

Autoavaliação das Escolas. Reflexão em Torno da Melhoria do Sistema Educativo

Self-assessment of Schools. Reflection on the Improvement of the Educational System

José Filipe Correia Esteves *

Universidade da Madeira

O presente artigo reflete sobre o sistema de autoavaliação e o seu potencial contributo na melhoria das práticas educativas. Para tal, efetuamos um estudo de caso único numa escola básica e secundária no concelho de Câmara de Lobos da Região Autónoma da Madeira. Como técnicas de recolha de dados foram aplicadas a entrevista semiestruturada, a observação natural e participante, bem como a análise documental. Para a análise e interpretação dos resultados obtidos foram utilizadas a análise de conteúdo e a triangulação. Constatou-se que a escola em estudo não aplica o modelo europeu CAF (Estrutura Comum de Avaliação), mas possui uma equipa de avaliação interna que faz o todo o tratamento qualitativo e estatístico dos mais variados dados, desde os resultados dos alunos, passando pelo nível de eficiência dos serviços escolares, entre outros. A escola implementa, assim, um sistema aberto e flexível de autoavaliação. No entanto, este sistema de avaliação da escola não permite a deteção dos seus pontos fracos e das suas áreas fortes, que possibilitem a construção de planos de melhoria, pois só assim a escola estaria mais apta a responder ao desafio de uma possível atividade de avaliação externa. Concluimos que, a implementação na escola de um modelo de gestão de qualidade deverá assentar em finalidades, delineadas expressamente, tendo em conta o universo em particular e que seja exequível. Para tal, a escola deve adotar instrumentos de observação e análise que permitam efetivar linhas de diagnóstico para aperfeiçoar práticas e melhorar o sistema educativo.

Palavras-chave: Educação, Autoavaliação, Melhoria, Qualidade, Eficácia.

This article reflects on the system of self-assessment and its potential contribution to the improvement of educational practices. To this end, we prepared a single case study in a primary and secondary school in the municipality of Câmara de Lobos in the Autonomous Region of Madeira. The data collection techniques applied were the semi-structured interview, natural and participant observation and document analysis. Content analysis and triangulation were used to analyse and interpret the results. It was verified that the school under study does not apply the European model CAF (Common Assessment Framework), but it has an internal evaluation team that does all the qualitative and statistical processing of various data, from student outcomes, to the level of efficiency of educational services, among others. So the school implements an open and flexible system of self-assessment. However, this school evaluation system does not allow the detection of its weaknesses and its strong areas, which might enable the creation of improvement plans, and ultimately allow the school to be better able to meet the challenge of a possible external assessment. We conclude that the implementation of a quality management model in a school should be based on clearly outlined objectives, which takes into account the school's particular universe and is actually feasible. To this end, the school must adopt observation and analysis instruments that will contribute to a diagnostic that in due course will help perfect practices and improve the educational system.

Keywords: Education, Self-evaluation, Improvement, Quality, Effectiveness.

*Contacto: filipeeste@gmail.com

Introdução

Estando numa nova era de normalização dos sistemas de qualidade, realça-se a importância da existência de normas que têm servido na organização das empresas com o objetivo de melhorar continuamente o seu desempenho em função do “cliente”.

A possibilidade de a escola responder aos novos desafios com que se vê confrontada depende da capacidade de afirmação da sua autonomia e do desenvolvimento de processos inovadores que valorizem a qualidade educativa e contribuam para a transformação gradual dos sistemas educativos. O recurso à autonomia é determinante e depende da forma como se pensa o estabelecimento de ensino e o seu modo de organização interna.

A avaliação das escolas não é algo novo ou fruto dum protagonismo atual do discurso e ação política. Pelo contrário, por sobreviver no campo da educação é alvo de todas as transformações sociais, políticas e tecnológicas, fazendo com que a sua definição e operacionalização sejam adaptadas à realidade de cada momento que a sociedade atravessa.

Deste modo, a reflexão em torno da avaliação das escolas sofre as mutações próprias do campo da educação e por isso, falar de avaliação é ter em conta o tempo e o lugar que define a educação. Assim, todas as escolas deveriam ter um sistema de avaliação dos serviços prestados, bem definido e conhecido por toda a comunidade educativa, com objetivos claros e mensuráveis, conseguindo-se assim melhorias significativas, aumentando a qualidade do sistema educativo.

1. Avaliação das Escolas na Melhoria dos Sistemas Educativos

Olhando a realidade à nossa volta, constatamos um mundo em mudança vertiginosa, mas ansioso por encontrar o sentido das transformações. Um mundo globalizado, tornado bem próximo, mas em que a falta de tempo e a ânsia de prosperidade e de protagonismo nos deixam longe uns dos outros. Um mundo em desenvolvimento, com progressos e retrocessos, em busca do equilíbrio de um desenvolvimento sustentável. Um mundo em que é difícil ter certezas porque tudo parece apresentar-se provisório, complexo, difícil de compreender.
(Alarcão e Canha, 2013, p. 11)

Também a escola, sobrevivendo neste mundo caracterizado por profundas transformações, é uma organização complexa, um espaço onde existem relações de poder, de conflito, de negociação, um lugar onde se manifestam interesses, constituída por indivíduos com características próprias (alunos, pais, professores e pessoal não docente).

Segundo Formosinho e Machado (2000) “quando consideramos a mudança no campo da educação, temos que a situar, em primeiro lugar, na sua dimensão social” (p. 17). Desta forma, “a Inspeção, quando exerce o seu controlo ou avaliação em relação às escolas, tem necessariamente de incorporar no seu juízo o contexto em que a escola actua, sendo a Administração da Educação um contexto bastante significativo” (p. 30).

Num processo de avaliação (Formosinho e Machado, 2000) para além de ser indispensável que a escola esteja envolvida nesse processo, deve-se ter em conta a sua identidade preconizada pelas suas características, particularidades, modos de atuação,

dinâmicas, cultura, projeto educativo, evidenciadas pela sua relação com a realidade e suas mudanças e com os vários atores internos ou externos.

No mesmo seguimento, Perrenoud (2002) afirma que “para colocar o *processo de mudança* no centro da atenção colectiva e lembrar que ninguém tem o monopólio da sua regulação” (p. 102) é necessário valorizar as inovações, dar valor às práticas inovadoras identificadas e que possam contribuir para a melhoria da qualidade das escolas.

Parte-se do pressuposto de que a investigação sobre os efeitos da escola tem contribuído para a produção da igualdade ou desigualdade de oportunidades nos contextos sociais e educativos em que se vive, desde que a investigação da eficácia abandone a tendência para a comparação do desempenho das instituições, dos alunos, e investigue a razão pela qual as escolas fazem a diferença no meio populacional onde se inserem. (Lima, 2008, pp. 204-205)

Questionando a razão da avaliação das escolas, Miranda (1998) defende que esta deve ser realizada com o objetivo do aperfeiçoamento pedagógico, administrativo e organizativo, processo esse que visa a evolução pedagógica dos estabelecimentos de ensino e a sua eficácia social, como um processo político de desenvolvimento democrático. Neste enquadramento, Nóvoa (1992) acrescenta que no “retrato de uma escola eficaz estão presentes conceitos como autonomia, (...), identidade, imagem, valores partilhados, adesão, coesão, projecto, etc.” (p. 28).

