

MARIA DA GRAÇA DE OLIVEIRA GROU

**AVALIAÇÃO, A CHAVE DE REGULAÇÃO E DE
MELHORIA DA ESCOLA**

Orientador: Ana Paula Silva

Coorientador: Roque Rodrigues Antunes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

MARIA DA GRAÇA DE OLIVEIRA GROU

**AVALIAÇÃO, A CHAVE DE REGULAÇÃO E DE
MELHORIA DA ESCOLA**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Administração Escolar, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Orientador: Professora Doutora Ana Paula Silva

Coorientador: Professor Mestre Roque R. Antunes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, que não viveu o tempo suficiente para me acompanhar e ver terminado este trabalho, mas cuja memória me encorajou, nos momentos difíceis de fragilidade e desânimo.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Ana Paula Silva pela orientação, apoio, disponibilidade, incentivo e dedicação prestada.

Ao Professor Mestre Roque Antunes pelo apoio e preciosos conselhos científicos.

À minha mãe, pela falta de disponibilidade para a apoiar na fase mais difícil da sua vida.

Ao Zé, o meu marido, pela paciência, apoio e companheirismo demonstrados ao longo deste processo, e aos meus filhos, Catarina e Pedro, pelo tempo que não lhes dispensei.

Às colegas, Armanda, Maria e Teresa, que nos momentos em que desanimei me incentivaram a terminar o presente trabalho.

A todos os que me ajudaram neste percurso.

A todos, agradeço reconhecidamente.

RESUMO

Na atualidade, face à emergência de políticas educacionais reféns da globalização, a avaliação do desempenho das instituições escolares tem vindo a adquirir maior ênfase, como processo necessário para regular, garantir e acompanhar a melhoria da qualidade nos sistemas de ensino. A complementaridade entre a avaliação externa e a avaliação interna permite, por um lado, aferir a eficácia, a prestação de contas e a qualidade e, por outro, contribuir para a melhoria do funcionamento da escola. Um dos grandes desafios que se tem colocado é a falta de capacidade para implementar práticas de melhoria nos seus processos, conducentes a uma cultura de autoavaliação sistemática e de desenvolvimento sustentado da organização.

Neste sentido, e tendo em consideração que é na aplicação dos resultados que está a utilidade da autoavaliação, este trabalho de projeto tem como questão de partida *Como conceber um plano de melhoria, com base nos dados fornecidos pela avaliação externa e pela avaliação interna, já desenvolvida na escola?*

Na organização, onde se pretende intervir, o processo de autoavaliação não é ainda uma prática consolidada e continuada. Sendo assim, o desenvolvimento de um plano de melhoria, com base na articulação das duas modalidades de avaliação, enquanto instrumento organizador, constitui um processo contínuo de mudança perante os problemas detetados, capaz de transformar a escola numa organização comprometida na procura da eficácia, da qualidade e da excelência, num processo aberto de melhoria contínua.

Para a sua concretização, adotaram-se as características da metodologia investigação-ação. Analisaram-se os normativos e os documentos estruturantes da escola, para equacionar o problema e verificar a pertinência do plano de intervenção. Procedeu-se à revisão da literatura de referência sobre a problemática, com a finalidade de dotar o trabalho de qualidade científica. Recorreu-se, também, às orientações do modelo de autoavaliação para a Qualidade CAF – (*Common Assessment Framework*), bem como aos conhecimentos empíricos da autora sobre o contexto em estudo.

Como resultado final propõe-se um plano de melhoria, que preconiza um conjunto de ações de melhoria, nas áreas prioritárias de intervenção selecionadas. Espera-se dar um contributo para implementar mudanças significativas, com vista à promoção de uma cultura de autorreflexão, de autoavaliação e de desenvolvimento sustentado da escola.

Palavras-chave: Avaliação das escolas, Regulação do serviço educativo, Melhoria escolar

ABSTRACT

Nowadays, due to the emergence of educational policies based on globalization, the evaluation of the performance of educational institutions has been acquiring greater emphasis as a process necessary to regulate, ensure and monitor quality improvement in education systems. The complementarity between external evaluation and internal assessment allows, on the one hand, assessing the effectiveness, accountability and quality and, on the other hand, to contribute to improving the functioning of the school. One of the major challenges is the lack of skill to implement practical improvements in its processes, leading to a culture of systematic self-evaluation and sustainable development of the organization.

Thus, and considering that the usefulness of self-assessment is in the application of the results, this research project has as a starting point - *How to design an improvement plan, based on data provided by the external and internal evaluation, already developed in the school?*

The self-assessment process of the organization where it is intended to intervene is not yet a consolidated and continued practice. Therefore, the development of an improvement plan based on the articulation of the two evaluation methods, as an organizer instrument, is an ongoing process of change given the problems detected, capable of transforming a school into an organization committed in the pursuit of efficiency, quality and excellence in an open process of continuous improvement.

The characteristics of the research-action methodology were adopted for its implementation. The legislation and the structural school documents were analyzed to address the problem and verify the appropriateness of the intervention plan. The reference literature on this issue was reviewed, aiming to providing scientific quality to this work. The guidelines of the self-assessment model for Quality CAF - (Common Assessment Framework) were used, as well as the empirical knowledge of the author on the context under study.

As a final result we propose an improvement plan, which recommends a set of improvement actions for the selected priority areas. It is expected to contribute to significant changes, promoting a culture of self-reflection, self-assessment and sustainable development of the school.

Keywords: Evaluation of schools, educational service adjustment, school improvement

ABREVIATURAS

p. – página

pp. – páginas

s.p. – sem página

AEE – Avaliação Externa das Escolas

AM – Área de Melhoria

AVES – Programa de Avaliação Externa de Escolas

CAF – Common Assessment Framework

CEF – Curso de Educação e Formação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGAEP- Direção Geral da Administração e do Emprego Público

EAA - Equipa de Autoavaliação

EFQM - European Foundation for Quality Management

EIPA – Instituto Europeu de Administração Pública

FMI – Fundo Monetário Internacional

GAA – Grelha de Autoavaliação

GTAE – Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas

IGE – Inspeção Geral da Educação

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

MEC – Ministério da Educação e Ciência

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAVE – Perfil de Autoavaliação da Escola

PTE – Plano Tecnológico da Educação

SIADAP – Avaliação do Desempenho da Administração Pública

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

VA – Valor Acrescentado

ÍNDICE GERAL

RESUMO	3
ABSTRACT	4
INTRODUÇÃO	10
PARTE I – REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	
Capítulo 1 – Descrição reflexiva do percurso profissional	16
1.1. Introdução	17
1.2. Porque fiz uma licenciatura em geografia	18
1.3. Como me tornei professora de geografia	19
1.4. Como me tornei professora profissionalizada	22
1.5. Reafirmação na docência	26
1.6. Como me interessei pela administração escolar	30
Capítulo 2 – Situação problema	41
2.1. Identificação e definição do problema	42
2.2. Justificação da escolha	44
2.3. Questões e objetivos de investigação	46
2.3.1. Questões de partida	46
2.3.2. Subquestões	46
2.3.3. Objetivo geral	46
2.3.4. Objetivos específicos	47
PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Capítulo 3 – Regulação do serviço educativo e prestação de contas	49
3.1. Influência da globalização e transnacionalização na regulação das políticas educativas	50
3.2. Regulação dos sistemas educativos	56
3.3. Prestação de contas, avaliação e qualidade	65
Capítulo 4 – Avaliação das escolas	70
4.1. Avaliação: conceitos e perspetivas	71
4.2. Avaliação: externa e interna	74

4.3. Avaliação: normativos e referenciais	78
4.4. Autoavaliação: modelos	83
Capítulo 5 – Melhoria escolar	91
5.1. Eficácia, melhoria e melhoria eficaz das escolas	92
5.2. Desenvolvimento organizacional: processos de mudança e melhoria	98
5.3. A importância da liderança na melhoria da escola	104
PARTE III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	
Capítulo 6 – Metodologia e caracterização do contexto	111
6.1. Metodologia	112
6.2. Caracterização do contexto	116
6.2.1. Breve historial da autoavaliação institucional e aplicação do modelo CAF	120
6.2.2. Diagnóstico organizacional da situação	124
Capítulo 7 – Plano de Resolução	134
7.1. Áreas	135
7.2. Objetivos, ações, recursos e monitorização.....	138
7.3. Calendarização e avaliação	158
SÍNTESE REFLEXIVA	160
FONTES DE CONSULTA.....	164
1. Bibliográficas	164
2. Eletrónicas	171
3. Legislação	173
APÊNDICES	i
Apêndice I. Pontuação média do agrupamento, por critério CAF	ii
Apêndice II. Diagnóstico: pontos fortes e aspetos a melhorar, por domínio da IGEC e critério CAF	iii
ANEXOS	viii
Anexo I. Escala dos níveis de pontuação a utilizar para a priorização das ações de melhoria	xix
Anexo II. Proposta da ficha de ação de melhoria	xx

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Articulação dos modelos de avaliação CAF e IGEC	88
Figura 2. Média das classificações, por critério CAF, da grelha de autoavaliação e dos questionários à comunidade escolar	125
Figura 3. Pontuação média dos critérios CAF.....	127

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 1	140
Quadro 2. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 2	149
Quadro 2. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 3	154

INTRODUÇÃO

As mudanças políticas e socioeconómicas, ocorridas nas últimas décadas, decorrentes da globalização, implicaram novas orientações e ações, nas políticas educacionais. Neste contexto, a avaliação das escolas, enquanto instrumento de política educativa, tem vindo a ganhar centralidade, particularmente na introdução de novas formas de regulação e responsabilização do sistema educativo, com o fim de incrementar a melhoria da qualidade do ensino.

As políticas de educação, em Portugal, não têm sido alheias a estas tendências, tendo-se assistido à importação de modelos reformistas, baseados em estudos e recomendações de organizações internacionais de referência, que acentuam a preocupação em responsabilizar as instituições escolares, pela prestação de contas sobre o seu desempenho e a qualidade dos resultados das aprendizagens. Numa época em que a escola precisa de ser repensada, a avaliação externa e a avaliação interna assumem, cada vez maior importância na regulação da organização e funcionamento das instituições escolares e na qualidade dos resultados educativos. A complementaridade destas duas modalidades de avaliação contribui para a melhoria do desempenho das organizações escolares.

É neste sentido que se considera que a avaliação é a chave de regulação e de melhoria da escola.

Estando à escola entregue uma missão de serviço público, para se poder garantir o controlo e a melhoria dos seus processos, é necessário refletir acerca dos seus procedimentos, para encontrar respostas que permitam traçar o caminho para a melhoria, tendo subjacente a qualidade e a eficácia. Para tal, é indispensável promover uma cultura de melhoria e consolidar o processo de autoavaliação. Sendo esta um processo sistemático de análise contínua das medidas e práticas implementadas, que proporciona informações para definir prioridades, é necessário que os esforços de melhoria tenham em consideração a sua singularidade e a sua identidade.

Os resultados recolhidos na avaliação externa e na avaliação interna permitem, ao identificar os seus pontos fortes e as suas fragilidades, promover um melhor conhecimento da sua realidade e, conseqüentemente, planificar o seu processo de melhoria, tendo em conta a sua capacidade de mudança, essencial ao seu desenvolvimento sustentado.

A partir da reflexão sobre a experiência pessoal e profissional, reconheceu-se a importância que tem esta problemática, na atualidade, e que, na organização onde a autora desempenha funções, não há ainda cultura de melhoria e desenvolvimento sustentados, conseqüentes dos resultados da avaliação. Observou-se que estes não originaram a

conceção de um plano global de melhoria, que sistematize as decisões e as ações, para melhorar as áreas que necessitam de intervenção. Foi, portanto, este contexto, que motivou a escolha do tema alvo deste trabalho de projeto e permitiu definir o problema ao qual se ambiciona dar resposta.

Cientes que é necessário que a escola utilize as evidências da avaliação, para delinear e implementar ações de melhoria, que permitam melhorar a qualidade do serviço educativo prestado, formulou-se a seguinte questão de partida: *como conceber um plano de melhoria, com base nos dados fornecidos pela avaliação externa e pela avaliação interna, já desenvolvida na escola?*

Com este propósito, o presente trabalho, enquanto projeto de intervenção, tem como objetivo geral: conceber um plano de melhoria, com base nos dados fornecidos pela avaliação externa e pela avaliação interna. Pretende, assim, dar continuidade aos processos de avaliação iniciados, através da promoção de uma cultura de autoavaliação do desenvolvimento sustentado da organização, que ajude a escola a cumprir a sua missão.

Objetivando delimitar e orientar este estudo, bem como a proposta do plano de ação de melhoria apresentado, formularam-se quatro questões parcelares:

Que dados fornecidos pela avaliação nos permitem identificar os pontos fortes e os pontos fracos?

Como promover a reflexão sobre dados fornecidos pela avaliação, para desenvolver um projeto de melhoria?

Que critérios definir para, com base no diagnóstico, elaborar um projeto de melhoria?

Como pôr em prática ações que reforcem os pontos fortes e superem os pontos fracos, com vista à melhoria da qualidade do serviço educativo?

Para alcançar o objetivo geral e responder às questões parcelares definiram-se os seguintes objetivos específicos:

Analisar os dados que existem, provenientes da avaliação externa e da autoavaliação, para identificar os pontos fortes e os pontos fracos da organização.

Planear um projeto de melhoria, baseado nos dados fornecidos pela avaliação, que sustente uma cultura de melhoria e desenvolvimento da organização.

Priorizar, com base no diagnóstico, áreas de melhoria que promovam a mudança de estratégias, com vista à melhoria dos resultados.

Decidido o desenvolvimento concetual deste trabalho de projeto, elaborou-se um plano de melhoria, que pretende vir a constituir um documento estratégico e de execução, permitindo à escola, gradualmente, implementar práticas colaborativas, estabelecer estratégias de desenvolvimento de uma cultura de melhoria, num processo de mudança

contínuo.

Organiza-se este trabalho em três partes: reflexão autobiográfica e identificação do problema; enquadramento teórico; proposta de resolução do problema.

A parte I, composta por dois capítulos, começa, no primeiro, por fazer uma descrição reflexiva sobre o longo percurso profissional da autora deste trabalho, com especial incidência na problemática que justifica a elaboração do trabalho de projeto que se apresenta. Sendo, a autora, docente há mais de vinte anos consecutivos, na escola que se pretende intervencionar, a sua vivência e experiência, no desempenho de várias funções, permitiu-lhe observar, analisar e refletir as dinâmicas específicas da organização, sob diferentes perspetivas. Tal posição foi relevante para a elaboração do capítulo dois, onde se procede à identificação, definição do problema e justificação da escolha. Na base da opção pelo tema subjaz a importância atribuída, atualmente, à avaliação do desempenho das instituições escolares, como forma de regulação das políticas educativas e garante da melhoria da qualidade dos sistemas de ensino. Mas não só. Teve-se presente a pertinência que a conceção de um plano de melhoria poderá ter no contexto alvo deste estudo. Partindo destes pressupostos, são formuladas as questões e os objetivos de investigação que se pretendem atingir com este trabalho.

A parte II, enquadramento teórico, tal como o título indica, alicerça-se na revisão da literatura produzida sobre a problemática, por autores de referência, que serviu de apoio para o planeamento e preparação do trabalho. Estrutura-se em três capítulos, definidos com base nas três palavras-chave: avaliação das escolas; regulação do serviço educativo; melhoria escolar.

O primeiro, relativo à regulação do serviço educativo e prestação de contas, está subdividido em três pontos. No primeiro, procura-se analisar de que modo, numa sociedade em mudança, cada vez mais globalizada, a transnacionalização tem influenciado a condução das políticas educativas e contribuído para a alteração e reconceptualização das formas de regulação dos sistemas de ensino. De seguida, no segundo ponto, e na sequência do anterior, confrontam-se as várias perspetivas e conceitos apresentados por vários autores, quanto aos múltiplos sentidos e tendências, no domínio da regulação da escola pública. Por fim, no último ponto deste capítulo, faz-se uma abordagem da vertente prestação de contas da avaliação, como forma de regulação e melhoria da qualidade do serviço prestado pelas instituições escolares.

