunos interiorizarem essas expectativas, e dos pais também nos procurarem pelas expectativas que nós temos de ir mais além. Portanto tem a ver com essa estabilidade o facto de não haver grandes perturbações, no sentido de ter objetivos claros e objetivos que são exigentes. A fasquia como está alta. Essas expectativas são muito fortes.</p>
			<p>Apesar do evidente sucesso obtido já foram identificadas medidas de melhoria adicionais a implementar no próximo ciclo de autoavaliação? Se sim quais?</p> <p>Isso é a parte mais complicada. Aquilo que eu lhe posso dizer é que a pessoa tem aquele climax, a nirvana de ter estas notas, mas logo a seguir, está perante um enorme desafio, que é: Isto não para. Se as pessoas partirem do princípio de que agora temos excelentes, agora vamos dormir à sombra da bananeira, isto vai... Aquilo que tem causado algum mal-estar, nalguns professores, aqui dentro do agrupamento, é as pessoas verem uma avaliação de excelente e nós estarmos a lançar novos desafios ao pedagógico, aos professores, no sentido desta mudança radical que agora houve, com a questão da flexibilização curricular e as pessoas terem a tendência a reagir... “Então mas se nós temos excelentes somos únicos, porque é que nós temos que mudar? Quem tem de mudar é que está mal”. Não percebem que para se manter este patamar de exigência tem que haver sempre um esforço no sentido de</p>

			<p>melhoria. E isso nós estamos a fazê-lo, portanto nós já escolhemos um coordenador para cidadania, que é uma pessoa que tem muita experiência nesta área, já definimos que a semana Raul Proença, ao fim destes anos todos, vai deixar de ser antes da semana do carnaval e vai passar a ser na última semana do período. Portanto estamos constantemente a ver coisas que estamos a fazer e que podemos melhorar, ou que por exemplo, devemos implementar o trabalho colaborativo. Por exemplo, este ano o apoio ao estudo não vai ser dado em aulas extra de apoio, durante a tarde quer seja no 5º quer seja no 6º ano, e vai passar a estar integrado em coadjuvação em termos de apoio individualizado, ou seja em vez de dois professores estarem à tarde com um grupo de dez ou quinze alunos, vão estar dentro da sala de um colega a apoiar um dois ou três alunos que não estão a conseguir acompanhar. Grande parte dos apoios do terceiro ciclo e secundário em vez de ser um professor a dar apoio num horário já subcarregado dos alunos, vamos ter o professor dentro da sala de aula a acompanhar os alunos que estão a perder a carruagem. Portanto nós não ficamos... temos excelente agora paramos estamos no top, não isto exige sempre um olhar crítico e estar sempre a tentar melhorar e, portanto, é dentro desta ideia.</p>
--	--	--	--