No entanto, nem tudo é pacífico no processo de avaliação, uma vez que existem críticas, nomeadamente por considerarem que a avaliação e a publicação pública dos resultados alimentam um ambiente competitivo entre as escolas. Tal facto pode conduzir ao aprofundamento do elitismo de certas instituições e ao estreitamento do currículo.

Segundo Lima (2002) “avaliação educacional em contexto escolar será, assim, profundamente dependente da natureza das concepções organizacionais de escola e respectivas definições de objectivos, tecnologias, estruturas, processos de planeamento e de decisão, liderança, mudança, etc.” (p. 19). Poderemos associar outros termos, tais como, formação, regulação, monitorização, avaliação, mediação, coordenação, inspeção, entre outros.

Ainda neste âmbito, podemos referir supervisão como um conceito que não sendo igual a avaliação, estão interrelacionados e dependentes um do outro. A supervisão torna-se importante por permitir o melhoramento da prática, desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e pela promoção da capacidade de autorrenovação da organização.

Também Alarcão e Canha (2013) salientam “a essência da supervisão como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente” (p. 19).

Estas autoras referem que a supervisão pode seguir duas modalidades distintas, uma essencialmente formativa, de mediação socioeducativa, estimulando o desenvolvimento das pessoas e das instituições, com atenção particular às potencialidades de cada um, e outra modalidade inspetiva ou fiscalizadora, com ênfase no controlo, podendo ser preventiva ou punitiva. Nesta modalidade que supervisiona essencialmente as instituições, equipas ou projetos, os aspetos de coordenação, gestão, administração e liderança, assumem particular relevância.

Assim, numa escola que se quer crítica, reflexiva, criativa e participativa, a supervisão deverá envolver toda a comunidade educativa, para que haja um efetivo desenvolvimento da organização, e que se traduza numa real melhoria da escola.

Focalizando a avaliação, alvo do nosso estudo, podemos definir a mesma como um ato de apreciar os resultados da ação, de forma a averiguar a sua relação com os objetivos fixados, os recursos consumidos e os impactos produzidos sobre a realidade. No entanto, não existe ação se não houver capacidade de apreciar, de verificar a condução do processo, que alterações são necessárias e analisar os resultados obtidos.

Deste modo, a avaliação constitui um processo de análise organizacional que tem a finalidade de dotar a escola de um instrumento de observação e análise que permita implementar linhas de diagnóstico, para se conhecer melhor, para aperfeiçoar práticas e melhorar a qualidade.

A Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, aprova o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a para a avaliação externa e autoavaliação, sendo esta obrigatória e assenta no grau de concretização do projeto educativo, nível da execução das atividades, desempenho dos órgãos de gestão, sucesso escolar e prática de uma cultura de colaboração. Apresentam-se de seguida os principais objetivos do sistema de avaliação, de acordo com o art. 3.º da Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro (figura 1).

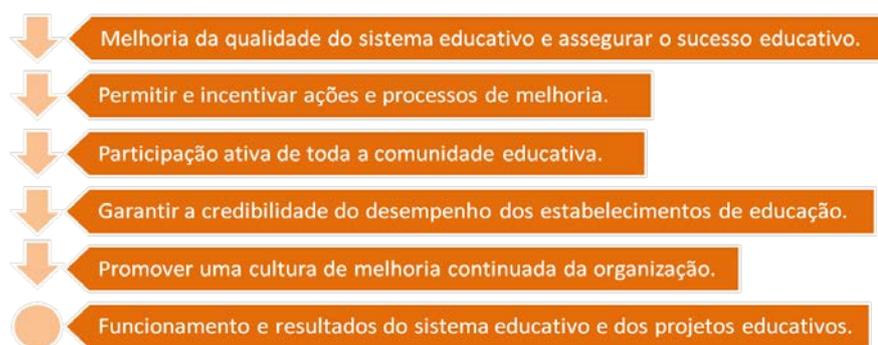


Figura 1. Principais objetivos do sistema de avaliação de acordo com o art. 3.º da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro
Fonte: Preparado pelo autor.

No art. 5.º da mesma Lei n.º 31/2002 é definida a estrutura da avaliação em duas vertentes, a avaliação externa e a avaliação interna ou autoavaliação. De seguida apresentam-se as principais diferenças entre ambas (figura 2).

No entanto, no entender de Lafond (1999), a “avaliação interna e a avaliação externa não são antinómicas. São, pelo contrário, complementares. Cada uma tem necessidade da outra” (p. 13). Isto porque Lafond, se a escola deve ter liberdade para conceptualizar a sua avaliação, também não o deverá fazer de forma isolada, uma vez que não terá em conta referenciais imprescindíveis, não conseguindo obter resultados fiáveis. Assim, a avaliação externa para além de complemento será parte significativa neste processo, pois a escola terá de prestar contas a autoridades superiores, pais e opinião pública.

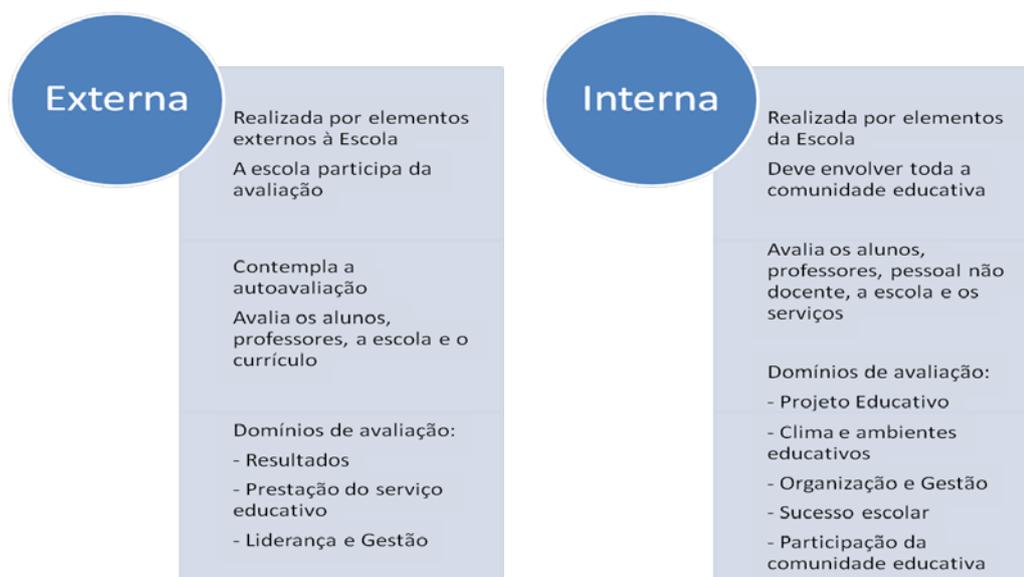


Figura 2. Principais diferenças entre avaliação externa e interna das escolas de acordo com o art. 5º da Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro

Fonte: Preparado pelo autor.