No segundo capítulo, avaliação das escolas, estruturado em quatro pontos, começa-se por, no primeiro, apresentar os vários conceitos e perspetivas que a justificam. No segundo, salienta-se a necessidade da articulação entre os dois tipos de avaliação do sistema de ensino português, a externa e a interna, realçando o contributo da última para o

desenvolvimento organizacional da escola. Segue-se, no ponto seguinte, a análise do enquadramento legal da avaliação, nomeadamente da lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, das recomendações do Conselho Nacional de Avaliação e quadro de referência da Inspeção Geral da Educação e Ciência. No último, são apresentados alguns dos modelos de avaliação interna utilizados pelas organizações educativas, para implementar processos de autoavaliação, destacando o modelo apresentado pela CAF – *Common Assessment Framework* – Estrutura Comum de Avaliação, por ser este o modelo inspirador do nosso trabalho.

O terceiro capítulo, melhoria escolar, está subdividido em três pontos fundamentais para aplicar uma ação estratégica, condutora da melhoria eficaz dos resultados e sustentabilidade dessa melhoria. O primeiro dedica-se a uma breve abordagem sequencial das investigações realizadas, no campo da educação, ao redor da eficácia, melhoria e mudança das escolas que conduziram a três grandes movimentos: eficácia da escola, melhoria da escola e melhoria eficaz da escola. O segundo apresenta uma análise do conceito de desenvolvimento organizacional que, ao considerar a escola como um todo, constitui um substrato para as organizações promoverem processos de mudança e de melhoria, transformando-se em escolas aprendentes. O terceiro finaliza o fio condutor deste capítulo, ao referir a importância que as lideranças assumem na promoção do trabalho colaborativo, indispensável ao sucesso da avaliação, regulação e melhoria da escola.

Na parte III, constituída por dois capítulos, apresenta-se a proposta de resolução do problema. No primeiro, faz-se referência à metodologia e à caracterização da escola à qual se destina o projeto. Começa-se por explicar a opção pela metodologia que se utilizou para a concetualização deste trabalho de projeto, as características da investigação-ação, considerada a mais adequada para um trabalho desta natureza. Prosseguiu-se para caracterização sucinta do contexto, onde se pretende atuar, explanando aspetos relevantes para a planificação da proposta do plano de ação de melhoria, dando resposta ao problema equacionado, incluindo um breve historial da autoavaliação institucional e aplicação do modelo CAF. Por último, apresenta-se um diagnóstico organizacional da situação atual, baseado na análise e interpretação dos resultados obtidos no âmbito da avaliação interna e na sua triangulação com os da avaliação externa, onde se identificam os pontos fortes e das áreas a melhorar.

O segundo capítulo, desta parte, encerra o trabalho de projeto, com a proposta do plano de melhoria. Na elaboração deste determinaram-se as áreas prioritárias de intervenção: resultados educacionais; realização e avaliação do ensino das aprendizagens e acompanhamento do trabalho dos alunos; cultura de escola. Para cada uma definiram-se objetivos, delinearam-se ações, recursos, assim como formas de monitorização, avaliação e

calendarização.

Importa referir que a elaboração deste trabalho de projeto, redigido segundo as regras do novo acordo ortográfico, respeita as normas, estabelecidas pelo despacho 101/2009, de 26 de maio, da reitoria da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, para a elaboração e apresentação de teses e dissertações, assim como o Guião do Trabalho de Projeto final de Mestrados em Ciências da Educação, aprovado pelo Conselho Técnico-Científico da Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), em 15 de fevereiro de 2012.

PARTE I

REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

CAPÍTULO 1 – Descrição reflexiva do percurso profissional

1.1. Introdução

A autobiografia tem sido utilizada como metodologia de pesquisa e de formação, por e para professores e pesquisadores, e como instrumento de produção de (auto) conhecimento, na medida em que possibilita a reflexão sobre uma trajetória de vida. Para Abrahão (2004), a pesquisa (auto) biográfica “é uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. Produzir pesquisa (auto) biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *sine qua non*” (p. 202). De acordo com a autora, a autobiografia é reveladora da trajetória de vida, formada por narrativas, que têm a qualidade de facultar a compreensão e o conhecimento de si próprio.

A construção da nossa identidade resulta de um processo complexo, no qual estão envolvidos os contextos social, cultural, profissional e pessoal. De acordo com Josso (2010), a biografia educativa apresenta “material narrativo constituído por recordações consideradas significativas de suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu meio ambiente humano e natural” (p. 47).

Neste sentido, se a seleção e narração dos momentos mais significativos do meu ¹ percurso profissional, incidindo em aspetos relacionados com este mestrado, já não é uma tarefa fácil, lembrar e repensar com as ideias de hoje, as experiências do passado, constitui um desafio ainda maior. A reflexão sobre as situações mais marcantes estabelece uma busca de entendimento dos momentos de mudança e reconstituição, bem como o significado que eles têm na minha história de vida.

Considerando a autobiografia como um instrumento de entendimento da formação do profissional, do ponto de vista do próprio, aí quem reflete sou eu, baseada na análise de mim mesma. Assim sendo, pode ser uma vantagem e, ao mesmo tempo, uma desvantagem. Isso porque, se a autobiografia não cumprir o papel a que se destina, o de refletir sobre o percurso profissional, pode caminhar para um conjunto de depoimentos, ao invés de reflexão e, assim, fazer com que se perca a riqueza deste método, como explica Nóvoa (2000):

na universidade, a adopção das “histórias de vida” tem por vezes como único objectivo assegurar aos investigadores certo capital simbólico e o prestígio que advém das modas científicas; na profissão, procura-se nalguns casos recuar a uma visão “desprofissionalizada” do trabalho docente, com a referência exclusiva às dimensões pessoais do professor e o recurso aos conceitos de “vocação”, de “missão” ou de “intuição”. (p. 7)

¹ Nesta parte do trabalho, o autor utiliza a 1.ª pessoa do singular, por se tratar de uma narrativa autorreflexiva, onde o autor escreve sobre a sua história de vida, através da perspetiva que tem dentro de si, no momento em que a escreve, assumindo o sujeito o lugar do objeto.

Segundo Josso (2010), o objetivo da escrita de autobiografias é precisamente o de conhecer e entender os significados que cada um de nós atribui aos relacionamentos e às situações que vivemos subjetivamente, pois a objetividade na narrativa que cada um faz de si mesmo e dos contextos nos quais evoluiu, é uma ilusão.

No momento em que começo esta narrativa ocorre-me citar Fernando Pessoa, “não quero recordar nem conhecer-me, somos demais se olharmos em que somos”.

De facto, mergulhar no passado, fazer um exercício de organização do pensamento retrospectivo traz-me à memória lembranças dolorosas e muito presentes. Se em cada narrativa autobiográfica está a manifestação da nossa identidade, da nossa história pessoal e coletiva, no meu caso é evidente a interligação entre o percurso profissional e o pessoal, em todas as suas dimensões, e em que a memória teima em apenas trazer à tona o último, que aparece com uma força avassaladora, num reencontro com acontecimentos passados, repletos de emoções. No entanto, tenho que ter a consciência que não escrevo para mim, mas para um destinatário, pelo que não posso ignorar para quem narro e porquê. Nesta perspetiva, tentarei esforçar-me para que o conteúdo desta reflexão narrativa realce o percurso profissional.

1.2. Porque fiz uma licenciatura em Geografia

Diante de tantas interrogações na vida, indago: quais os motivos pela escolha do curso de Geografia?

Quando terminei o ano propedêutico, o meu pai, preocupado com o futuro da sua única filha, arranjou-me emprego no setor bancário mas, aos dezoito anos, eu não me via a fazer outra coisa senão prosseguir os estudos, apesar de ter consciência dos esforços que os meus pais teriam que fazer. Talvez hoje já fosse uma funcionária aposentada, com uma boa pensão, e não uma professora.

Assim, ingressei na Faculdade de Letras de Coimbra, no curso de Geografia. Estava contente, porque sempre gostei de estudar. Este gosto pelos estudos julgo que se relaciona com o facto de provir de uma família humilde e ligada ao meio rural. Sentia necessidade de alargar horizontes, alcançando um futuro diferente.

Para a escolha do curso muito contribuiu a influência do meu avô materno, homem íntegro e viajado que, na pacata aldeia era considerado, à época, um «intelectual». Recordo, com muita saudade e gratidão, os serões à lareira, sentada no seu colo, contando-me histórias da sua vida, das terras que conhecia, da política e da economia. E foi também nessas conversas que o Brasil veio até mim, porque aí tinha ou tivera familiares, a começar

pelo meu avô. Mais do que o percurso na escola primária, foram as suas lições que moldaram a minha identidade, as opções políticas, o gosto pela descoberta e pelas viagens. Creio que a geografia da minha infância me marcou para sempre.

Foi assim que iniciei o curso de Geografia e percebi que estava a trilhar o caminho certo. A capacidade de compreender e adquirir uma consciência a respeito do mundo que vivemos era algo que me fascinava. Ao longo do primeiro ano, o gosto pelo trabalho de campo fez nascer a vontade de me tornar geógrafa profissional. Mais uma vez investi, na tentativa de me destacar, com a realização deste sonho.

No entanto a vida, por vezes, surpreende-nos com situações para as quais não estamos preparados. Foi assim que, no segundo ano me foi detetado um problema de saúde que viria a alterar quer o meu percurso, quer a minha personalidade. Na altura não sabia se tudo ia terminar bem ou se estava à beira de uma queda vertiginosa na minha vida. Ainda assim, concluí a licenciatura em Geografia nos quatro anos previstos, sem repetir nenhuma disciplina. Uma coisa foi preponderante, nunca permiti que alguém me fizesse acreditar que eu não era capaz.

1.3. Como me tornei professora de Geografia

Terminada a licenciatura surgiu o que, na altura, me pareceu um grande dilema: o que vou fazer? Logo pensei, vou tirar o curso de economia e gestão pois, como já referido, eu queria ser eternamente estudante, assustava-me a mudança e a responsabilidade de ter uma profissão. É engraçado, quando recordo como a ideia da gestão foi teimosamente permanecendo, não como alternativa, mas antes numa perspetiva de complemento à profissão docente. Talvez tenha sido este aspeto embrionário, aliado a fases bastante recentes da profissão, que me conduziu à realização deste mestrado.

Com um diploma de geografia na mão, o que é que eu poderia fazer? Decidi perguntar a alguns colegas do curso o que é que iam fazer, ao que estes responderam que estavam abertos concursos para recrutamento de docentes e que no distrito de Santarém havia vagas para professores de geografia. Decidi também concorrer.

Fui então colocada, em 1985, como professora provisória, numa escola secundária daquele distrito, num horário constituído, na sua maioria, por turmas do ensino noturno. Recordo, como se fosse hoje, o sentimento que me provocou esta colocação. Pânico número um: como é que eu ia dar as aulas? Uma licenciatura em geografia, toda virada para a parte científica, não nos dá qualquer preparação para o ensino. Pânico número dois: Como enfrentar e ensinar adultos? Pânico número três: quais os procedimentos da escola?

Como funciona? A este respeito, recordo-me do momento em que me indicaram uma colega como sendo delegada do grupo, da qual nem recordo o nome. Pensava, ingenuamente (e talvez assim pensassem os que me a indicaram) que ela me ia orientar e esclarecer as muitas dúvidas. Decidida, fui colocar-lhe a primeira e última questão, sim, porque nunca mais lhe perguntei nada, perante a resposta que me deu e essa lembro-a como se fosse hoje, «desenrasca-te, porque eu também já me desenrasquei e, já agora, não te sentes nas cadeiras A, B, ..., porque pertencem às doutoras A, B, ...». Pânico número quatro: com quem posso contar?

Ansiava, assim, pelo primeiro dia na escola e ensinar, mas nem sabia como começar. O modelo de professores que tivemos deixa marcas, quer como profissionais quer, também, como pessoas. Portanto, de início, comecei por me lembrar desses professores e achei, na altura, que os melhores tinham sido aqueles mais exigentes e «chatos» e não os «fixes», que «empurram com a barriga», o dia-a-dia na sala de aula.

Deste modo, adotei aquele modelo, para iniciar as minhas primeiras aulas, projetar o que considerava o professor ideal, a partir da adição de modelos estereotipados e de uma série de positivities, que era saber bastante de geografia, fazer um bom uso do manual, que na época era praticamente o único recurso didático. Nessa época, eu ensinava o que me mandavam ensinar, utilizando o programa da disciplina e o manual, já que ainda não conhecia, cientificamente, abordagens e métodos de ensino. Estava longe de perspetivar que

a aprendizagem é um processo continuado de construção experienciada de saber e que a escola tem uma função curricular a desempenhar, considera-se o currículo como guia orientador de aprendizagens e atribui-se à escola, em geral, e a cada escola, em particular, a gestão estratégica e flexível desse enquadramento orientador. Assim, o currículo inerte nas folhas de papel torna-se vivo na ação do professor com os seus alunos. (Alarcão, 2001, p. 11)

Achava que o professor de geografia era aquele que sabe, uma espécie de «sábio», que sabe, prontamente, responder a todas as perguntas sobre a geografia física e humana, uma mistura de atlas, enciclopédia e tabelas estatísticas. Na realidade, adiante, percebi que não é verdade, e que o desafio de ensinar os conteúdos de geografia é dar atenção à especificidade curricular deste conteúdo, com a sua dimensão pedagógica.

Senti-me poderosa nesta primeira experiência como professora, pois me parecia que os alunos gostavam do que eu fazia, e eu, no alto do estrado, era o centro das atenções. Presentemente, com mais experiência, acho que, para a maioria, o que lhes chamava a atenção era a minha juventude, a proximidade de idade, a diferença no modo de conduzir a matéria. E como se costuma dizer, a ignorância dá cá uma segurança...

Depressa os alunos, na maioria com idades superiores à minha, se aperceberam que eu estava a imitar e, por isso, não deu certo. Alguns, adotando uma postura

paternal/maternal, e através do senso comum das suas histórias de vida, deram-me o seguinte *feedback*: como professora detentora de conhecimentos, capacidade de os transmitir e envolver os alunos, eu era excelente, mas onde estava a pessoa que coexiste com a profissional? Na verdade, só agora, desperta para esta reflexão, e com os conhecimentos que possuo, tenho a perceção de que toda a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais. Como questiona Nóvoa (2000), “de que forma a acção pedagógica é influenciada pelas características e pelo percurso profissional de cada professor?” (p. 16). Sabemos: não há professor ideal, menos ainda aquele que está apenas centrado no estudo académico, distante do calor da sala de aula. O ser humano é visto como um ser uno, em que vários aspetos interagem. Temos que ser autênticos no que fazemos... pelo que passei a criar o meu próprio estilo.

Sei, atualmente, que ensinar depende, não apenas da transmissão e da adaptação do conhecimento, mas também do carácter comunicacional socializador do ato educativo, conduzindo à apropriação ativa e à utilização dos saberes que circulam no espaço social, em prol da cidadania. Deste modo, há a necessidade, por parte do professor, de indagar e fazer um exame constante sobre os conhecimentos tratados, nos da sua disciplina e naqueles que, vividos no quotidiano, vão orientar e dar apoio às suas práticas sociais e pedagógicas.

No dia-a-dia sempre tive um bom relacionamento interpessoal. Sou confiável, respeitadora dos valores tradicionais e da ética profissional, como a honestidade, a verdade e a amizade e, parafraseando alguém, afirmo que carrego sempre comigo uma boa provisão do sal da malícia e da dúvida, para temperar muitas das coisas que digo, escrevo, penso ou faço. Assim, durante esse ano, deslocada a quilómetros da família, os alunos, como se depreende do narrado anteriormente, foram o meu apoio, nos quais fiz amigos e amigas, sobretudo aqueles com os quais convivi mais assiduamente.

Descobri que adorava dar aulas, propositadamente não digo ser professora, pois ainda não me considerava como tal, e isso devia-se aos alunos, apenas a eles, porque quanto ao corpo docente e à direção da escola não tenho quaisquer recordações, apenas pequenos episódios, descontextualizados, que não merecem ser narrados, pois só denegririam a profissão. Sempre estive por minha conta e risco...