Reforçando esta ideia, Azevedo (2007, p. 77) refere que é no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram”, sendo que, e no entender do autor, “o modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre auto-avaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à auto-avaliação”.

Argumentando sobre uma prática efetiva de avaliação das escolas em Portugal, Quintas e Vitorino (2013) referem que há ainda um longo percurso a percorrer a este nível, não estando este conceito interiorizado na prática diária dos estabelecimentos de ensino. No entanto, a questão da avaliação tem sido cada vez mais debatida e desenvolvidas algumas atividades e projetos neste âmbito, levando à tomada de consciência respeitante à sua importância.

Ainda que o presente estudo se debruce sobre a autoavaliação ou avaliação interna das escolas, é importante referir que a mesma é parte integrante de um dos domínios do quadro de referência da avaliação externa. Inclusive, Lafond (1999) corrobora este facto, referindo que

A auto-avaliação é necessária porque, por si só, permite dar à avaliação externa a sua plena eficácia (...); mas é também necessária porque a avaliação externa é, tendo em conta os meios que exige, uma operação ocasional, talvez mesmo excepcional. Na melhor das hipóteses, uma escola só pode contar com uma equipa de avaliadores vindos do exterior de cinco em cinco anos. Entretanto, deve continuar a esforçar-se por se auto-aperfeiçoar. Só pode fazê-lo promovendo ações permanentes de auto-avaliação. (Lafond, 1999, p. 21)

No mesmo seguimento, Afonso (2002) defende que

A adoção de medidas de descentralização de responsabilidades teria que implicar o reconhecimento de que a autonomia das escolas (...) é mais congruente com modelos de auto-avaliação do que com modelos de controlo burocrático ou de mercado. (p. 36)

No âmbito do quadro legal vigente, a autonomia que é dada às escolas através do Dec-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, exige prestação de contas, através de, entre outros, o

relatório de autoavaliação. Desta forma, a escola tem de ter ao seu dispor instrumentos que permitam conhecer-se para melhorar as suas práticas.

A autoavaliação surge como um exercício necessário à concretização do objetivo de ligar a educação às realidades da comunidade e de dotar a escola da capacidade de ser empreendedora, criativa, de tomar decisões assentes numa cidadania responsável, através de uma reflexão sistematizada sobre si mesma.

A este respeito, Rocha (1999, p. 50) refere que a prática de autoavaliação “é feita pelos próprios actores da escola, por iniciativa do próprio estabelecimento de ensino ou de entidades externas com responsabilidades na educação” e destaca que as maiores vantagens são “a máxima compreensão do objecto de avaliação e a fiabilidade dos dados, a maior implicação dos avaliados nos processos de melhoria”.

Neste contexto, a autoavaliação é crucial para a escola se conhecer melhor e poder organizar-se, existindo modelos organizacionais com a finalidade de dotar a escola de um instrumento de observação e análise que permitam implementar linhas de diagnóstico para aperfeiçoar práticas e melhorar a qualidade, entre outros, o modelo CAF (Estrutura Comum de Avaliação).

O modelo CAF (figura 3) assenta na perspetiva de melhoria contínua, sendo um modelo de autoavaliação inspirado no Modelo de Excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (European Foundation for Quality Management) e no modelo da Speyer, Universidade Alemã de Ciências Administrativas. Resultou da cooperação entre os ministros da União Europeia (UE) responsáveis pela Administração Pública com o objetivo de criar um instrumento simples e fácil de utilizar, adequado à autoavaliação das organizações públicas.

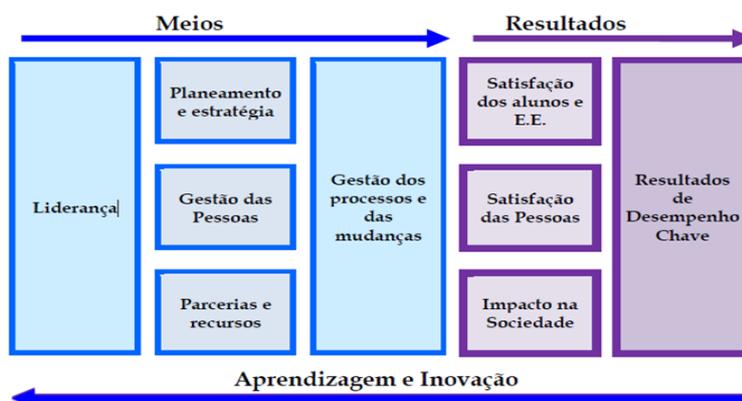


Figura 3. Esquema demonstrativo do modelo CAF

Fonte: Retirado da www.esfundao.pt.

Este modelo possibilita uma análise holística do desempenho de uma organização, sendo criada com o intuito de ajudar as organizações públicas da UE a melhorar o desempenho pela utilização de técnicas de gestão de qualidade. Deverá existir sempre uma relação causa-efeito entre os meios (causas) e os resultados (efeitos), assim como na informação de retorno (feedback) dos últimos sobre os primeiros.

Utilizando uma metodologia de autoavaliação com a participação das partes interessadas das escolas, pessoal docente e não docente, alunos e encarregados de educação, o CAF permite uma reflexão profunda daquilo que a escola é e quer ser, a definição de objetivos

de melhoria sustentada, a escolha das estratégias mais adequadas e a revisão dos processos de trabalho.

Efetivamente, segundo Quintas e Vitorino (2013), é o que se pretende com a avaliação das organizações escolares, uma vez que esta exige que se desenvolva um trabalho de reflexão acerca das suas práticas e que com esse balanço e conclusões, se trace um plano de melhoria com o intuito de efetuar mudanças positivas. A autoavaliação torna-se assim um instrumento de tomada de consciência e um meio para orientar a mudança através de planos de ação ajustados à realidade de cada escola.

É verdade que a auto-avaliação das escolas fornece a base para o desenvolvimento organizacional, mas também para o conhecimento público das problemáticas educativas. Tal ênfase possibilita uma avaliação mais compreensiva, mais sensível a uma multiplicidade de variáveis (internas e externas) e mais justa. Permite também que a escola tolere zonas de incerteza cada vez maiores, formule juízos de valor mais refinados sobre políticas e práticas e tenha autoridade para responder de forma mais aberta e eficaz às exigências externas. (Simons, 1999, p. 163)

2. Características do Estudo e Opções Metodológicas

2.1. Questões e objetivos de Investigação

A justificação deste estudo tem eco na complexidade da organização das escolas e na emergência de aplicar mecanismos de autoavaliação que permitam às escolas conhecer-se para poderem identificar aspetos a melhorar, constrangimentos e oportunidades, integrados num quadro de qualidade, excelência e melhoria contínua. Considerando o anteriormente exposto, definimos o seguinte problema de investigação: A autoavaliação da escola em estudo contribui para a melhoria das práticas educativas?

De modo a procurarmos respostas ao nosso problema de investigação, elaboramos as seguintes questões de investigação:

- A informação recolhida pela equipa de avaliação interna é sistemática, tratada, divulgada e a comunidade escolar é envolvida no processo de autoavaliação?
- Os mecanismos de autoavaliação são um instrumento de melhoria da organização e têm impacto no planeamento e na gestão das atividades e na organização da escola?

De forma a conseguirmos obter respostas mais concretas às questões de investigação, definimos os seguintes objetivos:

Objetivo geral

- Conhecer as práticas de autoavaliação dinamizadas pela escola em estudo e se as mesmas são impulsionadoras de processos de melhoria.

Objetivos específicos

- Identificar os critérios de seleção dos elementos da equipa de avaliação interna.
- Identificar o referencial de autoavaliação utilizado na escola.
- Conhecer o processo de recolha de dados e sua apresentação à comunidade escolar.

- Perceber o envolvimento da comunidade escolar e os efeitos produzidos pelas mudanças.

2.2. Pesquisa qualitativa e o tipo de estudo

Na nossa investigação, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa em estudo de caso único, incidindo sobre uma organização específica, a escola, relativamente ao processo de autoavaliação e o seu contributo na melhoria do sistema educativo. Esta pesquisa, segundo Bardin (2008) “apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais” (p. 141).

Neste tipo de metodologia de investigação (Bogdan e Biklen, 1994) deve ter-se em conta o papel do investigador na recolha e análise dos dados, que é uma abordagem descritiva, o enfoque incide no processo e não no produto final ou resultados e a análise dos dados é feita de forma indutiva. Assim sendo, e segundo Bell (2004), quando se adota uma pesquisa qualitativa, os investigadores “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo” (p. 20). É dada mais importância à compreensão dos factos do que à sua análise estatística.

Relativamente ao tipo de estudo, Stake (2009) refere que se estuda um caso quando ele apresenta um interesse especial e tenta-se procurar “o pormenor da interacção com os seus contextos” (p. 11). O autor refere ainda que a “investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem. Nós não estudamos um caso com o objetivo primário de entender outros casos. A nossa primeira obrigação é compreender esse caso específico” (p. 20).

Segundo Yin (2001), os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo «como» e «por que», quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. O estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.

Pelo exposto, justifica-se a nossa opção por uma pesquisa qualitativa em estudo de caso único, ideia também apoiada por Skate (2009) ao referir que:

O verdadeiro objectivo para o estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso. (p. 24)

2.3. Técnicas de recolha de dados e participantes da investigação

O nosso estudo foi realizado numa escola básica e secundária no concelho de Câmara de Lobos na ilha da Madeira - Portugal. Tendo em conta o tipo de pesquisa, o tipo de estudo e que (Flick, 2009) a “escolha de métodos para a coleta de dados é orientada pelas questões de pesquisa e pelo estado de desenvolvimento da teoria em formação” (p. 286), consideramos de particular relevância as seguintes técnicas: entrevista semiestruturada, observação natural/participante e análise documental.

Foi efetuada análise documental dos últimos dados parcelares e relatórios da equipa de avaliação interna da escola já disponíveis, bem como uma entrevista realizada ao presidente do conselho executivo no dia 13 de junho de 2014. Utilizamos a técnica da

entrevista, por esta permitir ao investigador perceber a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências, já que (Bogdan e Biklen, 1994) “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005) a mais utilizada em investigação social, não é inteiramente aberta. O investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, em relação às quais se recebe informação do entrevistado. “Tanto quanto possível «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente” (p. 192).

Para evidenciar a realidade que se deseja estudar aplicamos ainda a observação natural e participante. É através da observação que tomamos conhecimento dos factos e dos fenómenos. Os observadores participantes (Bell, 1997) “estão bem cientes dos riscos de serem parciais. Ser-lhe-á difícil manter as suas opiniões e adoptar um papel de observador objectivo se conhecer todos os membros do grupo ou organização” (p. 142).

No estudo em causa, o investigador assumiu o papel de observador participante. O investigador sendo professor da escola interagiu de forma natural com os demais docentes, pessoal não docente e alunos, tendo participado no envio de documentos para a equipa e igualmente como elemento selecionado para o preenchimento do inquérito de satisfação do ano letivo em curso.

A análise dos dados recolhidos, através da análise dos documentos internos da escola, legislação consultada, análise de conteúdo da entrevista realizada, pesquisa bibliográfica, bem como aspetos naturalmente observados ao longo dos últimos anos, permitiu-nos interpretar, relacionar e encontrar um significado mais claro para todas as informações recolhidas através das várias técnicas de recolha de dados.

Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). (Bardin, 2008, p. 47)

2.4. Técnicas de análise e interpretação dos dados

O tratamento dos dados obedecerá a um procedimento de carácter qualitativo, com recurso à análise de conteúdo da entrevista, e a triangulação com os dados obtidos através da análise documental, observação participante e referência a alguns autores.

A entrevista, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2005) “está sempre associada a um método de análise de conteúdo. [...] de fazer parecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo” (p. 195). Neste contexto, Bardin (2008) afirma que o “que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a inferência - sempre que é realizada - ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (p. 142).

Segundo a mesma autora (Bardin, 2008), a análise categorial é, cronologicamente, a técnica de análise de conteúdo mais antiga, mas igualmente a mais utilizada na prática.

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a (...)

análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (...) e simples. (p. 199)

3. Análise e Discussão dos Resultados

Após a transcrição da entrevista, fizemos a análise de conteúdo (Bardin, 2008), aplicando a técnica da análise categorial, que se baseia na divisão de texto em unidades, ou seja, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. A apresentação dos dados que resultam essencialmente da análise de conteúdo da entrevista (E1) ao presidente do conselho executivo e dos dados auferidos dos documentos da equipa de avaliação interna, será feita segundo as categorias previamente definidas no guião da entrevista.

3.1. Dimensão da organização escolar

O nosso estudo realizou-se durante o mês de junho de 2014, numa escola básica e secundária com cerca de 1100 alunos, 163 docentes e 61 assistentes operacionais. Existem turmas regulares desde o 5.º ao 9.º ano, bem como turmas de PCA (percursos curriculares alternativos) e CEF (cursos de educação e formação), estes com predominância no 3.º ciclo.

No secundário, existem os cursos de Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades, bem como dois cursos profissionais, de Restauração e Bar e de Gestão Desportiva. Há ainda em funcionamento uma turma do curso tecnológico de Desporto e este ano houve um CEF de nível secundário e dois CFC (Cursos de Formação Complementar).