Ser professora surgiu, assim, por acaso, não foi escolha ponderada, antes pelo contrário, neste primeiro ano foi encarada como uma aventura, uma oportunidade para conhecer novos lugares e novas culturas, caprichados pelo «bichinho» da geógrafa. Assim, penso que sou um exemplo de como o discurso assente na ideia de que para se ser bom professor é preciso «ter um dom» ou «ter vocação», não corresponde inteiramente à verdade.

A seguir a este primeiro ano, voltei a concorrer como professora provisória. Nos três anos que se seguiram, fui colocada em três escolas secundárias, igualmente distantes da minha morada. Mais uma vez, com algumas *nuances*, se repetiram as mesmas situações. Sempre estive por minha conta e risco...era provisória.

Pela análise, parece-me que aprendi e apliquei o que se esperava de um professor, no contexto sala de aula, guiando-me pelos resultados das minhas vivências profissionais e pelo pouco ou nada que sabia sobre as teorias do processo de ensino e aprendizagem.

É difícil explicar por palavras o quanto o comportamento e a atitude dos alunos que tive nestes anos vieram a ser decisivos para o meu percurso profissional. O seu respeito e a vontade de me ajudar fizeram despertar em mim a paixão pelo ensino, pelo que, apesar das frustrações e insatisfações com o trabalho docente, decidi que queria abraçar a profissão e ser professora. Foi assim que escolhi uma profissão que não é bem remunerada, mas que é uma profissão onde a pedagogia do amor move os nossos sonhos, rumo a um futuro digno.

1.4. – Como me tornei professora profissionalizada

Após quatro anos do exercício de funções docentes como professora, no biénio 1989-1991, fui fazer a profissionalização em serviço.

Foi nessa altura que fiz as primeiras aprendizagens teóricas, no âmbito da pedagogia. Foram, pois, os primeiros contatos com a didática e a prática pedagógica da geografia. Recordo que foram dois anos onde, pela primeira vez, fiz reflexão sobre a prática pedagógica, incluindo formas de autoavaliação do trabalho desenvolvido, realizando investigação pedagógica, ações de formação e aprendendo a realizar as planificações e a conceber tipos de instrumentação da avaliação dos alunos.

Na verdade, até então, como professora provisória, não rememoro momentos conjuntos de reflexão. Apenas fazia a autorreflexão da minha própria experiência, guiada pelos problemas e resultados que ia obtendo. Do meu ponto de vista, foi a primeira mudança na minha profissão. Apesar de, no contexto escola, não haver prática colaborativa, como adiante se compreenderá, o dinamismo estabelecido com os colegas de estágio, colocados noutras escolas do distrito, foi extremamente profícuo na partilha e troca de experiências.

Acho que foi nessa ocasião que passei, formalmente, da fase do «conhecimento académico» para o «conhecimento profissional» tornando-me, finalmente, professora. Efetivamente, as competências desenvolvidas serviram para aperfeiçoar a ação pedagógica e enfrentar o processo de ensino e aprendizagem com outros «olhos», isto é, de forma mais

profissional. Entendo, nesta parte da narrativa, que eu já tinha uma ideia de como ensinar, embora nem sempre soubesse o que era certo fazer.

Além disso, percebi e apliquei o conceito de que o ensino não está centrado no professor e de que este não é único detentor do conhecimento. Passei a utilizar, sistematicamente, a técnica do trabalho de grupo, levando os alunos a fazer projetos, a tomar a iniciativa, a tornarem-se ativos e a cooperarem. Foi assim que vi, nesta forma de trabalho que, como professora do ensino básico e secundário, poderia concretizar o meu sonho, interrompido durante o percurso académico, como já anteriormente referido, de reencontrar o caminho da investigação, orientando e acompanhando os trabalhos de pesquisa dos alunos. Investi, então, com todo o meu empenho, nesta metodologia de trabalho de campo.

Mais uma vez senti que tinha escolhido a profissão certa: ser professora de geografia. Claro que houve momentos difíceis de ultrapassar, os alunos não estavam habituados a esta metodologia, que não era secundada noutras disciplinas, mas o desejo comum tornou-se em empatia e isso ajudou. O facto de lecionar numa cidade com raízes fortemente ligadas ao meio rural e, por conseguinte, alunos oriundos deste meio, muito contribuiu para o estabelecimento dessa empatia e para o sucesso das atividades em que me envolvi.

Recordo, com uma certa dose de humor, que frequentemente os colegas me interpelavam, dizendo «vê-se que estás no estágio, que queres ser inovadora, mas quando o acabares, não vais continuar com toda essa trabalhadeira» ou «os alunos só trabalham para a tua disciplina, estás-lhes a tirar o interesse pelas outras». Quanto ao primeiro aspeto, estavam bem enganados, porque na convicção de que estava na rota certa para remediar alguns males de que sofria o ensino, como a massificação e, consequentemente, para motivar e envolver os alunos, contribuindo para o seu sucesso continuei, nos anos que se seguiram, a utilizar esta metodologia. Na altura, como hoje, considereei que, para criar uma estrutura dinâmica na escola e na sociedade em geral, são importantes pontos de rutura, experiências espontâneas e inovadoras, que conduzam à mudança. Quanto ao segundo aspeto, adiante vim a confirmar, noutro contexto, que poderão surgir conflitos quando os alunos saem de uma aula com estas características para outra rígida e cheia de condicionalismos.

Nunca me esqueci do acompanhamento realizado pelos supervisores, sim, porque eram dois, e o nosso grupo de docência era o único onde, no segundo ano, aqueles vinham supervisionar as aulas, em conjunto com a orientadora de estágio. Eram dois senhores já com idade avançada, que para os meus vinte e oito anos pareciam «velhos». Pelos estagiários de geografia eram conhecidos por «Dupont e Dupond». Esta imagem metafórica,

como se costuma dizer, «assentava-lhes como uma luva», pois quando um começava uma frase o outro terminava-a. Deles não tenho boas recordações, visto que não me lembro de qualquer mais-valia para o meu percurso, eram uma espécie de inspetores que, em vez de acompanharem o estagiário tinham, parece-me, o papel de supervisionar a orientadora de estágio. Relativamente a esta recordo, como se fosse hoje, os conselhos que me deu no início, que foram algo neste sentido: mostra à comunidade educativa que estás a fazer «coisas», que estás bastante envolvida neste processo, de resto não te preocupes. Perante isto, foi praticamente sozinha, e em colaboração com os alunos, que fiz o meu estágio.

Acrescento que, nessa altura, os orientadores de estágio eram colegas com mais experiência, mas aos quais não era exigida ou facultada formação específica. Com efeito, data de 1987 um dos primeiros estudos publicados, em Portugal, sobre supervisão pedagógica, realizado por Alarcão e Tavares. Alarcão (2009), reportando-se a esse trabalho, refere que supervisão era entendida “como um o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 120).

Nessa ótica, de acordo com a autora, a supervisão estava associada à formação inicial, pressupondo-se que o papel desempenhado por professores mais experientes fosse pró-ativo, ao ajudar e apoiar os formandos, dando-lhes atenção, de acordo com as necessidades e circunstâncias.

Supostamente, dadas as características do estágio, teria beneficiado se, na época, estivessem contemplados e articulados os três tipos de supervisão apontados por Alarcão (2009): “uma supervisão hierárquica, uma hetero-supervisão e a auto-supervisão” (p. 126). De acordo com a autora, o conceito de supervisão da prática pedagógica, para além da formação inicial, assume hoje importância no quadro da formação contínua, surgindo “como uma auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (p. 119).

Apesar de tudo, devo reconhecer que tive em conta conselhos da orientadora, ao dinamizar alguns projetos que, pela sua amplitude tiveram, na altura, grandes repercussões a nível da comunidade. Realço uma exposição sobre a cultura oriental, patente na Câmara Municipal, durante uma semana. Recordo os momentos de ansiedade e insegurança que vivi na preparação desse evento, pois ele contou com a participação de figuras públicas da maior relevância política.

No final apresentei-lhe, para avaliação, os vários dossiês que elaborei, sobre os quais transcrevo um excerto do seu relatório “Os dossiês da formanda constituem, pela qualidade do seu conteúdo, metodologia e apresentação, a prova do excelente trabalho desenvolvido A formanda demonstrou uma muito boa capacidade de relacionamento

quer com os alunos e colegas, quer a nível da comunidade educativa”. Fiquei a gostar dela, era «castiça», mas sobre o seu acompanhamento, o que dirão, hoje, os mestres de supervisão pedagógica?

De acordo com o que me é dado perceber, através do excerto transcrito, já havia a aplicação do conceito comunidade educativa, fruto das orientações político-educativas durante a década de oitenta. De facto, a então publicada lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, refere, no artigo 43.º, ponto dois, a necessidade do sistema educativo assegurar a sua “interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico”. Mas só passada mais de uma década, o conceito de comunidade educativa aparece explicitamente no decreto-lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio, como a “representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa” (alínea c) do artigo 4.º).

Estava igualmente patente a preocupação em prestar contas do serviço educativo efetuado, embora considere que este cuidado estava apenas relacionado com o facto de ser formanda em avaliação, que devia «mostrar trabalho» e não uma prática corrente instituída, no sentido que lhe é hoje atribuído.

Na verdade, a minha atividade docente centrava-se, fundamentalmente, na preparação do trabalho escolar, na motivação dos alunos, na criação de oportunidades de intervenção que lhes permitissem adquirir o hábito de respeitar o ponto de vista dos outros, na seleção de métodos mais eficazes, assim como na avaliação dos resultados obtidos e na comunicação dentro e fora da sala de aula.

Infelizmente, o facto de lecionar cada ano numa escola diferente e a inexistência do trabalho colaborativo, bem como a falta de envolvimento e incentivo aos então designados por professores provisórios, faziam com que nos mantivéssemos à margem da organização institucional.

No entanto, à luz das atuais orientações, reconheço que já tentava ter uma ação reflexiva. A este propósito, Schön (1992, 2000) propõe o desenvolvimento de uma prática reflexiva, considerando esta como um processo no qual os professores aprendem a partir da análise e da interpretação das suas ações. Segundo o autor, um professor reflexivo será aquele que é capaz de lidar com a confusão e os elementos surpresa que, inevitavelmente, vão surgindo durante a sua ação. Em consequência, aquele pode dar uma resposta ou tomar uma decisão, refletindo durante a execução da ação, o que implica espontaneidade e capacidade de lidar com o imprevisto, que o autor designa como reflexão na ação, ou refletindo retrospectivamente sobre os acontecimentos que conduziram a determinada

situação, reflexão sobre a ação. Acrescenta, ainda, uma terceira forma de reflexão, a reflexão sobre a reflexão na ação, feita após a ação. Defende, deste modo, que, para além de refletir durante a prática, o professor deve refletir sobre o processo de reflexão na ação, questionando, não apenas o conhecimento utilizado, mas também o que o levou à adoção de determinada decisão.

Efetivamente recordo que, durante este período, centrei as minhas preocupações na análise dos efeitos do meu trabalho junto dos alunos, na reflexão sobre as metodologias pedagógico-didáticas e na avaliação permanente do processo e dos resultados da aprendizagem. Procurava, desta forma, contribuir para a melhoria da minha prática de aula e dos resultados, prestando contas do meu trabalho perante os alunos que me eram confiados, atuando ao que atualmente se designa por nível micro – a sala de aula.

Hoje, após leituras efetuadas, concluo que esta atitude apresenta uma conceção que coloca a mudança da escola a nível didático, mudança que é defendida e comum a recentes correntes de melhoria das escolas. Como afirma Bolívar (2003), está nas mãos do professor fazer da sala de aula o lugar, por excelência, da mudança da escola.

Enfim, ninguém nos tira as vivências por que passamos e as situações vividas intensamente. Estes anos deixaram marcas que, pela positiva, se perpetuaram e refletiram na continuação do meu percurso.

1.5. Reafirmação na docência

Em 1991 fui colocada, como professora do quadro de nomeação definitiva, numa escola secundária da periferia do concelho de Lisboa, onde permaneço até hoje. Este período coincidiu, em termos pessoais, com a minha mudança para Lisboa. Fiquei satisfeita, porque estabilizou a vida errante que até aí tinha levado, tinha uma casa e trabalhava a poucos quilómetros. Assim, foi com elevada expectativa que me apresentei na escola.

Primeira desilusão: de escola secundária, apenas tinha o nome, pois funcionava com turmas dos sétimo ao nono anos.

Segunda desilusão: era uma escola pequena e pré-fabricada, em madeira, sem quaisquer condições físicas e materiais.

Recordo que, no primeiro ano, tinha um horário muito desarrumado e dez turmas. Mas estava cheia de ilusões, porque era professora profissionalizada e estava desejosa de inovar, colocar na prática novas formas de ensino e aprendizagem. Foi, pois, entusiasmada que fui para as primeiras reuniões de grupo. Sentia-me, pela primeira vez, confiante e capaz de discutir assuntos sobre a educação, em pé de igualdade.

Deste modo, fiquei positivamente surpreendida quando constatei que o nosso grupo era constituído apenas por três professoras, que tinham terminado o estágio e estavam a lecionar pela primeira vez naquela escola. Talvez fruto desta situação, todo o nosso trabalho era feito de forma colaborativa que, na conceção de Roldão (2007), é um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p. 27).

As reuniões transformaram-se, assim, em importantes momentos enriquecedores, de trabalho conjunto e reflexão acerca das nossas práticas pedagógicas.

Finalmente, já não estava por minha conta e risco, estava integrada num grupo, com experiências pessoais e profissionais diferentes, mas com a mesma vontade e o mesmo empenho. Hoje comprovo que as nossas reuniões já assumiam um carácter autobiográfico, onde relatávamos as nossas experiências de trabalho, de formação, num processo colaborativo.

Reconheço que, nesse primeiro ano, fomos autoras de uma pequena revolução na escola: reivindicámos uma sala para a disciplina, a qual apetrechámos, às nossas expensas, com diversos materiais; introduzimos uma avaliação de cariz qualitativo, por perfis de competência; centrámos o processo de ensino e aprendizagem no aluno, privilegiando o saber fazer. Resultou, o grupo de geografia era considerado o mais dinâmico e motivador.

Terceira desilusão: no ano seguinte, abandonámos este método de ensino. Razões: o número de turmas aumentou e deixámos de ter uma sala própria, organizada em função do trabalho de grupo; imposição de uniformização de critérios de avaliação; os colegas das outras disciplinas, apesar de reconhecerem a validade deste método, não se mostraram disponíveis para o adotar, pois preferiam continuar a usar metodologias tradicionais.

Admito que estávamos muito à frente e, sem o saber, tínhamos implementado a pedagogia diferenciada, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno, que só mais tarde passou a ser objeto de reflexão no interior das escolas. Reforçando esta experiência, cito Tomlinson (2008) que, ao defender a gestão da heterogeneidade de diferentes perfis de alunos com que nos defrontamos, refere que

o ensino diferenciado significa “agitar um pouco as águas”, no que diz respeito ao que se passa na sala de aula a fim de que os alunos disponham de múltiplas opções de conseguir informação, reflectir sobre ideias e expressar o que acabaram de aprender. Por outras palavras, uma sala de aula com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz. (p. 13)

Contudo, acrescento que com o número de turmas que tínhamos, era um trabalho exaustivo, que exigia muita disponibilidade e recursos materiais diversificados, que a escola

não financiava, pois tínhamos que olhar para além daquilo que os livros nos indicavam. Como refere Tomlinson (2008), o professor que recorre ao ensino diferenciado tem “de gerir e monitorizar várias actividades em simultâneo” e “ajudar ao alunos a criar regras básicas de comportamento” (p. 14)”. Concordo com a autora quando afirma que um professor, ao adotar o ensino diferenciado, “tenta combinar o que consegue aprender sobre a diferenciação através de uma série de fontes e os seus próprios instintos profissionais e conhecimentos básicos a fim de ir de encontro às necessidades de todos os alunos” (p. 20).

Creio que permanece até hoje essa inquietação constante, que me leva a sempre preparar uma aula como se fosse a primeira vez, a buscar novos textos, outros materiais, pensando sempre a respeito do para quê, o quê e de como o ensinar.