Pelos dados da equipa de avaliação interna, constatamos que efetivamente a oferta formativa da escola tem aumentado em todos os níveis ou percursos de formação nos últimos anos letivos. Segundo o nosso entrevistado, a escola apresenta uma “oferta educativa diversificada”.

3.2. Constituição da equipa de avaliação interna

O processo de auto-avaliação das escolas tem de estar incorporado na estrutura da escola e ser apoiado por formas de organização que encorajem a participação de todo o pessoal docente e alunos, que exijam uma decisão colectiva dos resultados, que permitam uma confrontação e uma resolução de conflitos, ou seja, que impliquem que o conhecimento adquirido no decorrer da avaliação seja utilizado de forma pertinente e defendido pela maioria dos actores educativos. (Simons, 1999, p. 165)

No mesmo seguimento, Azevedo et al. (2006) referem que na formalização de todo o processo de auto-avaliação é necessário a “identificação de responsáveis, de objetivos, de recursos e de etapas. Tem sido prática usual das escolas a designação de um grupo específico para promover, animar e concretizar a auto-avaliação. A cada escola caberá escolher as formas e os meios” (p. 4).

Em nosso entender, a constituição desta equipa não pode ser feita de forma aleatória. Cabe à gestão de topo traçar um caminho, isto é, um projeto para a escola com metas a alcançar e objetivos bem delineados. Neste projeto, que pode/deve ser o projeto educativo de escola, a gestão de topo imprime a sua política de ação tendo em conta a missão a que se propôs.

No que diz respeito à equipa de avaliação interna da escola, aferimos que, de um modo geral, os docentes conhecem os seus elementos, concordam com a sua constituição, afirmando ser muito importante haver um grupo de trabalho para fazer a autoavaliação

da escola. Pudemos igualmente apurar que a avaliação na escola já existe há muito tempo. O nosso entrevistado relembra que tudo começou com o observatório do sucesso escolar e foi a génese da equipa da avaliação interna que depois foram aglutinando e foram acumulando mais funções.

A equipa foi dada a conhecer a toda a comunidade escolar através de informação do conselho pedagógico, onde esta equipa tem representatividade e seguidamente chegou a informação a todos os docentes dos vários grupos disciplinares. Os critérios tidos em conta na sua constituição relacionam-se com a representatividade dos níveis de ensino e das estruturas de orientação educativa.

Comprovamos que a equipa nomeada pelo órgão de gestão é constituída por cinco elementos, sendo provenientes de vários grupos disciplinares, com predominância para os grupos de matemática e informática, “atendendo às necessidades específicas da avaliação interna, há muito tratamento estatístico e depois também há a parte de informática e por isso quisemos que estes grupos estivessem bem representados” (E1).

Sobre este assunto, Simons (1999) salienta a “importância de envolver um grande número do pessoal docente no processo de avaliação e da necessidade de construir estruturas que viabilizem o desenvolvimento do processo” (p. 164). Salienta também a necessidade de criar uma cultura de colaboração na escola.

Constatamos que a equipa de avaliação interna é formada apenas por professores, não havendo representatividade dos pais, dos alunos, dos assistentes operacionais, nem existe nenhum elemento externo ou “amigo crítico”, como alguns autores sugerem.

Questionado sobre o facto, o entrevistado refere que “nós pensamos nisso, mas a mobilização é complicada. Também a nível de pessoal não docente que nós temos, os recursos não são assim tantos”. Refere igualmente, que na escola “é feito sempre a apresentação destes resultados quer em reuniões de pessoal não docente, também no conselho de comunidade educativa e no conselho pedagógico e se houver algumas alterações para se pronunciarem antes de serem divulgados” (E1).

3.3. Planeamento da autoavaliação

A Escola é uma instituição com uma missão bem definida e esta missão tem de estar bem presente em todo o processo. Auto-avaliar a Escola é aferir se ela está a prestar um bom serviço, a preparar bem os alunos. Esta preocupação, esta prioridade, deve estar bem evidente em todo o processo e no próprio planeamento. (Pinto, 2010, p. 73)

Conferimos que a composição e as competências da equipa de avaliação interna constam do regulamento interno em seção própria para o efeito, assegurando-se assim a legitimidade da equipa, bem como a sua importância e relevo na vida da escola. No plano de ação da equipa, verificamos que a base é o projeto educativo da escola e o regulamento interno onde estão definidas as competências desta estrutura, que consideramos também um cargo de gestão intermédia, refere o nosso entrevistado.

No projecto educativo estão definidas metas e objectivos aos quais a escola pretende dar resposta. A avaliação pode, por isso, passar pela verificação da consecução dos objectivos que, mais do que classificados em «cumprido» e «não cumprido» deverão ser medidos, quantificados por forma a dar uma leitura e informação objectiva da realidade em análise. (Coimbra, 2002, p. 149)

E adianta que (Coimbra, 2002) “a mensuração dos objectivos assume-se cada vez mais como imperativo, num tempo em que a sociedade reclama que lhe seja prestada informação sobre eficiência e eficácia das organizações educativas” (p. 150).

O presidente menciona que são feitos trimestralmente estudos sobre o aproveitamento e indisciplina em todas as turmas da escola, porque refere que são dados que terão que ser fornecidos à direção regional da educação e “então é feito o tratamento prévio cá na escola, além disso fazem também alguns parâmetros que são focados na avaliação por parte da inspeção regional da educação, alguns parâmetros de funcionamento quer de grupos disciplinares quer de departamentos” (E1).

Quisemos saber do nosso entrevistado porque utilizam na escola este processo de autoavaliação e não o modelo europeu CAF, ao que o mesmo retorque:

É uma importação. Com todas as adaptações que se façam à educação, o CAF acho que nunca se consegue aplicar de uma forma direta e também que traga... como se fosse um instrumento de gestão para quem está à frente de uma escola. Funciona à base de resultados e a escola se nós começarmos a trabalhar em função de resultados, acho que também começamos a dar razão aos rankings e essas coisas parecidas. (E1)

De acordo com Nóvoa (1992, p. 38), a avaliação interna “tem como motivação principal o acompanhamento de projectos de escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional”. Também segundo o nosso entrevistado, o mais importante é o funcionamento e não propriamente os resultados e refere que para além da avaliação dos alunos, a equipa avalia projetos da escola e também realiza anualmente “inquéritos de satisfação em relação ao funcionamento global da escola” (E1).

Para tal aplicam-se inquéritos de forma anónima aos encarregados de educação, alunos, professores, pessoal não docente, “em que depois é feito ajustes na qualidade de serviços que ali são testados” (E1). E termina, referindo que a escola consegue assim os mesmos objetivos que o CAF, embora com outros procedimentos.