Devo reconhecer que a maioria do corpo docente, do qual constavam grandes professores, com obra feita, mostrou-se muito acolhedor e com disponibilidade para ajudar. Recordo, com saudade, alguns desses colegas, que hoje já não estão connosco ou estão aposentados. Face ao choque cultural com que me deparei, oriunda e habituada a lecionar em meios rurais ou semirurais, bem mais haveria a dizer sobre a forma como esses “mestres” foram decisivos para a minha formação profissional e pessoal. Com eles cresci como professora e como pessoa, aprendi muito do que sei hoje. Relembro a minha constante preocupação em me superar e estar à sua altura, para não frustrar a confiança que depositavam em mim. Por vezes interrogo-me sobre quantos são os professores que têm a sorte que tive nesta escola, onde o ambiente entre os docentes superava os obstáculos que nos iam surgindo, principalmente no que respeita ao trabalho com os alunos na sala de aula.

Quarta desilusão: a generalidade dos alunos, provenientes de meios socioeconómicos e culturais carenciados, revelavam fraca motivação e interesse pelo saber, elevados níveis de falta de assiduidade ou assiduidade irregular, apresentando poucas expectativas face ao futuro e a si próprios. Apresentavam, ainda, deficiente preparação ao nível dos conhecimentos básicos, para além de terem poucos hábitos de estudo e de trabalho. A escola era uma espécie de «reservatório», que acolhia muitos alunos excluídos de outras e oriundos de vários bairros degradados de Lisboa, tornando-se assim numa mistura de «guetos».

Esse era, nesse tempo, um obstáculo quase incontornável, que projetou a imagem da escola para o exterior, imagem essa que persiste até hoje. Apesar disso, eu apropriei-me da escola como a minha segunda casa. Talvez pelas minhas origens, formação e perfil, continuei lutando para que estes alunos tivessem os mesmos direitos que os das classes mais favorecidas. Eram merecedores de uma escola condigna e de um ensino de qualidade.

Sempre me revoltei quando se referiam à minha escola como a escola dos «mitras» e parece que gozavam pelo facto de eu ali querer continuar.

Há coisas que nunca esquecemos. Por exemplo, devido ao comportamento e aos fracos resultados da aprendizagem dos alunos, a sala dos professores parecia o «muro das lamentações», onde eu também fazia a minha «penitência».

Contudo, considero que não basta reclamar do comportamento, da incapacidade e do desinteresse dos alunos em aprender. Torna-se necessário mudar a perceção acerca dos alunos, ultrapassando o obstáculo epistemológico, ainda vulgar entre nós, de os encarar pela sua negatividade. É imprescindível assumir um papel promotor na condução do ensino, sobretudo na escola pública, evitando agravar a situação daqueles que já são excluídos socialmente.

Nesse sentido, no início da década de 90, participei na implementação de um projeto de mediação de conflitos, intitulado «sala aberta». Com o objetivo de garantir a todos os alunos a igualdade de oportunidade, o domínio de um conjunto de competências e conhecimentos básicos em TIC, fui coautora de um projeto de implementação de um clube de informática, que começou por funcionar apenas com dois computadores. Dinamizei este clube, que mais tarde apelidámos de NETclube, durante onze anos. Foi muito enriquecedor ver o entusiasmo dos alunos, pois para muitos era a primeira vez que contactavam com um computador.

Sempre preocupada com as condições da escola, com o objetivo de a beneficiar e motivar os alunos, tornando a aprendizagem dos conteúdos curriculares mais apelativa, ao mesmo tempo que desenvolviam um conjunto de competências, colaborei voluntariamente na elaboração do projeto Centro Multimédia: Dinamização e Apoio a Projetos de Utilização Pedagógica das TIC, no quadro do PRODEP III - Eixo 3 - Sociedade de Aprendizagem - medida 9 - Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) - ações 9.1 e 9.2. Infelizmente, este projeto não foi aprovado, à semelhança de outros, parecendo não haver interesse, por parte da hierarquia, em investir na escola. Adiante vim a comprovar ser verdade. Mais tarde, colaborei num projeto de atividades para o concurso Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis, que foi contemplado. Foram os primeiros, e únicos, portáteis que a escola teve.

Ao mesmo tempo, partilhando algumas preocupações em relação ao papel do professor de geografia, face aos grandes desafios que implicam a procura do desenvolvimento sustentável envolvi-me, com empenho, em projetos nesta área, como o Eco-Escolas.

Naturalmente que, apesar do reconhecimento e valorização de muitos dos projetos, também houve alguns fracassos, que ficaram a dever-se ao facto de, frequentemente, não existirem recursos materiais e financeiros para lhes dar continuidade.

Enquanto isso, fui fazendo inúmeros cursos de formação acreditada, na área das novas tecnologias de informação e comunicação, não só com o objetivo de me manter atualizada, mas também compreendendo que as tecnologias podem servir os objetivos pedagógicos, ao serem colocadas ao serviço da aprendizagem dos alunos. Participei igualmente em várias formações no âmbito quer do ensino da geografia quer da geografia como ciência.

Reconheço que a participação nestes eventos muito contribuiu para a minha formação básica como professora de geografia. Foi a partir daí que se abriram portas para múltiplas atividades com os alunos, como os trabalhos de pesquisa e de campo, os estudos de caso e a intervenção local, a partir da análise do meio envolvente. A dinamização destes projetos constitui um processo de aprendizagem contínua e tanto aprendemos com os projetos bem-sucedidos como com aqueles onde verificamos o fracasso das nossas propostas.

Como educadora-geógrafa sempre tive presente que os alunos são capazes de melhorar, capazes de superar o patamar em que estão, na direção de um outro patamar que eles aceitam, não sem conflitos e impasses. Encaro a aprendizagem em sala de aula como uma extensão sistematizada da aprendizagem não formal, que acontece mediante as interações do quotidiano. É por isso que é necessário ter vontade, saber e acreditar no que se ensina.

Durante estes vinte anos na carreira, fui traçando a minha identidade, redefinindo o meu estilo de professora, aperfeiçoando métodos de ensinar, reconhecendo que entender o papel de professor-educador é algo bastante difícil e complexo, porque há que ter uma noção muito clara do processo educativo como um todo.

1.6. Como me interessei pela administração escolar

Por temperamento e porque penso que há sempre «coisas» para fazer, quando não me sentia satisfeita e realizada, mostrava disponibilidade e empenho para encetar novos desafios. Foi assim que, nas duas últimas décadas, passei a exercer funções nos órgãos de gestão e administração, questionando as políticas educativas, as incoerências na educação e a organização e gestão da escola.

É preciso explicar que, por essa altura, sentia que os anos iam passando e que o

diagnóstico se mantinha: por um lado, o desfasamento de atitudes entre professores e alunos e, por outro, entre a escola e a sociedade. As políticas educativas levadas a cabo, desde há alguns anos, em que nos deparamos com «reformas sobre reformas» sem que os respetivos ajustes e necessárias correções tenham sido feitos, continuam a não dar resposta eficaz às mudanças que a sociedade e a escola têm vindo a registar.

Na segunda metade da década de 90, fui eleita delegada de grupo e, como tal, passei a ser membro do conselho pedagógico, durante quatro anos. A seguir, exerci as funções de subcoordenadora do departamento de ciências sociais e humanas. Nestes órgãos, a minha atitude foi sempre de defesa dos alunos e de tentar encontrar alternativas que pudessem contribuir para a sua integração e sucesso.

Recordo que foi com o desempenho das funções no conselho pedagógico que passei a apreender a escola como uma organização educativa. Considerando a gestão como a dimensão do próprio ato educativo, para que este tenha êxito, a participação do professor assume um papel central, quer dentro quer fora da sala de aula. O professor precisa de conhecer a disciplina que leciona, de conhecer o meio social dos alunos com os quais trabalha e as características da comunidade em que trabalha, mas precisa igualmente de entender as diferentes conceções de educação. Como elemento do conselho pedagógico temos o dever, entre outros, de zelar pelos interesses que interferem na qualidade do serviço educativo prestado, definindo e monitorizando os objetivos educativos, o que exige conhecimento e participação ativa, não só nos aspetos pedagógicos mas também nos aspetos legais.

Foi então que, passados quase dez anos de docência, adotei uma perspetiva crítica, fundamentada na análise dos normativos do sistema educativo. À semelhança do que ainda fazem, hoje, muitos colegas, limitava-me, até aí, a tomar conhecimento, por intermédio do (s) coordenador (es), do essencial para a realização do meu trabalho. Assim, com a análise da legislação em vigor naquele período, passei a questionar os princípios e estruturas de gestão das escolas. Pondero esta fase como a saída do «casulo» sala de aula, começando a atuar a nível meso, isto é, ao nível da comunidade educativa.

Da experiência como membro do conselho pedagógico, por mais que tente resgatar da memória, algo de relevante relacionado com as importantes funções deste órgão, apenas está viva a recordação do debitar de um rol de informações e discussão e análise em torno de assuntos relacionados com a legislação (durante este período foram emitidos mais de uma centena de normativos).

Numa crítica aos inúmeros normativos que as escolas recebem, Santos Guerra (2001) refere que os que governam a escola, os verdadeiros responsáveis pelo que acontece nas escolas, são aqueles que legislam com elevado nível de detalhe e, estando

fora delas, consideram-se especialistas no conhecimento pedagógico, reservando aos professores o papel de meros aplicadores ou executores. Acrescenta que, à medida que a regulamentação seja mais rígida, torna-se mais fácil aumentar a passividade e a dependência e que, paralelamente diminua a iniciativa e a responsabilidade. Em consequência, os professores passam a cumprir o prescrito e «encolhem os ombros» sobre o que diz respeito a responsabilidade ².

Estas ideias de Santos Guerra expressam bem o que se passava, naquela altura, nas reuniões de conselho pedagógico. De acordo com o que me era dado a perceber, havia uma espécie de acordo tácito em que cada um devia «falar» o menos possível, para que terminasse mais rápido. Como se costuma dizer, entrava-se mudo e saía-se calado. Mudaram-se os tempos, as vontades e as políticas, mas a cultura do *laissez faire - laissez passer* continua a manter-se em algumas escolas, talvez fruto do peso da burocratização e da falta de esperança, ou melhor, a desesperança...

Lembro que as escolas estavam estruturadas em torno dos grupos disciplinares, cujos representantes formavam uma maioria no conselho pedagógico. Assim, estes deviam, ter um peso determinante na definição da política de gestão da escola. No entanto, fiquei com a noção de que as decisões já vinham de cima e aquele apenas se limitava a tomar conhecimento. Era evidente o esvaziamento dos poderes e competências efetivas do conselho pedagógico.

Refletindo sobre algumas das atribuições conferidas pelo despacho n.º 8/SERE/1989, como a elaboração e aprovação do regulamento interno e do plano de atividades da escola, apenas recordo que o último era uma longa lista de visitas de estudo e comemoração de algumas efemérides, a realizar em cada ano. Apesar de uma das atribuições dizer respeito ao desencadeamento de ações e mecanismos para a construção de um projeto educativo de escola, estas, até à altura em que saí daquele órgão, nunca foram efetuadas.

Enfim, penso que pouco se contribuía para a resolução dos diversos problemas funcionais dentro da escola e para a implementação de práticas adequadas às exigências que lhe eram colocadas, sobretudo tendo em conta a especificidade das características da população escolar. Por outras palavras, nos últimos anos da década de 1990 e nos primeiros da década de 2000, evidenciava-se uma falta de interesse generalizada, por parte do corpo docente, em participar nos órgãos de gestão e administração. Por falta de listas para o conselho executivo, foram-se sucedendo as comissões provisórias e, como tal, sem

² No original "El profesorado trata de cumplir las prescripciones y se encoge de hombros respecto a la responsabilidad que le concierne" (p. 37).

um projeto futuro. A assembleia de escola ia funcionando discretamente, cumprindo, em termos formais, as suas obrigações legais.

Devo notar que foi só a partir da aplicação decreto-lei n.º 115-A/1998 (com as alterações introduzidas pela lei n.º 24/1999) que se elaborou o primeiro projeto educativo da escola, pese embora a sua conceptualização já estar presente com a entrada em vigor do decreto-lei n.º 43/1989.

Com a experiência, e atendendo aos problemas vivenciados na escola, já então entendia o projeto educativo como um documento que, de acordo com Costa (2003), deve “apresentar de modo preciso o sentido da acção a desenvolver, as metas a atingir, em ordem a que o projecto educativo seja efectivamente, no dia-a-dia, um documento orientador da acção e de vinculação das práticas escolares” (p. 1332). Será, assim, um documento que expresse o resultado de um conjunto de intenções delineadas no seio da comunidade educativa, de responsabilização coletiva e gestão participada, que estimule as relações interpessoais, onde se criem e desenvolvam as condições que permitam afirmar uma efetiva autonomia cultural, pedagógica e administrativa.

Considero que, tendo em conta a sua dimensão estratégica,

não poderá perder de vista o real, o conhecimento efectivo das situações e dos limites da acção a desenvolver, ou seja: o diagnóstico correcto das *forças e fraquezas* e o estudo de viabilidade do projecto constituem momentos fundamentais neste processo. (Costa, 2003, p. 1333)

Assim, partindo desta convicção e do estipulado no decreto-lei n.º 115-A/1998, voluntariei-me, com alguns colegas, para fazer um diagnóstico/caracterização formal da comunidade educativa, que servisse de base para a elaboração do projeto educativo.

Aceite a proposta, foram elaborados questionários, sobretudo centrados em indicadores de clima e satisfação. Após a recolha e tratamento estatístico dos dados, foi elaborado um relatório que, para além da caracterização, sintetizava os pontos fracos e os pontos fortes da instituição. Dos pontos fracos destacavam-se a falta de condições físicas, escola pré-fabricada, conforme referido anteriormente, e o alheamento dos pais e encarregados de educação.

Comecei, então, uma longa caminhada de luta pela criação de uma associação de pais e encarregados de educação e pela construção de uma escola nova. Neste último processo percebi que umas escolas eram «filhas» e outras «enteadas». Percebi que não havia vontade política para intervir.

Desse modo, visando a oportunidade de ter uma participação mais ativa, integrei a assembleia de escola durante quatro anos, primeiro como elemento e, mais tarde, como presidente. Lembro-me que, das anteriores assembleias, cujos membros já não exerciam funções na escola, apenas existiam algumas atas. Por isso, no início das minhas funções

como presidente, fiz contactos com colegas a exercer a mesma função noutras escolas, para trocar ideias e práticas, no sentido de superar a minha falta de experiência e tornar a assembleia efetivamente no órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola e ainda no órgão de participação e representação da comunidade educativa.

Entre as ações desenvolvidas, gostaria de destacar o esforço no sentido de mobilizar a comunidade, principalmente os representantes dos encarregados de educação e da autarquia, até aí distantes deste órgão e a abertura e a transparência na tomada de decisões, através de recomendações que eram divulgadas na comunidade educativa. Lentamente, durante este período, a assembleia promoveu a participação de todos os intervenientes no processo educativo, desenvolvendo a noção de escola como comunidade educativa. Contudo, e tendo em conta a distância temporal, não relembro deste órgão ter apreciado qualquer relatório de autoavaliação, apesar da lei n.º 31/2002 contemplar a autoavaliação a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas.

Entretanto, fui nomeada assessora técnico-pedagógica do novo conselho executivo, onde estive um ano. No ano seguinte fui convidada para vice-presidente, integrando uma lista, onde completei um mandato. Nos últimos meses do mandato, devido à aposentação da presidente, esta nomeou-me presidente. A seguir, na sequência do estipulado no decreto-lei n.º 75/2008, fui nomeada (não convidada) para assumir o cargo de subdiretora, apesar de, quando auscultada, ter mostrado indisponibilidade. Ainda assim, após a nomeação, aceitei desempenhar aquelas funções.

Como se depreende, não fui eu que me propus para desempenhar os cargos referidos durante os últimos seis anos. Comecei estas funções, sem formação, incitada pelos colegas que pensavam que tinha competências de liderança e organização e gosto por trabalhar em equipa. Eu acho é que tinha boa vontade... e sentido de colaboração.

Propositadamente, nesta narrativa, há uma distinção entre o período em que desempenhei funções na direção executiva e o período como subdiretora.

Tenho lembranças muito boas do tempo em que estive na direção executiva. Éramos cinco, repartíamos as responsabilidades, discutíamos, partilhávamos ideias e delineávamos projetos.

Durante este período, a direção, entre outras ações inovadoras e organizativas, implementou modelos pedagógicos alternativos no percurso escolar dos alunos. Estes tiveram efeitos: o sucesso e o abandono escolar melhoraram. Ao mesmo tempo, incentivou o desenvolvimento de uma cultura de reflexão e autoavaliação do agrupamento, o que constituiu um dos seus maiores desafios, pese embora esta, ainda hoje, permaneça no estado embrionário.

Tendo presente, como já anteriormente referido, que durante os anos em que estive na assembleia, a lei n.º 31/2002 tinha sido ignorada, realço o envolvimento na avaliação interna. Sempre gostei da estatística e da sua análise, talvez por formação académica, pois considero que os «números», devidamente contextualizados, nos dão uma visão clara e objetiva dos resultados. Permitem a comparação e, por isso, o acompanhamento da evolução, quer relativamente aos resultados dos alunos quer à própria atividade da escola. São, pois, um bom ponto de partida para a prestação de contas pelos resultados.

Assim, entre outras funções, passei a elaborar as estatísticas, nomeadamente dos resultados da avaliação interna dos alunos, durante e no final de cada ano, dos resultados obtidos na avaliação externa (provas de aferição e exames nacionais), monitorização dos apoios e dos planos previstos no despacho normativo n.º 50/2005, bem como do grau de execução do plano anual de atividades. Cabia-me, ainda, no final de cada ano, com a colaboração dos colegas da direção e das estruturas intermédias, a elaboração e apresentação do relatório final.

Ressalvo que durante dois anos deste período de tempo, a presidente do conselho pedagógico não foi a presidente do conselho executivo. O funcionamento daquele órgão melhorou substancialmente, pelo que considero que a distribuição de funções poderá ser uma boa solução, desde que as ações do presidente do conselho pedagógico e do diretor sejam articuladas. Para reforçar esta minha convicção cito as expressões que, hoje, afastada dos órgãos de topo, mais vezes se ouve quando se questiona o porquê de determinada decisão: «é assim, porque o diretor disse, ponto final» ... «o diretor decidiu e não houve abertura para a discussão...»

Ao mesmo tempo, foi constituída uma equipa de avaliação interna, para dinamizar esta avaliação, para acompanhar, monitorizar, avaliar a implementação das estratégias previstas no projeto educativo, verificando se os resultados pretendidos estavam a ser alcançados. Recordo que este grupo de trabalho, durante o período em que estive em funções, sem experiência nem apoio externo na área, se debateu com grandes dificuldades para a implementação do processo. Foram anos a pesquisar e a «partir pedra» ... acabando por esboçar o seu plano de ação e calendarização.

Ciente de que precisávamos de apoio para dar continuidade e credibilidade ao processo de autoavaliação, já como subdiretora, propus ao diretor a contratação de uma entidade externa. Foi, então, estabelecido um protocolo com o Programa Aves, da Fundação Manuel Leão, e constituída uma nova equipa de autoavaliação, por decisão do diretor. No entanto, por uma ou por outra razão, este programa foi rejeitado. A informação e os dados proporcionados não foram alvo de análise pelos professores, em geral, tendo estes refutado o método e, por isso, nem sequer tentaram compreender os resultados

obtidos e encetar os processos necessários à melhoria do desempenho da escola. Após mais dois anos, a escola continuava sem dinâmica de autoavaliação, foi rescindido o contrato e obteve insuficiente neste parâmetro, na avaliação externa. Para mim, foi uma derrota.

No entanto, e tendo em conta que a mudança, quer a nível individual, quer a nível coletivo, não surge do nada, nem de um dia para o outro, nem é determinada apenas por um ou outro acontecimento, penso que o agrupamento, durante o período em que estive na direção executiva, apresentou alguns progressos: melhoria nos resultados globais dos alunos, alguma dinâmica do trabalho colaborativo entre os intervenientes da comunidade educativa, passando a refletir sobre os problemas e sobre as estratégias e procedimentos usados na sua resolução e melhoria das condições de trabalho.

Saliento que, durante esse período, estando a escola constituída em agrupamento, a direção executiva envidou múltiplos esforços para saber o que pretendia fazer, efetivamente, a tutela com a escola sede. A preocupação da mesma era de tal ordem que a Senhora Ministra da Educação empenhou-se pessoalmente no planeamento de uma nova escola.

Foi durante o mandato como subdiretora que foi, finalmente, construída a nova escola, para substituição da conhecida «escola de madeira» ou «escolas das barracas». Estando a escola em obras, foram dois anos complicados, quer para a gestão, em particular, quer para a comunidade escolar, em geral.

Tendo, finalmente, um edifício novo, constituídas as associações de pais (estas também não se fundiram para a formação de uma associação que representasse todo o agrupamento), rapidamente vim a perceber que estava a haver um retrocesso em relação às pequenas melhorias nos resultados alcançados nos anos antecedentes.

O novo edifício, talvez pelo período de crise que o país atravessa, ficou aquém das expetativas. Para além de ser construído com base num projeto antigo, algo desfasado dos que estavam a ser arquitetados nas escolas secundárias sob a alçada da Parque Escolar, não foi apetrechado com equipamentos básicos como mesas, cadeiras e outro mobiliário. Estando em pleno período tecnológico, tão apregoado pelas esferas políticas, há um edifício onde faltam recursos de experimentação e de informática. Na prática, há apenas salas de aula, ainda que novas

Efetivamente, o Plano Tecnológico da Educação (PTE), aprovado em 2007 pelo Governo, que o considerou o maior programa de modernização das escolas portuguesas, não chegou a ser iniciado no agrupamento. Tinha, entre outros, por objetivos aumentar o número de alunos por computador com ligação à internet e aumentar a percentagem de docentes com certificação em tecnologias de informação e comunicação. Até saiu legislação

sobre a matéria que, face à nossa realidade, «pusemos na gaveta». A situação parecia-me de tal modo caricata, que até os docentes acharam que o coordenador do PTE tinha por função arranjar os poucos computadores obsoletos.

Como costumo dizer: o processo de construção da escola foi o mesmo que o dos bairros sociais, de onde é oriunda a maioria dos alunos.

Porém, “se a escola é um edifício, ela não é só um edifício”. É, também, um contexto de trabalho, que “requer um ambiente de exigente tranquilidade e de conscientização do lugar que cada um deve desempenhar [...], onde o espírito de colaboração deve evitar as guerras de poder ou competitividade mal-entendida” (Alarcão, 2001, p. 17).

Assim, no meu entender, outro retrocesso foi o mal-estar que se instalou no seio do corpo docente, após a primeira avaliação do desempenho docente e a eleição do diretor. Do clima de confiança e comunicação que favoreceu o alcance de alguma cooperação, passou-se à competição.

De facto, constatei que a aplicação do decreto-lei n.º 75/2008, ao introduzir a figura do diretor, num modelo de gestão unipessoal, veio gerar muitas tensões no seio da comunidade escolar. A figura do diretor, a quem se reforça o poder para gerir e liderar, não foi bem aceite. Levantaram-se obstáculos e o êxito do projeto educativo e, por conseguinte, o reconhecimento do diretor como líder, foi condenado ao fracasso. Esta situação leva-me a concordar com Santos Guerra (2001), em como a escola contém uma complexa rede de relações que está imbuída de conteúdos políticos e morais, tensões e disputas, mais ou menos camufladas.

Considero que qualquer organização tem de ter lideranças fortes e incentivadoras da mudança, capazes de envolver todos na procura de soluções para os problemas. Desta forma, devemos pensar a liderança como podendo ser exercida a vários níveis, dentro da organização escolar, e não só associada à figura do superior hierárquico. Portanto, como afirma Whitaker (2000), “a gestão eficaz da mudança exige uma liderança múltipla e variada” (p. 89).

O diretor-líder tem que possuir competências para desempenhar um papel ativo e fundamental na determinação do sucesso da equipa, procurando assegurar que os outros aderem à missão, visão, objetivos, planeamento, clima e políticas organizacionais. Deve ser capaz de motivar, mostrando objetivos claros, fazendo com que a sua equipa não enfraqueça para atingir o êxito pretendido. Em vez de adotar uma postura autocrática, decidindo o que o grupo deve fazer e como fazer, deve procurar o consenso da maioria e incentivar o trabalho de equipa ao invés de, como se costuma dizer, dividir para reinar.

Como subdiretora, sentia-me eticamente entre a espada e a parede, pois por um lado devia lealdade ao meu superior e por outro discordava de algumas das suas atitudes e decisões. A meu ver, faltava-lhe capacidade de bom negociador, capaz de inspirar e cativar os intervenientes no processo educativo, bem como, quando preciso, saber delegar e ter bem claro que o melhor tipo de liderança é pelo exemplo. Eu, assim como os restantes elementos da equipa, nunca soubemos ao certo qual o nosso papel, pois não nos foram delegadas quaisquer funções. No entanto, lá fomos gerindo, organizando-nos por áreas, tendo em conta a experiência conjunta do trabalho na anterior direção e ajudando-nos mutuamente. Éramos uma espécie de equipa, dentro da equipa constituída pelo diretor.

Em suma, foi com o desempenho dos vários cargos que tive oportunidade de conhecer, como se costuma dizer, «o reverso da moeda», isto é, passei a perceber o quão difícil é a função da liderança, particularmente em algumas escolas, onde os constrangimentos constituem obstáculos difíceis de contornar, dos quais saliento:

Primeiro constrangimento: apesar da legislação e regulamentações oficiais, a partir da década pós-2000, promoverem o envolvimento dos docentes em trabalho de equipa, na realização das suas atividades, como o planeamento da ação escolar e do currículo, a implementação de atividades interdisciplinares, a contribuição para definição de critérios comuns de avaliação dos alunos e para a avaliação interna da escola, este espírito de trabalho colaborativo está, no agrupamento, longe da sua perfeição. As reuniões eram, sobretudo, encaradas como espaços formais de coordenação e de controlo do trabalho,

podendo os professores centrar-se em actividades muito seguras, como a partilha de recursos, materiais e ideias, ou na planificação conjunta de unidades de estudo de um modo algo rotineiro, sem reflectir sobre o valor, o propósito e as consequências daquilo que fazem, ou sem desafiar as respectivas práticas, perspectivas e pressupostos. (Hargreaves, 1998, p. 219)

Ainda subsiste uma cultura enraizada e distante dos interesses da comunidade educativa que incorpora o agrupamento. Por isso, implementar procedimentos comuns e articulados entre os diferentes níveis de ensino e estabelecimentos constituiu uma tarefa árdua e prolongada no tempo.

Mais difícil foi tentar colocar a aprendizagem reflexiva no centro de todos os processos da escola, ambicionando convertê-la numa comunidade aprendente, dinâmica, capaz de transformar as práticas educativas e organizacionais, como forma de conseguir melhores resultados. Efetivamente senti que à direção, e unicamente à direção, cabiam as propostas, a análise e a solução de todos os problemas e decisões. Nessa altura, bem como atualmente, não houve um processo claro, onde professores, alunos, encarregados de educação e outros parceiros, refletissem sobre as informações, os resultados das ações e o porquê desses resultados, para que o conhecimento sobre a organização escolar e os

processos de ensino e aprendizagem fossem compreendidos e utilizados na elaboração dos planos de melhoria.

Devo acrescentar que um dos entraves para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e prática reflexiva é a falta de tempos comuns, nos horários dos professores, para o efeito. “Esta escassez torna difícil planificar de modo mais atento, empenhar-se no esforço de inovação, reunir com os colegas ou sentar-se e reflectir sobre os próprios propósitos e progressos individuais” (Hargreaves, 1998, p. 17).

Segundo constrangimento: O «clima de escola» tem-se vindo a deteriorar, quer fruto das razões já comentadas, quer fruto da atribuição de novas responsabilidades aos docentes, com as quais não se sentem totalmente familiarizados. Este alargamento do leque de responsabilidades atribuídas aos docentes e a implementação de medidas de responsabilização, através da sua avaliação, não foram acompanhados do correspondente desenvolvimento de apoios e incentivos conduzindo, em grande parte, à desmotivação e à resistência a estas mudanças.

Tomando como referência o pensamento de Brunet (1992), no que diz respeito ao clima de escola, “são os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é” (p. 125) e que “o ser humano age constantemente de acordo com o seu ambiente, construindo um repertório de base que lhe permite equilibrar os seus comportamentos” (p. 132).

Partindo deste pressuposto, de acordo com o autor,

os efeitos do clima são múltiplos e importantes, e neste sentido, a avaliação do clima deve constituir um momento prévio da mudança. O êxito de novas políticas ou de novas estratégias de desenvolvimento organizacional está estreitamente dependente da natureza do clima da escola. (Brunet, 1992, p.138)

Em consonância com o autor, a experiência permitiu-me constatar que cada organização escolar desenvolve um clima próprio, resultando das várias perceções dos seus atores, podendo aquele ser ou não favorável para um melhor desempenho no trabalho desenvolvido por cada um e no desenvolvimento e eficácia da escola.

Terceiro constrangimento: durante o exercício das funções referidas, constatei o «peso da burocracia» e o papel centralizador da política educativa do Ministério da Educação. Apesar da tão apregoada autonomia nos normativos, as escolas públicas estão, na realidade, dependentes das atribuições dos vários serviços centrais e periféricos de administração do Estado. Antevi que as competências de cada um daqueles serviços não estavam bem definidas e que havia desarticulação. Por conseguinte, frequentemente se perdia tempo na tentativa de resolver um assunto bem como no preenchimento de diversos documentos, sobre a mesma temática, dirigidos a serviços diferentes.

Entretanto, o decreto-lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, estabeleceu a nova

orgânica do Ministério da Educação e Ciência (MEC), que procedeu à extinção, fusão ou reestruturação de alguns serviços e organismos dos anteriores departamentos governamentais. De acordo com o diploma, esta medida “permitirá aprofundar a autonomia das escolas, implementando modelos descentralizados de gestão e apoiando a execução dos seus projetos educativos e organização pedagógica” (alínea I) do artigo 2.º). Esperamos para ver.

Apesar do exposto, ao refletir sobre o desempenho das várias funções considero que estou hoje numa situação privilegiada, pois tive a oportunidade de observar e analisar a escola, como organização, segundo diferentes perspetivas e de ter uma visão abrangente da realidade com que nos deparamos no dia-a-dia. Esta perceção faz-me concordar com a imagem metafórica da organização da escola, apresentada por Costa (1996), a escola democracia, ao entender a escola como um lugar onde se valorizam as pessoas, adotando modos de funcionamento participados e planeados entre todos os intervenientes na vida da escola. Creio que é vivenciando estas experiências que nos tornamos verdadeiros profissionais da educação.

Muito mais havia a dizer sobre os vinte e sete anos na docência, mas penso que os momentos mais significativos do meu percurso profissional, relacionados com este mestrado, foram abordados. A reflexão efetuada leva-me a acreditar que terminei mais uma fase do meu percurso profissional. Ilustrando o que sinto, cito um breve trecho da poesia de Álvaro de Campos:

Não, não é cansaço...
É uma quantidade de desilusão
Que se me entranha na espécie de pensar.

Foi na sequência deste desalento que me propus abrir novos caminhos pessoais, matriculando-me no mestrado de administração escolar e focar este trabalho no reforço da cultura de autoavaliação e de desenvolvimento da organização.

CAPÍTULO 2 – Situação problema

2.1. Identificação e definição do problema

A investigação sobre uma situação problema consiste em procurar soluções que contribuam para a sua resolução. Neste processo de procura metodológica, é necessário definir e delimitar o problema, bem como desenhar o percurso para alcançar as respostas.

Assim, neste capítulo, procuramos³ fazer uma breve descrição da problemática e a fundamentação da opção pelo tema, que deu o mote para este trabalho de projeto, bem como os objetivos que nortearam o seu desenvolvimento.

Desde o início da década de 90 que se tem assistido, em Portugal, a uma evolução relativamente à questão da autoavaliação das escolas. Passou-se de uma quase indiferença total a uma progressiva aceitação dessa atividade. Assim, no contexto educativo, a avaliação está na ordem do dia, em muitos domínios, onde é incontestável. No relatório da Eurydice (2004, citado em Azevedo, 2007a), salienta-se a importância da autoavaliação na própria configuração da avaliação externa, afirmando que, “do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação é, sem dúvida, o grau de desenvolvimento da avaliação interna que vai determinar os contornos da avaliação externa” (p. 87).