Os modelos abertos, como o próprio nome indica, são flexíveis e permitem ajustamentos e adaptações. Nas escolas existem diferentes aspetos que podem ser objeto de avaliação e há distintos atores sociais com diferentes olhares sobre a mesma realidade que devem ser considerados. A escolha de indicadores efetuada com a intervenção dos vários protagonistas, assim como a sua análise, suscitam a explicitação das diferentes conceções de escola e tornam o processo de auto-avaliação mais dinâmico e, eventualmente, mais consequente. Ou seja, a opção por uma lógica de abertura relativamente ao modelo de avaliação já é, em si, uma evidência da forma como a organização educativa se perspetiva e, eventualmente, funciona. (Quintas e Vitorino, 2013, p. 22)

3.4. Recolha e análise de dados por parte da equipa de avaliação interna

A informação é disponibilizada à equipa de avaliação interna através dos meios informáticos de que a escola dispõe e do programa dos alunos (PLACE) para acesso a dados estatísticos, como por exemplo pautas, tabelas e gráficos.

Pudemos constatar ainda que são aplicados inquéritos de satisfação dos diversos serviços da escola, estes aplicados de forma aleatória a uma amostra considerável de toda a comunidade educativa (alunos, pais, pessoal docente e pessoal não docente) através da plataforma Google Docs e garantindo o anonimato dos inquiridos. Também os diretores de turma enviam os dados relativos aos alunos, quer em relação à assiduidade, pontualidade e participações ou ocorrências disciplinares.

Outra fonte de dados são as atas, pautas das avaliações dos alunos, frequência da sala POTE (plano de ocupação de tempos escolares) e da equipa EASE (equipa de apoio socioeducativo). Também os delegados de grupo ou coordenadores de departamento enviam o grau de cumprimento de atividades, planificações, níveis atribuídos, etc. O presidente ressalta que todos os instrumentos que são aplicados na recolha de informação, quer seja através de inquéritos quer seja através da análise dos resultados, que os grupos disciplinares disponibilizam à equipa de avaliação interna tem servido depois para tomada de decisões.

No entendimento de Nóvoa (1992, p. 39) “é importante que os dispositivos de avaliação devam responder eficazmente a 4 funções”, sendo uma delas a operatória, que está “orientada para a acção e a tomada de decisões, revestindo-se de uma importância estratégica para o aperfeiçoamento das escolas”.

Sobre se os dados recolhidos e tratados fazem um retrato fiel e útil da escola, o nosso entrevistado responde que é muito útil, mas fiel, não é fácil, pois faltam recursos e tempo para se fazer um estudo mais pormenorizado. No entanto admite que tem uma visão diferente da escola, refere mesmo que “temos feito até em relação à diversificação da oferta educativa, melhorias de serviços e isso muito advém da recolha de informação que o órgão de gestão tem acesso” (E1).

Através do testemunho do entrevistado e pelo que pudemos observar, a escola não aplica nenhum procedimento, nem operacionaliza metodologias e ferramentas de gestão conducentes à caracterização rigorosa da escola. Desenvolve, no entanto, um trabalho exaustivo pelos responsáveis da equipa de avaliação interna, e os resultados são tidos em consideração na organização estratégica da escola.

O processo de autoavaliação pode visar vários propósitos e considerar diferentes objetos de análise. Pode cingir-se a uma visão mais focalizada ou limitada (por exemplo, quando só são analisados os resultados escolares dos alunos), ou situar-se num plano mais amplo e, neste caso, analisar a forma como a escola planifica a sua acção, o cumprimento de metas estabelecidas, a definição de medidas de melhoria e, até, a devolução aos pais e à comunidade educativa em geral a imagem da escola. (Quintas e Vitorino, 2013, p. 16)

3.5. Divulgação dos resultados à comunidade educativa

No que diz respeito à divulgação de informação tratada, ela existe e é feita, principalmente, através de meios informáticos. Em vez de um único relatório de autoavaliação, são divulgados vários relatórios trimestrais, alguns com análise comparativa da última avaliação interna realizada e trabalhos em PowerPoint, sendo um trabalho abrangente com vista à avaliação externa a que a escola possa vir a ser sujeita no futuro.

Os resultados são divulgados seguindo a seguinte hierarquia, em primeiro lugar o conselho executivo tem acesso, depois é comunicado ao conselho pedagógico e conselho da comunidade educativa, e se houver acertos a fazer são feitos e só posteriormente são afixados quer na sala de professores, pessoal não docente e placar no átrio principal da escola para divulgação a toda a comunidade educativa. Também os coordenadores de departamento enviam via email para todos os docentes. (E1)

Ideia defendida por Azevedo et al. (2006) ao referirem que “depois da recolha há que tomar decisões sobre os passos seguintes. Algumas escolas desenvolvem internamente todos os procedimentos relativos ao tratamento e análise de dados, produzem quadros e gráficos síntese que afixam em diferentes lugares” (p. 8). Também Pinto (2010) acrescenta que “se for opção circular apenas na escola, deve optar-se por *email* ou pela

plataforma Moodle. Caso se decida que ele deve ser público, pode ser colocado no *blog* ou na página da Escola” (p. 76).

Verificamos que os resultados são tornados públicos trimestralmente, através do envio para todos os docentes pelos canais normalizados internamente, e posteriormente colocados no *site* da escola, no entanto, aqui existe alguma falta de coordenação, uma vez que apenas estão disponíveis os dados relativos ao ano letivo 2012/2013. Falando pessoalmente com a coordenadora da equipa de avaliação interna, a mesma referiu que desconhecia o facto, pois enviou todos os resultados à equipa TIC para serem oportunamente divulgados.

No entendimento de Nóvoa (1992), uma das funções da avaliação é a participativa, associando o conjunto dos actores às práticas de avaliação, de forma a facilitar a devolução dos resultados aos actores e a permitir a confrontação entre grupos com interesses distintos. Confrontando o nosso entrevistado sobre se os resultados são fonte de recolha de opiniões e de comprometimento por parte da comunidade escolar, o presidente refere que não era hábito fazer divulgação no átrio dos alunos, sendo restrita ao conselho pedagógico e ao conselho da comunidade educativa.

No início houve alguns, principalmente por parte do pessoal não docente, algumas queixas porque estavam ali espelhados os resultados de inquérito de satisfação em relação ao andar 1 ou ao bar, ou seja, estava muito específico cada setor e incomodou um pouco, mas agora as pessoas aceitam normalmente e até dão algumas opiniões e são tidas em conta. (E1)

3.6. Avaliação e balanço do trabalho da equipa de avaliação interna

O presidente da escola acha que o trabalho da equipa de avaliação interna é reconhecido pela comunidade escolar e faz um balanço muito positivo do seu trabalho:

Nota-se (...) pela qualidade dos relatórios que tem apresentado e tendo em conta as sugestões que tem sido feitas acho que a equipa tem correspondido a todas as expectativas quer do órgão de gestão, quer também dos órgãos de gestão intermédia, quer do conselho pedagógico e do conselho da comunidade educativa que até têm elogiado o trabalho feito. (E1)

Também Pinto (2010) refere que é importante a aceitação da equipa pela comunidade educativa, pois se “a equipa não for valorizada, enquanto profissionais, os dados recolhidos não vão ter o impacto que deveriam, vão ser desvalorizados, logo perde-se todo o sentido da auto-avaliação, enquanto instrumento de melhoria” (p. 76).