As escolas são instituições cuja missão envolve, diariamente, vários processos avaliativos. A publicação de diversos diplomas, em particular a lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, e o decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, tiveram como finalidade das escolas desenvolverem processos de autoavaliação, como estratégia de gestão e de prestação de contas. Tem sido neste sentido que

no quadro de uma administração mais rigorosa, a autoavaliação, tem-se vindo a institucionalizar, ou pelo menos a generalizar-se, como parte de uma nova gestão, entendida não só como forma de preparação para a avaliação externa, mas apresentando-se como estratégia de melhoria. (Clímaco, 2009, p. 322)

De acordo com o referido, neste novo paradigma das políticas educativas, a escola tem que investir na sua avaliação interna e estimular uma cultura de autorreflexão e colaboração, através de uma análise sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, contribuindo para o melhor conhecimento de si própria e promover o seu desenvolvimento organizacional e a sua capacitação institucional.

Citando Leite, Rodrigues e Fernandes (2006),

a avaliação poderá constituir um ponto de partida para a organização de mudanças positivas, principalmente se for estruturada em processo de autoavaliação que comprometa todos os elementos da comunidade escolar na identificação dos seus pontos fracos e dos seus pontos fortes. (p. 22)

Neste âmbito, os resultados obtidos na avaliação externa e na avaliação interna, ao permitirem o reconhecimento dos pontos fortes e das fragilidades, devem servir de base

³ A partir deste ponto do trabalho a investigadora emprega a 1.ª pessoa do plural, pessoa académica.

para traçar um plano de ação, que introduza as necessárias mudanças, com vista a uma melhoria sustentada da organização.

No entanto, sendo a avaliação das escolas ainda prática recente, entende-se que algumas escolas e agrupamentos de escolas sintam dificuldades em levar a cabo esta atividade, sobretudo numa lógica que vá além da visão documental e de prestação de contas, e que observe a avaliação externa e a autoavaliação como instrumentos de desenvolvimento e melhoria, ao seu serviço.

Foi na indagação dessa melhoria, aplicada a uma realidade do agrupamento, que constatámos que não há uma cultura de desenvolvimento sustentado do processo avaliativo.

As equipas de autoavaliação, formadas até à intervenção da primeira avaliação externa, realizada em novembro de 2010, não conseguiram desenvolver, efetivamente, a atividade e estimular o envolvimento da comunidade educativa. Como consequência, no âmbito parâmetro da capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento, o agrupamento obteve um resultado insuficiente, tendo os inspetores tecido, no relatório da avaliação externa (IGE, 2010a), as seguintes considerações:

- i. Não há implementação de um processo de autoavaliação formal;
- ii. As práticas pontuais da autoavaliação casuísticas e intuitivas, não têm sido utilizadas para reorientar os processos e os resultados da ação educativa;
- iii. As equipas constituídas, até aquela data, apenas incluíam docentes e, por isso, não resultaram de um processo com o envolvimento da comunidade educativa;
- iv. As ações implementadas não levaram à elaboração e à implementação de planos de melhoria;
- v. Não há mecanismos de autoavaliação concertados e sistemáticos, com repercussões no planeamento das atividades de ensino e aprendizagem e na sua organização e gestão, de modo a garantir o progresso sustentado.

Entretanto, após a divulgação deste relatório, foram constituídas novas equipas que, mais tarde, com a ajuda de uma empresa de consultoria externa, deram início ao processo de autoavaliação do agrupamento. Durante este período, foram encetados os procedimentos necessários para a elaboração do diagnóstico organizacional do agrupamento. Porém, os resultados emanados nos relatórios, quer da avaliação externa quer da autoavaliação, não foram alvo de análise e reflexão que originasse um plano estratégico de melhoria.

Esta situação faz-nos admitir que não há cultura de autoavaliação e de desenvolvimento sustentado da organização, encontrando-se as práticas de avaliar, monitorizar e de refletir pouco enraizadas. O trabalho colaborativo, centrado na reflexão e,

consequentemente, na ação, propiciador de eventuais mudanças conceptuais, sobretudo no que se refere ao processo avaliativo, não está, no global, implementado no agrupamento.

Reconhecemos que é necessário romper com práticas rotineiras instaladas e envolver os atores no processo de mudança, o que é “vital para o seu sucesso, especialmente se a mudança é complexa, e se espera que afete muitos locais durante longos períodos de tempo” (Hargreaves, 1998, p. 12).

Por outro lado, sabendo que, para as organizações promoverem a sua melhoria, é necessário que a avaliação produza os seus efeitos, isto é, tem que ser instruída e continuada, assente na recolha, na análise sistemática da informação e na comunicação dos resultados, de modo a encetar ações de melhoria conducentes ao seu processo de desenvolvimento.

Neste contexto, a identificação e definição do problema apoia-se nos resultados da avaliação interna e externa que exigem, por um lado, dar sequência às ações já iniciadas e, por outro, promover mudanças perante problemas detetados, tendo como quadro de referência as orientações para o novo ciclo da avaliação externa das escolas, da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2012) e o modelo de autoavaliação Estrutura Comum de Avaliação (CAF – *Common Assessment Framework*) adotado.

Assim, propõe-se, com base nas evidências já recolhidas nos processos de avaliação externa e interna, a elaboração de um plano de melhoria que contribua para uma cultura sistemática e sustentada de autoavaliação e desenvolvimento da escola, com vista a aumentar a qualidade, a eficácia e a eficiência da escola.

2.2. Justificação da escolha

Todos temos responsabilidades na construção das escolas do futuro, tornando-as locais de produção de saber e de satisfação, para todos os que direta ou indiretamente estão envolvidos no processo educativo. Sebarroja (2001) considera que não se pode olhar para trás, em direção a uma escola ancorada no passado, que é indispensável considerar a “escola do presente-futuro e não a escola do presente-passado, como fazem aqueles que, quanto maior for a magnitude da mudança proposta, mais sentem nostalgia do passado” (p. 12).

Também Alarcão (2001), ao aludir à escola reflexiva, refere que esta “pensa-se no presente para se projetar no futuro. Não ignorando os problemas atuais, resolve-os por referência a uma visão que se direcione para a melhoria da educação praticada e para o desenvolvimento da organização” (p. 25). Neste sentido, temos que evoluir, procurando os

melhores caminhos para o sucesso educativo e para a melhoria da qualidade do nosso ensino.

Pensamos que a autoavaliação permite ao estabelecimento adaptar-se ao seu público, às variações que podem ocorrer no seu contexto, permitindo-lhe tornar-se numa «escola aprendente», tirando partido até dos seus próprios insucessos, de forma a procurar resposta a alguns problemas ou a justificar a necessidade de recursos acrescidos.

Uma organização que se avalia é uma escola aprendente, capaz de mudar para evoluir e melhorar, ao “saber criar, gerir e usar o conhecimento como o recurso mais valioso, saber desenvolver novas formas de trabalhar, e saber usar a informação no controlo do seu próprio desenvolvimento” (Clímaco, 2005, p. 151).

Nesta perspetiva, a avaliação é entendida como uma atividade de atuação, encontrando-se intimamente articulada com o processo de decisão na consecução da melhoria da qualidade das escolas e da educação. De acordo com as notas-síntese do seminário realizado pela Inspeção Geral da Educação (IGE), em 2009, “uma escola que se avalia tem uma cultura de melhoria, reavalia os seus objetivos, utiliza evidências para identificar os pontos fortes e áreas para melhorar e elaborar relatórios de desempenho” (Duarte, 2009, p. 2).

Com efeito, a interpretação dos resultados é uma das tarefas fundamentais para que se consiga o consenso entre todos os membros da comunidade educativa sobre os pontos fortes e fracos, de modo a traçar ações para alterar o que está mal e promover a melhoria da qualidade da escola.

A delimitação do objeto de estudo deste trabalho decorreu do interesse pessoal pelo assunto e da pertinência do tema na atualidade, tendo subjacente a perceção de que, no agrupamento, não há uma cultura de melhoria e desenvolvimento consequente dos resultados da avaliação.

A motivação para a escolha deste tema resultou da observação e vivência da profissão docente, nos últimos anos, quer como elemento na direção quer, atualmente, como docente do agrupamento.

Tendo em conta o tipo de problema identificado e definido, optou-se por realizar um trabalho de projeto que, enquadrado nos resultados dos processos de avaliação existentes, pretende traçar um plano de melhoria, centrado em ações reflexivas e de intervenção no processo de autoavaliação, promotoras do desenvolvimento da escola.

Em suma, o que se pretende, essencialmente, é contribuir para promover uma cultura de autoavaliação do desenvolvimento sustentado da organização, dando sequência aos processos de avaliação, bem como conseguir estimular e cultivar atitudes de autorreflexão, capazes de enquadrar as diversas áreas de intervenção na escola, tendo

presente que na busca da eficácia e da melhoria é necessária a interação com a comunidade educativa.

As questões colocadas e apresentadas de seguida têm como intuito delimitar o âmbito deste trabalho de projeto.

2.3. Questões e objetivos de investigação

2.3.1. Questão de partida

Tendo em conta os pressupostos que determinaram e fundamentaram a opção de estudo, parte-se para este trabalho de projeto com a seguinte questão:

Como conceber um plano de melhoria, com base nos dados fornecidos pela avaliação externa e pela avaliação interna, já desenvolvida na escola?

2.3.2. Subquestões

De forma a delimitar o problema, formulamos as seguintes parcelares ou subquestões:

- Q.1. Que dados fornecidos pela avaliação nos permitem identificar os pontos fortes e os pontos fracos?
- Q.2. Como promover a reflexão sobre dados fornecidos pela avaliação, para desenvolver um projeto de melhoria?
- Q.3. Que critérios definir para, com base no diagnóstico, elaborar um projeto de melhoria?
- Q.4. Como pôr em prática ações que reforcem os pontos fortes e superem os pontos fracos, com vista à melhoria da qualidade do serviço educativo?

Em sintonia com as questões formuladas e no sentido de dar resposta para as mesmas, constituem objetivos deste trabalho de projeto:

2.3.3. Objetivo geral

Conceber um plano de melhoria, com base nos dados fornecidos pela avaliação externa e pela avaliação interna.

2.3.4. Objetivos específicos

- O.1. Analisar os dados que existem, provenientes da avaliação externa e da autoavaliação, para identificar os pontos fortes e os pontos fracos da organização.
- O.2. Planear um projeto de melhoria, baseado nos dados fornecidos pela avaliação, que sustente uma cultura de melhoria e desenvolvimento da organização.
- O.3. Priorizar, com base no diagnóstico, áreas de melhoria que promovam a mudança de estratégias, com vista à melhoria dos resultados.
- O.4. Delinear ações de intervenção que visem o reforço dos pontos fortes e a superação dos pontos fracos, tendo como finalidade a melhoria da qualidade do serviço educativo.

PARTE II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 3 – Regulação do serviço educativo e prestação de contas

3.1. Influência da globalização e transnacionalização na regulação das políticas educativas

Apesar das rápidas transformações que o século XX sofreu, o século XXI evidencia uma profunda crise de princípios e valores na sociedade que tem, inevitavelmente, repercussões nas políticas educativas. Após a segunda guerra mundial, principalmente a partir da década de oitenta, ocorreram mudanças paradigmáticas no modo de se pensar a sociedade e as suas instituições. Na segunda fase da pós-modernidade, acabada a guerra fria, essas mudanças tornam-se galopantes e determinadas pela «era do digital», com o avanço veloz das tecnologias de comunicação, contribuindo para a criação de uma nova economia global, capaz de alterar a sociedade, descentralizando os quadros de referência que ligavam o indivíduo ao seu mundo social e cultural.

A globalização, apesar de não ser um conceito totalmente novo, tendo sido criado na década de 60 pelo professor Herbert Marshall McLuhan tornou-se, pois, no assunto do momento, ao alterar as noções de tempo e de espaço, desfragmentando o sistema social e as estruturas fixas, possibilitando o aparecimento de uma pluralização dos centros de exercício do poder.

Assim, apesar do fenómeno da globalização ser, no geral, anunciado como um conceito principalmente económico, ele tem repercussões para além desta dimensão, o que justifica estar, atualmente, no centro dos debates na área das ciências sociais. Estas, perante este novo cenário, ao refletirem sobre as relações, os processos e as estruturas que desenham as configurações e os movimentos da sociedade global, têm que enfrentar outros problemas que constituem novos desafios e outras perspetivas de análise. O que parecia determinado, em termos de conceitos ou interpretações, relativos aos mais diversos aspetos da realidade social tende, agora, a alterar os significados ou a adquirir outros sentidos que, por sua vez, são inseparáveis dos processos de globalização e transnacionalização.

Neste processo de mudança globalizado, aliado a um período de crise e recessão económica, estas mudanças estão a afetar a sociedade atual, e de acordo com Afonso, A. J. (2001), implicam transformações nas formas de emprego, nas estruturas organizacionais, nas culturas e valores, nos sistemas de financiamento, nos papéis e nos estilos de administração, nas relações sociais e de pagamento, bem como nas instituições públicas sociais. Estas mudanças reforçam o facto de a globalização ser um fenómeno que reflete não só a emergência de sistemas mundiais de larga escala, como também as transformações na própria organização da vida quotidiana.

Vivemos, pois, um momento de importantes transformações políticas e socioeconómicas, quer no setor público, quer na sociedade civil. Em resposta, ocorreram também mudanças globais na educação e nas políticas educacionais, assim como a

introdução de novas formas de regulação social.

Nesta perspetiva, Ball (2006) afirma que essas mudanças devem ser vistas como fazendo parte “de um processo de mudança mais amplo e globalizado que diz respeito à passagem,” embora com ritmos distintos nos diferentes países, “de um Estado de Bem-estar keynesiano para um Estado do trabalho Schumpeteriano” (p. 11). Segundo o autor, essas transformações conduzem à redução do Estado de bem-estar social, submetendo-o ao dinamismo do mercado.

O Estado tem vindo, progressivamente, a adotar o discurso do «novo gerencialismo», assistindo-se a uma mudança de perspetivas, inserida numa lógica de mercado, quanto às necessidades institucionais do setor público. Defendem-se hoje, deste modo, princípios como a excelência, eficiência, custo-eficácia, responsabilização, qualidade e competitividade, na lógica e cultura do «novo gerencialismo». Assim,

onde o neo-taylorismo (velho gerencialismo) focaliza a intensificação dos sistemas de controle direto, o novo gerencialismo oferece um modelo de organização “centrado nas pessoas” que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do ‘espírito empreendedor’ de todos os empregados. (Ball, 2006, p. 12)

Esta nova fase baseia-se num modelo de gestão e organização centrado no cliente, onde o processo de motivação assume especial relevância. Ao apostar-se neste processo, procura-se estimular os atores para que sejam cada vez mais capazes de produzir com qualidade e excelência, tornando-os, também, líderes nos processos e, assim, gerarem um compromisso coletivo para o sucesso das organizações. A figura central deste novo processo das organizações do setor público é, segundo Ball (2001), uma nova categoria de atores relativamente nova – os gestores, onde se encorajam estes “a centrarem-se nos resultados, conferindo-lhes flexibilidade e autonomia na utilização dos recursos humanos e financeiros” (p. 104). Seguindo o pensamento do autor

a implementação deste novo paradigma nas organizações do serviço público, o uso de uma nova linguagem é importante: as novas organizações de gestão pública encontram-se agora “populadas” de recursos humanos que necessitam ser geridos; aprendizagem é rebatizada “produto final de políticas custo-eficazes”; realizações passam a ser um conjunto de “objetivos de produtividade. (p. 104)

Sob o paradigma do «novo gerencialismo», no campo da educação, a complexidade das reformas é imensa, surgindo “um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado” (Ball, 2001, p. 104). Efetivamente, recentemente tem-se verificado uma reconceptualização do serviço público de educação, em vários países ocidentais, correspondendo a um movimento de descentralização, onde a educação, segundo Stoer (2002), tem vindo a desenvolver-se “através de tecnologias políticas baseadas na trilogia mercado, gestão e performatividade”, entendendo que a última “é uma tecnologia, uma

cultura e um modo de regulação” (p. 40).