Questionado se todo este processo de autoavaliação é alavancador de melhorias, o entrevistado referiu que foram “implementadas medidas de melhoria e muito tem a ver também com os relatórios que têm saído e as avaliações que têm sido feitas nesses setores” (E1). Não conseguimos no entanto apurar a existência de nenhum plano de melhorias, mas é evidente que as sugestões da equipa são tidas em conta na gestão da escola.

Falou-nos igualmente do projeto POTE (plano de ocupação de tempos escolares) que acolhe numa sala específica todos os alunos que não estão em aulas, para poderem fazer trabalhos escolares, realizar pesquisas, também um pouco de lazer a nível de jogos, tendo sempre no mínimo um ou dois professores presentes para poderem acompanhar os alunos.

Outra novidade na escola, além das substituições entre professores, há também a possibilidade de permuta, reposição e antecipação de aulas, ou seja, um professor por alguma

razão ou outra poder faltar mas ter a possibilidade de repor ou trocar com alguém essa aula também facilita o trabalho do professor. E1

O nosso entrevistado referiu que foi pedido à equipa que fizesse uma avaliação a ver qual era o impacto desta medida e verificou-se que era enorme. Efetivamente, pudemos constatar, pelos últimos dados disponíveis no relatório da equipa de avaliação interna, que foram efetuadas 38% de substituições, 18% de permutas, 21% de antecipação de aula e 15% de reposição de aula no ano letivo de 2011/2012.

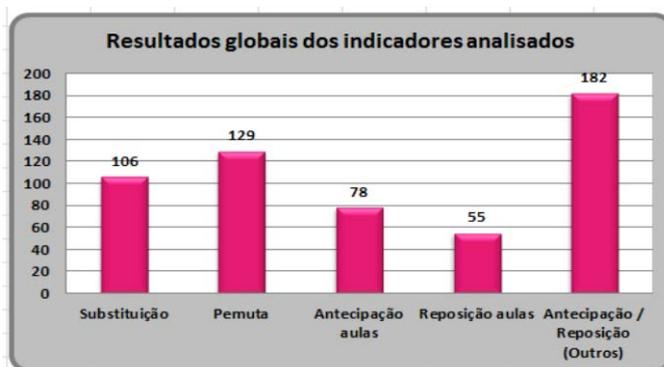


Gráfico 1. Dados absolutos sobre alguns indicadores (relatório da equipa de avaliação interna 2011/2012)

Fonte: Preparado pelo autor.

Por outro lado, a equipa EASE (equipa de apoio socioeducativo) foi criada especificamente para tratar os problemas de indisciplina, sendo engrandecida nos últimos anos a nível de elementos docentes, bem como criado um espaço próprio (sala 1.13) para onde são encaminhados todos os alunos que são alvo de participação disciplinar e ordem de saída de sala de aula.

O presidente refere que se o aluno vier com uma atividade deverá realizar essa atividade com a ajuda dos professores da equipa e também é feito com o aluno uma leitura do RI, nomeadamente no que concerne aos “direitos e deveres, do saber estar, ou seja, têm feito mais trabalhar a parte das competências sociais dos alunos e o saber estar dentro de uma sala de aula”. E1

Pudemos constatar no mesmo relatório que a indisciplina na escola é uma realidade, tendo em consideração que aumentou significativamente, passando de 56% no ano letivo 2010/2011 para 78% no ano letivo 2011/2012, daí a necessidade de medidas concretas e eficazes de combate à indisciplina e por isso aguardamos pelos resultados desta equipa EASE de forma a averiguar-se o seu impacto.

Pelos dados dos relatórios, também pudemos deslindar que na escola existe ainda uma elevada taxa de retenção que se situa nos 24% e que apenas 6% dos alunos transitam com níveis 4/5 no 2º e 3º ciclos e que apenas 9% de alunos obtêm média superior a 15 valores no secundário. A taxa de abandono escolar aumentou nos 2º e 3º ciclos situando-se nos 2,1% no ano letivo 2011/2012.

Tabela 1. Dados sobre o abandono escolar entre 2009 e 2012

	TOTAL DE ALUNOS	CASOS DIAGNOSTICADOS	(%)
2009/2010	765	2	0,3%
2010/2011	797	7	0,9%
2011/2012	763	16	2,1%

Fonte: Preparado pelo autor.

Por último, o nosso entrevistado refere que realmente esta equipa de avaliação interna tem um enorme peso no orçamento escolar, dado serem muitos elementos e todos terem quatro horas de redução no seu horário semanal para realizar este tipo de trabalho. “Há um investimento significativo neste projeto” (E1), mas que também não é menos verdade que se justifica e muito a sua continuação:

Pois tem-nos ajudado muito na decisão. E eu também quando vou para um processo negocial ou quando eu falo com os pais, ou os docentes ou pessoal não docente, eu tenho uma base de sustento da minha opinião que não teria se não tivesse estes dados da equipa da avaliação interna. (E1)

Indo ao encontro do que disse o nosso entrevistado, Nóvoa (1992) refere que hoje não se pode passar ao lado de uma reflexão estratégica, centrada nos estabelecimentos de ensino e nos seus projectos, porque é aqui que os desafios começam e importa agarrá-los com utopia e realismo.

Defendo a ideia do nosso entrevistado, que o modelo que é aplicado na escola se adequa mais à realidade específica e ao contexto da organização, que se atingem os mesmos objetivos com este sistema aberto do que com o modelo CAF, que interessam mais os processos do que os resultados e que apesar da equipa de avaliação interna “pesar” no orçamento escolar, se justifica a sua existência e acima de tudo a sua continuação, também Azevedo et al (2006) aludem que:

Por isso, se se pode dizer que praticamente todos os modelos podem ser bons (...) recomenda-se, para que a auto-avaliação seja um projecto consequente, que se invista tempo e energia na organização dos processos de avaliação e que se planeiem os modos de mobilizar e capacitar a escola para este processo. (p. 5)

4. Considerações Finais

A correta aplicação de um processo de autoavaliação deve permitir a participação de todas as partes da organização, contribuindo assim para alcançar a missão da unidade orgânica, que deverá estar bem definida no projeto educativo da escola e ser dada a conhecer a toda a comunidade educativa. Caberá ao dirigente máximo, o presidente ou diretor escolar, constituir a equipa de autoavaliação.

Destaca-se o facto do presidente da escola em estudo reconhecer a dificuldade na mobilização do pessoal não docente, pais e alunos para integrar a equipa de avaliação interna, porém não se conhecem os esforços realizados pelo órgão de gestão para a constituição de uma equipa alargada representativa de toda a comunidade.