No entanto, esta descentralização implica maior autonomia das escolas apesar de, segundo Afonso, A. J. (2010), esta ainda ser mais retórica do que real, acabando por ser pretexto para a avaliação e para a responsabilização, o que é, segundo o autor, “essencial para promover uma nova representação sobre o papel do Estado, agora cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações de principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos públicos” (p. 359).

Neste sentido, podemos inferir que há uma tendência para um «esvaziamento» do poder do Estado, com a emergência de novas formas de regulação da educação, amparadas na necessidade de uma regulação supranacional, por um lado e, por outro, numa perspetiva descentralizadora de devolução de poder à escola. Contudo, não se verifica um enfraquecimento do Estado, a tendência é para passarmos a ter um Estado mais descentralizado, mas mais regulador e controlador da atividade das instituições e dos seus atores.

De acordo com Stoer (2002), o novo papel do Estado como regulador e avaliador “é simultaneamente transnacional e local” (p. 37), assumindo-se como mediador de um processo de concertação social, ao garantir a competitividade do país, formando trabalhadores polivalentes e tentando favorecer a empregabilidade, em relação ao mercado cada vez mais globalizado. Por isso, as políticas nacionais precisam de ser percebidas como o resultado de conexões de influências que resultam de lógicas globais e locais.

Assim, a intervenção do Estado passa a assumir um «novo» papel regulador na condução das políticas educativas, servindo “para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal” (Barroso, 2005, p. 727). O Estado passa, então, a adotar uma visão de “regulação” mais “flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados” (idem).

Em complemento aos aspetos referidos, vem a propósito convocar a perspetiva de Afonso A. J. (2001) que refere que

o que está ocorrendo na fase actual de globalização e transnacionalização do capitalismo mostra que estamos perante a emergência de novos factores e processos (económicos, políticos e culturais) que trazem consigo as incertezas em relação aos direitos sociais conseguidos na esfera nacional, deixando também em aberto possibilidades para uma nova geração de políticas e direitos que possam actualizar as conquistas da cidadania democrática, agora na esfera de outras instâncias e contextos que transcendem o próprio Estado-nação, embora podendo e devendo articular-se com este. (pp. 23-24)

Nesta ótica, podemos considerar que a regulação dos sistemas de ensino está

refém das encruzilhadas das políticas públicas atuais influenciadas, direta ou indiretamente, pelos processos de globalização cultural e de transnacionalização do capitalismo, em que se reconfigura um novo Estado e uma nova cidadania. Por conseguinte, as políticas educativas enfrentam um processo de transição entre aquilo que se pode chamar o espaço de cidadania baseado, por um lado, no território nacional, na procura da sua identidade e, por outro, na convergência de influências e interdependências globais.

Como indica Barroso (2003), “o início do século XXI marca a entrada de um novo ciclo evolutivo” (p. 72), onde “as medidas políticas e administrativas vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir até esses poderes públicos por entidades privadas” (p. 83). Problematicando esta perspetiva, Casassus (2009) vai mais longe, ao alegar que “nenhuma destas políticas educativas, tão valorizadas pelas autoridades nacionais e internacionais, tiveram algo a ver com a educação. Tiveram, sim, a ver com a gestão do sistema” (p. 72). Reforça esta posição com exemplos de algumas das medidas, que também foram aplicadas em Portugal: “mais horas de aulas, prolongamento dos calendários escolares, descentralização, medição (sim, muita medição estandardizada e centralizada), medidas centradas nos diretores e na sua gestão, concorrência entre escolas, privatização, etc.” (p. 72).

Podemos sublinhar que a relação entre educação e regulação está-se a alterar significativamente, como resultado da globalização da educação e o carácter transnacional que a regulação assume

constitui uma globalização de baixa intensidade do modo de regulação dominante nas políticas educativas, exemplificado pelos efeitos indirectos que sobre estas exercem os grandes projectos estatísticos internacionais, por um lado, e pelas relações entre as organizações internacionais e a formulação das políticas educativas nacionais, por outro. (Stoer, 2002, p. 37)

De acordo com Simões (2007), podem-se considerar no quadro “de regulação político-social cruzada” duas tendências de regulação: a da “conformidade” e a da “emancipação”, em que a primeira “tem um sentido resignado, constrangedor” e a segunda, “um sentido voluntarista, libertador, de melhoria contínua” (pp. 42-43). A relação entre regulação e emancipação pode assumir um importante papel de equilíbrio na adaptação da função social da escola às necessidades atuais da sociedade na medida em que, por um lado, o polo regulatório visa alcançar a estabilidade, relativamente a objetivos previamente definidos, aproximando o sistema a um determinado valor de referência e, por outro, o polo emancipatório pode ser visto no sentido de uma melhoria contínua e dinâmica.

As recentes políticas educativas têm seguido as tendências desta nova era da globalização, assentes “num conceito transnacional de qualidade aferida por referentes e no

apelo a uma governação consensual, firmada na racionalidade do conhecimento” (Rufino, 2007, p. 30).

O conhecimento tem constituído, assim, um instrumento de influência e exercício de poder na tomada das decisões políticas, quer para fundamentar as suas escolhas, quer pela necessidade de justificar as opções tomadas. A sua difusão encerra em si um potencial regulador, pelo que a importância do conhecimento que cada um dos atores apresenta é decisiva. Corroborando estas ideias, (Barroso, 2009) considera que o conhecimento, para além de exercer uma ação direta sobre as decisões políticas, exerce uma “influência indirecta no processo de acção pública, através das múltiplas aprendizagens (individuais e organizacionais) que os diversos actores realizam quer através da reflexão sobre as suas práticas, quer em quadros mais institucionalizados de formação” (p. 991).

A modernização tecnológica tem permitido veicular, por um lado, as experiências de outros países e, por outro, os estudos realizados quer por organizações quer pelos especialistas como, por exemplo, as ideias e os conceitos «qualidade da educação»; «formação ao longo da vida»; «reforma da matemática»; «estudos comparativos/*rankings*», baseados na avaliação quantitativa estandardizada; que têm sido veiculados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),... A OCDE, nos países mais ricos, tem tido um peso acrescido na tomada de decisões educativas, referindo Charlot (2007) que “é o centro do pensamento neoliberal no que tange a educação” (p. 133). Também no contexto da União Europeia tem sido tónica comum a emanação de recomendações que pretendem que a qualidade dos serviços educativos prestados se reflita na sociedade. Igualmente, os conceitos de prestação de contas e responsabilização, *accountability*, ganham uma “ênfase cada vez maior em quase todos os sistemas educativos do mundo: o seu conjunto de políticas, estratégias e procedimentos representa uma das tendências mais ‘viajantes’ nas reformas dos mais diferentes países” (Barzanò, 2009, p. 54).

Assim, nos últimos tempos, a transnacionalização das políticas educativas tem cada vez maior expressão na importação de modelos reformistas, com o recurso sistemático a referentes internacionais, tendo subjacente a obsessão pelos resultados, a competitividade e a pressão a que as escolas são sujeitas. A este propósito, de acordo com Steiner-Khamisi⁴ (2002),

em épocas de rápidas mudanças sociais, económicas e políticas, as referências internas são insuficientes para justificar a persistência ou a introdução de

⁴ Steiner-Khamisi, G. (2002). Reterritorializing educational import: explorations into the politics of educational borrowing. In Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos e evolução. *Educ. Soc. Campinas*, 24 (82), 63-92. p. 86.

reformas. É precisamente nesses momentos que a externalização oferece a oportunidade de romper radicalmente com o passado e importar, ou tomar como empréstimo, modelos, discursos ou práticas de outros sistemas educativos. (citado em Barroso, 2003, p. 86)

De facto, a atual centralidade na educação e, em particular, na avaliação das escolas, comum a vários países, onde coexistem discursos e medidas idênticas, aponta fenómenos de convergência que resultam, quer de processos de integração supranacional das economias e das políticas, quer da tendência em importar soluções rápidas, a que Barroso (2003) e Afonso, N. (2003) chamam de “efeito de contaminação e externalização”.

Nesta linha de pensamento, Azevedo, J. M. (2007a) acrescenta que “há muita ‘contaminação’, imitação, adaptação de modelos, práticas induzidas pelos instrumentos de avaliação internacional, com os resultados nos testes internacionais a tornarem-se uma medida da competitividade de cada país, em tempo de forte concorrência económica” (p. 52). Walford⁵ (2001) explica este “efeito de contaminação” da seguinte forma:

olhar para os sistemas educativos de outros países e observar aquilo que funciona exerce uma atracção evidente nos decisores políticos em busca de soluções rápidas que lhes permitam evitar as dificuldades, ou legitimar, por meio delas, as mudanças que propõem para os seus sistemas. (citado em Barroso, 2003, p. 84).

Contudo, as mudanças em curso, no seio da educação, têm conduzido a fortes pressões sobre a escola e a sua liderança, traduzindo-se num clima de insatisfação e contestação, levando os líderes a enfrentar grandes desafios. A este respeito, Clímaco (2009) refere que “a pressão para a eficácia é um traço comum nas políticas nacionais do espaço europeu e em todos os países que querem pertencer ao mundo desenvolvido, o recurso a testes padronizados para a medir tornou-se uma realidade internacional” (p. 321).

Estudos recentes, nesta matéria, levados a cabo quer pelas instituições quer por investigadores, vêm legitimar as ideias da autora, através do seu testemunho em vários documentos publicados, nomeadamente Afonso, A. J. (2010), que refere que as escolas públicas se sentem “particularmente submetidas a fortes pressões externas, quer da parte do Estado, quer da parte da sociedade em geral”. Por um lado, “assiste-se a uma obsessão avaliativa de cariz quantitativista e comparativista” e, por outro, “numa lógica supostamente mais igualitária, trata-se da gestão, pretensamente mais eficaz e eficiente, das diversidades escolares” (p. 355).

Pesem embora estas pressões, têm-se verificado mudanças distintas entre os países, que derivam do percurso ideológico e estrutural existente em cada um, pelo que é preciso fazer uma abordagem tendo como ponto de vista os processos de cada caso em

⁵ Walford, G. (2001). Privatization in industrialized countries. In Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos e evolução. *Educ. Soc. Campinas*, 24 (82), 63-92. p. 84.

particular. É, por isso, necessário ter em conta, como assinala Walford⁶ (2001), que “estas mudanças só podem ser compreendidas a partir de um conhecimento adequado do contexto social, histórico, económico e político em que elas são desenvolvidas e postas em prática” (citado em Barroso, 2003, p. 85). Acrescentamos, de acordo com Tiana⁷ (2003), que “os estudos internacionais devem ser complementados com outro tipo de dados e de análises e com outros níveis de desagregação, mas as suas limitações não impedem o aproveitamento das suas possibilidades” (citado em Azevedo, J. M., 2007a, p. 53). De facto, os estudos publicados em relatórios de referência internacional podem constituir uma mais-valia, nas lições que se podem extrair a partir de diferentes situações das reformas dos sistemas educativos.

Em Portugal, também as políticas educativas são alavancadas e sustentadas por todas estas mudanças, estimuladas pela globalização e pela competição entre os países. Nomeadamente ao fazer parte da União Europeia, “como parceiro integrado, tem desenvolvido esforços de convergência, aderindo e procurando implementar diferentes directivas e recomendações de instâncias supranacionais da UE” (Rufino, 2007, p. 30).

Partilhando as ideias de Grancho (2008), podemos certificar que estamos diante de uma «praxis» governativa, a nível da educação que, por um lado, importa e se apoia em correntes ideológicas internacionais e, por outro lado, a nível interno, está instrumentalmente refém da necessidade de prestar contas do serviço público, sujeitando-se a seguir orientações e instrumentos comparativos a nível internacional.

Como bem refere Azevedo, J. (2009), “o paradigma da educação de todos, ao longo de toda a vida irá iluminar e condicionar o desenvolvimento da educação nas próximas décadas, num contexto de mudança contínua e de incerteza” (p. 46).

3.2. Regulação dos sistemas educativos

Como já fizemos referência, desde meados dos anos 80 do século passado que as organizações internacionais, aliadas ao protagonismo de instituições de carácter regional, como a União Europeia, têm vindo a propor a sua visão na definição e execução das políticas e ação educativas a adotar pelos diferentes Estados. Assim, assiste-se a uma

⁶ Walford, G. (2001). Privatization in industrialized countries. In Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos e evolução. *Educação & Sociedade, Campinas*, 24 (82), 63-92. p. 85.

⁷ Tiana, F. A. (2003). Que variáveis explicam os melhores resultados nos estudos internacionais? In Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos (pp. 13-100). In *actas / Seminário avaliação das escolas – modelos e processos, Lisboa, 2005* (org.). Conselho Nacional da Educação – Ministério da Educação.

alteração de significados, em que o nacional deixa de ser o único plano de análise dos sistemas educativos e das formas de governança.

É no contexto destas orientações gerais que as reformas, na área da educação, têm progredido no sentido do “reforço de novos modos de controlo e de responsabilização das escolas” (Afonso, N., 2003, p. 49). No panorama governativo das escolas portuguesas, estas ao seguirem as orientações emergentes das políticas educativas nacionais que, ao evidenciarem uma reconfiguração do papel do Estado, têm acompanhado as novas influências e, conseqüentes mudanças que, inevitavelmente, acarretam novas formas de regulação.

Efetivamente, o funcionamento da ação e organização dos sistemas educativos é caracterizado, atualmente, por uma diversidade de formas reguladoras, deixando o Estado de ser o exclusivo detentor do poder regulatório.

Atendendo aos múltiplos sentidos que a noção de regulação apresenta, para percebermos o conceito de regulação, tomamos como referência alguns autores. Antunes (2006), define “o modo de regulação como a trama de instituições que favorecem a congruência dos comportamentos individuais e colectivos e medeiam os conflitos sociais [...]”. A autora acrescenta que

a regulação pode ser entendida como o conjunto de actividades, tendentes à estabilização e institucionalização, temporárias, dinâmicas, mas prolongadas, orientadas para produzir essa congruência de comportamentos individuais e colectivos, para mediar os conflitos sociais e para limitar as distorções, produzidas pelo processo de acumulação, a níveis compatíveis com a coesão social. (pp. 66-67)

Como modo de coordenação dos sistemas educativos, Barroso (2005) refere que

a regulação enquanto ato de regular significa o modo como se ajusta a acção [...] a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas. [...] É vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema [...] e está associada a processos de retroacção [...]. É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores. (p. 727-728)

Maroy e Dupriez⁸ (2000) consideram que, quando a regulação é aplicada aos sistemas educativos, ela “é a resultante da articulação (ou da transação) entre uma ou várias regulações de controlo e processos ‘horizontais’ de produção de normas de organização, [...] permitindo resolver problemas de interdependência e de coordenação” (citados em Barroso, 2005, p. 730).

Nos sistemas educativos, as preocupações em orientar a ação pública têm

⁸ Maroy, C., Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. In Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade, Campinas*, 26 (92), 725-751. p. 730.

colocado em prática novos modos de regulação, baseados no conhecimento. De acordo com Delvaux (2009), este conhecimento no processo de ação pública implica:

- (1) ter em conta a multiplicidade e a diversidade dos actores [...]; (2) ter em consideração que as relações entre estes actores devem ser interpretadas mais em termos de interdependência do que de uma simples hierarquia [...]; (3) considerar a tomada de decisão política apenas como um dos elementos de um processo mais vasto, que integra nomeadamente o que tradicionalmente se designa por execução da acção [...]; (4) conceber estes processos como sendo não lineares. (p. 965)

Na mesma linha de pensamento, Barroso (2009) considera “que o conhecimento e a política são vistos como um processo, desenvolvem-se através das práticas e são constituídos e reconstituídos através das actividades de vários indivíduos e organizações, atuando de maneira diferente, mas em simultâneo” (p. 991). Realça, ainda, “que a influência do ‘modo de regulação’ no processo político e na mobilização do conhecimento não é exclusiva e se cruza com outras influências igualmente importantes” (p. 997).