No entanto, confirma-se a notoriedade da equipa de avaliação interna, sendo considerada um “órgão” de gestão intermédia, com representação no próprio conselho pedagógico e com competências bem definidas no regulamento interno, lembrando que os resultados obtidos são tidos em conta nas decisões do conselho executivo para a gestão da escola.

O processo de autoavaliação deverá, igualmente, detetar os pontos fortes e os pontos fracos da escola, evidenciando um retrato fiel da mesma, conseguindo aperfeiçoar o seu desempenho, podendo atingir uma notoriedade visível na comunidade. Para tal, é necessário apostar em modelos de excelência reconhecidos, que tenham dado provas de estarem adaptados para a construção de uma gestão escolar de excelência, através de processos de melhoria contínua e de acordo com o ritmo possível de cada escola.

Todavia não se compreende, porque sendo a autoavaliação um processo obrigatório (legislação em vigor), não é dado às escolas todo o apoio necessário para a concretizar de forma eficaz, ficando as mesmas reféns de si próprias, utilizando os seus próprios métodos, que servem à organização, mas que poderão não produzir melhorias significativas.

No entanto, em última instância são as próprias escolas que têm de dar provas às entidades superiores, por isso devem ser as mais interessadas em operacionalizar processos de autoavaliação, e a escola em estudo não tendo qualquer apoio exterior, utilizando um sistema próprio de autoavaliação que não se traduz em planos de melhoria concretos e bem definidos, já conceptualiza e interioriza a avaliação, produzindo informações importantes a este nível e que contribuem para uma significativa melhoria da escola.

Difícilmente podremos tener sistemas educativos de calidad, sociedades justas, inclusivas y democráticas, si entre todos no dedicamos todos los esfuerzos a ayudar a que estas escuelas en situación de dificultad no consigan salir de su situación. Conocer los factores que caracterizan a estas escuelas es un primer y necesario paso para ayudarlas a mejorar (Hernández-Castilla, Murillo e Martínez-Garrido, 2014, p. 116)

Constatou-se, igualmente, que o nosso entrevistado reconhece a importância da autoavaliação, salientando as suas vantagens para a melhoria da organização escolar e para o desenvolvimento profissional de todos os atores intervenientes, e, ao perfilar a opinião de que a avaliação se assume como um exercício de todos e para todos, assente no diálogo e no confronto de perspetivas diferentes sobre o sentido da escola e da educação, justifica-se assim a sua continuação como apoio às decisões que o próprio terá que tomar enquanto líder escolar.

O tempo disponível para a realização deste estudo de caso único, não permitiu um trabalho mais aprofundado e completo, entrevistando outros atores da escola, nomeadamente a coordenadora da equipa de avaliação interna, porventura aplicação de outras entrevistas e/ou inquéritos que permitissem conhecer mais opiniões, pois seria interessante contrapor essas opiniões para verificar a divergência, ou não, sobre o contributo da autoavaliação na melhoria da própria escola.

Um estabelecimento de ensino, tendo em conta os resultados da autoavaliação, deve interrogar-se sobre a sua ação e corrigi-la nos aspetos onde se revele ser necessário, sendo que os seus atores serão os que estão em melhores condições para decidirem as correções a implementar. Assim, a autoavaliação e também a avaliação externa deverão permitir à escola uma melhor adaptação à peculiaridade do seu público e às mudanças que possam desencadear-se, para que se torne uma “escola aprendente”.

Em nosso entender, uma verdadeira supervisão escolar que contribua para a melhoria das práticas educativas e conseqüente para uma escola mais eficaz, mais autónoma, reflexiva e dinâmica, não poderá deixar de contemplar todo o trabalho realizado pela equipa de autoavaliação ou avaliação interna da escola nos últimos anos, fortalecida e revigorada por uma avaliação externa, que lhe confira maior credibilidade e complementaridade.

Segundo Alarcão (2001), deseja-se uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

Em Portugal começou-se a adotar a visão de autonomia e prestação de contas subsistindo na avaliação uma forma de controlo de domínios que não apenas os resultados brutos, tendo como objetivo a capacitação das escolas no seu pleno desenvolvimento enquanto organização, mesmo que esteja ainda difícil de ser atingida como seria de se esperar.

A evolução mais interessante observa-se na mudança no foco da avaliação, que tem vindo a passar de uma lógica de uma avaliação externa, que se limitava a interpelar o avaliado, para contribuir para o desenvolvimento de um processo instalado que assegure a continuidade da qualidade e resulta na auto-avaliação. Mas o caminho percorrido pelas escolas e pelos organismos estatais responsáveis nos processos de avaliação organizacional também tem desvendado lacunas e dificuldades. É fundamental prosseguir uma atuação neste domínio, alicerçada num trabalho de formação, de conhecimento e de reflexão. (Quintas e Vitorino, 2013, p. 24)

Referências

- Afonso, A. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas. Para uma prática avaliativa menos regulatória. En J. Costa, A. Mendes e A. Ventura. (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas* (pp. 31-37). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. e Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e supervisão. En I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão* (pp. 18-19). Porto: Porto Editora.
- Auto-avaliação das escolas e avaliação externa. Os pontos de intersecção. In Azevedo et al. (2006). *Relatório final da actividade do grupo de trabalho para avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Azevedo, J. (2007). Avaliação das escolas. Fundamental modelos e operacionalizar processos. En *Avaliação das escolas. Modelos e processos* (pp. 14-99). Lisboa: CNE.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em investigação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Coimbra, M. (2002). Avaliação de organizações educativas, indicadores de gestão. En J. Costa, A. Mendes e A. Ventura. (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas* (pp. 147-160). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2000). Reforma e Mudança nas Escolas. En J. Formosinho, F. Ferreira e J. Machado. *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp. 15-30). Porto: Edições ASA.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. e Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Lafond, M. (1999). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. En M. Lafond, E. Ortega, G. Marieau, J.

- Skovsgaard, J. Formosinho e J. Machado (Coords), *Autonomia. Gestão e avaliação das escolas* (pp. 9-24). Porto: Edições ASA.
- Lima, J.A. (2008). Em busca da boa escola - Instituições eficazes e sucesso educativo. *Revista Lusófona de Educação*, 4(2), 23-41.
- Lima, L. (2002). Avaliação e concepções organizacionais de escola. Para uma hermenêutica organizacional. En J. Costa, A. Mendes e A. Ventura. (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas* (pp. 17-29). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Miranda, M. (1998). *Uma escola responsável*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. En A. Nóvoa (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: ASA Editores.
- Pinto, A. (2010). *Autoavaliação e avaliação externa das escolas*. Retirado de <http://www.cffh.pt/>
- Quintas, H. e Vitorino, T. (2013). Avaliação externa e auto-avaliação das escolas. En L. Veloso (Org.), *Escolas e Avaliação Externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais*. (pp. 7-26) Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, A.P. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA.
- Simons, H. (1999). Avaliação e reforma das escolas. En A. Estrela e A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em educação. Novas perspectivas*. (pp. 155-170). Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.