De acordo com estas abordagens, convocando Barroso (2004a, 2005, 2006), a regulação pode ser entendida sob duas dimensões: a primeira, “regulação institucional, normativa e de controlo”, refere-se à necessidade de produção, definição e aplicação de normas, mecanismos e regras de controlo e de coordenação, que servem para orientar a ação dos diversos atores no sistema; a segunda, “regulação situacional, activa e autónoma”, relaciona-se com o modo como esses atores, individual e coletivamente, se adaptam a essas normas, mecanismos e regras, no sentido de mediar conflitos sociais e conduzir a formas de ajustamento ou reajustamento permanentes da ação e os seus efeitos nas organizações. A última desempenha um papel crucial, ao identificar e corrigir problemas, de forma a assegurar o equilíbrio do sistema.

Podemos entender que os modos de regulação se reportam a dispositivos e regras que “definem o que é autorizado, proibido, recomendado ou obrigatório” (Delvaux, 2009, p. 976) e que vão constituir o quadro para o funcionamento das instituições. É em função desse quadro que os diferentes patamares de coordenação da ação articulam o ajustamento entre os diversos atores com a autoridade exercida por um sistema de atores hierarquizados e as deliberações necessárias à tomada de decisões. Neste sentido, na análise das políticas públicas enquanto ação pública, a noção regulação está associada ao modo de interação, articulação e coordenação das ações entre diferentes atores.

Tendo em conta a multiplicidade dos atores envolvidos, o sistema educativo tem-se tornado, cada vez mais, num sistema complexo, onde existe, de acordo com Barroso (2004a, 2005), uma multiplicidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, pelo que “não é um processo único, autónomo e previsível”, mas um processo sujeito a

múltiplas regulações (por vezes contraditórias) [...] que torna imprevisível o efeito das regulações institucionais desencadeadas pelo Estado e sua administração. [...] Por isso, mais do que falar de regulação seria melhor falar de “multi-regulação”, já que as acções que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados. (Barroso, 2005, p. 734)

O autor acrescenta que

a tendência para a multi-regulação [...] coloca ao estado o desafio de assumir a função essencial de “regulador das regulações”. Isto é, de assegurar uma meta-regulação que permite não só equilibrar a acção das diversas forças em presença, mas também contribuir continuar a garantir a orientação global e a transformação do próprio sistema. (2004b, p. 26)

Neste enquadramento, Barroso (2005) considera que a regulação dos sistemas educativos é um processo constitutivo, que tem por primordial função o ajustamento permanente, procurando manter o equilíbrio, a coerência, bem como a transformação desses mesmos sistemas.

A partir da análise da evolução das políticas públicas do sistema educativo português Barroso (2004a, 2006), em função da origem e modalidades, identifica três grandes tendências no domínio da regulação: a regulação transnacional, a regulação nacional e local que, a um nível mais abrangente, estão sujeitas a uma meta-regulação. Na mesma linha de pensamento, Maroy (2010) conclui que a regulação é “um processo múltiplo por suas fontes, seus mecanismos, seus objetos, pela pluralidade de atores que a constroem (aos níveis transnacional, nacional e local))” (p. 1).

A regulação transnacional refere-se às recomendações formais ou informais oriundas das instâncias internacionais. Esta regulação é definida, segundo Barroso (2006) como o

conjunto de normas discursos e instrumentos [...] que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adoptarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo. (pp. 44-45)

Para o autor, as origens das acções desta regulação são múltiplas, estão relacionadas, muitas vezes, com os países centrais e ocorrem num sistema de dependências entre esses países e os chamados países periféricos, que se encontram numa posição de fragilidade estrutural político-económica, resultante dos efeitos da globalização. Podem derivar, ainda, da existência de estruturas supranacionais, como a União Europeia, que controlam e coordenam, através das regras e dos sistemas de financiamento, a execução das políticas nesse domínio. Também certos organismos internacionais como a OCDE, Banco Mundial, Banco Central Europeu, FMI, Comissão

Europeia, Conselho Europeu, entre outros, exercem igualmente um poder regulador, através dos seus programas de apoio, cooperação, investigação ou intervenção.

É neste contexto que se assiste a “uma espécie de contaminação internacional de conceitos, políticas e medidas postas em prática, em diferentes países à escala mundial” e ocorre a política de “empréstimo”, na medida em que os países adotam “soluções transportáveis” que permitam “suprir na argumentação política a insuficiência ou deficiência de exemplos nacionais” (Barroso, 2006, pp. 45-46).

A regulação nacional define-se como o “modo como as autoridades [...] exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes atores sociais e seus resultados” (Barroso, 2006, p. 50).

Na esteira do autor, o modo como o Estado e a sua administração exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema público educativo foi evoluindo ao longo da história.

Assim, a regulação nacional começou por ser construída sobre a base do poder e autoridade do Estado e foi evoluindo para uma aliança com os professores, para que fossem incutidos e difundidos os valores, os princípios e a ideologia liberal excluindo, nesta fase, os pais e a comunidade, assumindo a função de Estado educador.

Desta forma, a escola tornou-se num serviço público do Estado, em nome do qual a burocracia atuava, e numa organização profissional, em que os professores foram os principais agentes dos princípios liberais, afastando outros atores, em particular os alunos e a comunidade local. Esta aliança prolongou-se durante o Estado Providência, dando origem a um compromisso “entre dois modos de coordenação: a administração burocrática e o profissionalismo” (Barroso, 2006, p. 51).

Para Barroso (2006), esta regulação burocrático-profissional, foi marcada por uma tensão entre a “racionalidade administrativa” e a “racionalidade pedagógica”, que combina uma regulação de dois tipos, aparentemente contraditórios, mas que acabaram por encontrar uma posição de equilíbrio ao longo dos tempos: uma regulação “estatal, burocrática e administrativa” e uma regulação “profissional, corporativa e pedagógica” (p. 51). No primeiro caso, predominam um conjunto especializado de funcionários, inspetores, com o propósito de assegurarem que a escola, ao serviço do Estado, era administrada através de estratégias de formalização dos normativos, como forma de garantir a equidade do serviço público e a neutralidade dos atos da administração, em função de fatores pessoais. No segundo caso, a corporação docente, constituída pelos professores que assumiam a escola como uma organização profissional de gestão colegial representativa.

Podemos concluir, de acordo com Barroso (2005, 2006), que a condução do

sistema educativo estava dependente da intervenção do Estado e da sua administração, sendo a autonomia das escolas, na gestão dos recursos, limitada. Por conseguinte, surgiram problemas relacionados quer com a perda do sentimento de pertença dos seus membros, alunos e professores, quer com o desconhecimento, por parte dos seus participantes, de objetivos e interesses comuns.

Entretanto, a crise económica dos anos 70, ao fomentar um período de recessão, crise e desemprego, contribuiu para o colapso do Estado Providência e de todas as suas lógicas políticas, económicas e culturais. Este facto conduziu a um processo de derrocada das formas de organização características das décadas anteriores. Foi nesse cenário de rutura que se criou um campo propício ao aparecimento de uma doutrina neoliberal que vem alterar os modos de regulação estatal, assistindo-se “à emergência de propostas alternativas que vão no sentido de procurar o equilíbrio entre o ‘Estado’ e o ‘mercado’” (Barroso, 2005, p. 741).

Estes movimentos neoliberais, sobretudo a partir dos anos 80, evidenciaram-se quer nas várias reformas estruturais que visaram a redução da “intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo”, quer nos discursos críticos “ao serviço público estatal e de ‘encorajamento do mercado’”. Como consequência, assistiu-se “à tentativa de criar mercados educativos”, sujeitando as “políticas de educação a uma lógica estritamente económica [...]; na importação de valores [...] e modelos de gestão empresarial, como referentes para a ‘modernização’ do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização” (Barroso, 2005, pp. 741-742).

Na conjuntura atual, em consequência da transnacionalização e em sintonia com as ideias neoliberalistas, o Estado tem vindo a definir políticas educativas inspiradas na economia de produção, em função dos resultados, sobre as quais tem assentado a regulação em detrimento duma regulação da emancipação, isto é, não tem dado a devida importância à função social da escola e às necessidades da sociedade. Como diz Barroso (2005) “depois do ‘tudo Estado’ passou-se para o ‘tudo mercado’” (p. 742).

Desta forma, na atualidade, a regulação nacional, de acordo com Maroy (2010), não tem sido alheia a “processos de hibridação e de recontextualização dos modelos de regulação nos contextos institucionais e culturais nacionais” (p. 3). O hibridismo está bem presente na mistura e sobreposição de diferentes lógicas, discursos e práticas que têm sido adotadas na decisão e ação das políticas públicas ao nível da educação.

De acordo com Barroso (2004a, 2005, 2006), a regulação baseada no mercado introduz uma nova semântica no espaço educativo, em torno de um discurso que admite a crise do Estado educador e a sua substituição pelo Estado regulador, com recurso à participação da sociedade civil, envolvendo uma aliança do Estado com os pais e o apelo à

participação dos agentes económicos.

Problematizando as recentes concepções educativas, decorrentes das novas formas de intervenção e de papéis do Estado, Antunes (2004) aponta a gestação de “novos modos de regulação”: “Estado de competição”, orientado para a atuar em instâncias supranacionais e para a intervir ao nível nacional, no sentido de promover a competição e de expandir oportunidades; “Estado-em-rede” ou “*network State*”, que articula “segmentos de Estados que asseguram a intervenção em áreas da vida social, cujo controlo escapa às fronteiras da soberania nacional”; “Estado-articulador”, que concebe “condições de mediação dos interesses sociais, sob novas fórmulas e arranjos institucionais, de que não é o principal nem o único protagonista” (pp. 483-484).

Barroso (2004a, 2005, 2006) refere, ainda, a microrregulação local que se processa por meio da diversidade de formas pelas quais são ajustados localmente os mecanismos da regulação nacional, tendo como finalidade coordenar a ação e mediar os interesses e os conflitos dos diferentes atores, de modo a assegurar o equilíbrio e a coerência indispensáveis à organização, no processo de procura e construção do bem comum.

Segundo o autor, a multiplicidade de espaços de microrregulação local no sistema educativo nacional produz o efeito mosaico, como resultado da diversidade de polos de influência e da desigualdade dos modos de atuação dos diversos atores num mesmo espaço de interdependências, dentro e fora das organizações. O efeito mosaico que é produzido nestes múltiplos espaços de microrregulação tem acompanhado a tendência de retirar cada vez mais o papel regulador do Estado e transferir para a sociedade civil a responsabilidade pela gestão dos serviços.

A regulação local da escola pública deve ser vista como um lugar onde todos os participantes locais, professores, alunos e comunidade, constroem a sua identidade através da solidariedade, união e sentimento de pertença a um espaço comum. Torna-se necessário que as dinâmicas inerentes a este processo sirvam para encontrar respostas conjuntas para os problemas educativos locais, tais como o insucesso e o abandono escolares, de forma a construir o seu projeto educativo.

Barroso (2004b) refere que “é preciso desenvolver uma perspectiva sociocomunitária na regulação, organização e gestão da escola pública que permita restaurar os laços de sociabilidade entre professores, alunos e comunidade em geral” (p. 56).

Nesta perspetiva, Barroso (2004a, 2005) e Azevedo, J. (2008) defendem o conceito de regulação de conjunto, entendida como a interação entre regulação de controlo e regulação autónoma, com o objetivo de criação de regras comuns. Azevedo, J. (2008) considera que instituem “estratégias colectivas que se cruzam nos espaços territoriais, em

cada comunidade local” (p. 7). Acrescenta que

dos novos equilíbrios é preciso buscar entre diferentes níveis e modos de regulação, valorizando as dinâmicas sociocomunitárias, e não da aplicação coerciva de novas normas e orientações, oriundas de uma regulação de controlo degradada, é que poderá vir algo de novo que sirva a construção contínua de comunidades onde os rostos humanos podem resplandecer na sua dignidade. (p. 19)

Acompanhando as transformações na educação que temos vindo a referir, em Portugal, na última década, este novo modo de regulação baseado na comunidade, sustentado por alianças entre os professores e famílias, tem sido experimentado em processos desenvolvidos ao nível local.

Contudo, Azevedo. J. (2008) referindo a situação portuguesa, afirma que

há mais participação e controlo local, mas estamos ainda longe de equacionar a melhoria do acesso e do sucesso na educação como um projecto sociocomunitário, assente no “poder com”, na cooperação e no compromisso entre diferentes interesses e actores em conflito, num quadro de ampla e séria autonomia e co-responsabilização. (p. 11)

Nesta ótica, verifica-se uma tendência para a adoção de modelos mais flexíveis na gestão das escolas públicas, que implicam uma descentralização e uma maior autonomia das instituições locais.

No entanto, importa sublinhar, corroborando os autores mencionados, que o aumento da autonomia das escolas e, conseqüentemente, um acrescido número de intervenientes no processo de decisão, impõe que seja preservado o papel regulador do Estado, através de uma meta-regulação. A promoção de uma autonomia séria e ampla não deve ser deixada ao critério de cada instituição local, é preciso que o Estado assegure a necessária coerência da ação nacional de acordo com os seus princípios educativos, designadamente a igualdade do serviço prestado e a democraticidade do seu funcionamento.

Há, pois, que ter em conta os problemas inerentes à descentralização e autonomia e ter estratégias para os ultrapassar, o que implica que a condução e coordenação da ação ao nível local devem ser acompanhadas de uma negociação concertada entre a multiplicidade de atores que nela atuam, direta ou indiretamente.

Em Portugal, de acordo com Barroso (2005), na regulação dos processos de coordenação e controlo dos sistemas educativos sobressai, ainda, a existência de mecanismos de controlo próprios de uma regulação burocrática e centralizadora e, simultaneamente, vai-se promovendo a descentralização e a autonomia das escolas, numa lógica próxima da autorregulação pelo mercado e, de forma menos abrangente, uma regulação comunitária, que pretende dar voz à comunidade.

Assim, com Barroso (2005), concordamos que quaisquer que sejam as tendências

de regulação, elas devem seguir os princípios que norteiam a gestão democrática: descentralização, em que as decisões e as ações devem ser elaboradas e executadas de forma não hierarquizada; participação, em que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem participar; transparência, em que todas as decisões e ações encetadas pela escola têm que ser do conhecimento de todos.

Em síntese, no domínio da regulação dos sistemas educativos, são cada vez mais evidentes três grandes tendências: aumento da regulação transnacional, hibridismo da regulação nacional e fragmentação da regulação local.

Neste sentido, Canário (2006) enuncia um dos problemas para o qual ainda não se encontraram respostas: “de que modo essas novas modalidades de regulação, que implicam uma interacção entre o local, o nacional e o global, se articulam com os mecanismos da representação e da legitimidade política, próprias da modernidade” (p. 34).

De facto, as políticas seguidas em cada país não têm construído um modelo próprio, que dê uma resposta à sua realidade, pelo contrário, verifica-se mais uma sobreposição de modelos do que de substituição. Para o conjunto das regulações existentes, legadas de cada sistema, têm sido «importados» novos dispositivos, de outros países com contextos sociais diferentes.

Porém, independentemente da força das influências externas verifica-se que perduram sempre marcas dos modos de regulação existentes, e estes, misturados com os novos, poderão dar, ao país, características peculiares. Como refere Fontoura (2008), “a apropriação das novas normas e a sua implementação, bem como o nível de cumprimento, varia consideravelmente, segundo as tradições, as políticas e as culturas. Localmente, as pessoas pensam em novos paradigmas e comunicam dentro das velhas formas e instituições” (p. 12).

Com efeito, na sequência da mistura destas lógicas, entre as «antigas» e as decretadas pela modernidade, por vezes, múltiplas e contraditórias, uma das grandes dificuldades que na atualidade se coloca é a de encontrar uma conceção sobre os propósitos e os contributos da educação, bem como a compreensibilidade dos modos de regulação dos sistemas educativos.

Em síntese, independentemente das tendências internacionais, da particularidade das políticas e correlação com as forças locais,

a regulação real, a que ocorre em cada momento histórico e em cada sociedade, advém sempre de um equilíbrio momentâneo, sempre instável e inacabado, resultante do confronto de variadas regulações e fontes de regulação, desde o nível transnacional ao nacional, ao intermédio e ao local, fruto de um contínuo jogo social de poder e de cooperação, assente desde logo na capacidade de participação e de criação de compromissos sociais entre os actores. (Azevedo, J., 2008, p. 4)

Por isso,

independentemente da alteração das formas de regulação e da variação do peso relativo dos vários níveis e actores, qualquer mudança neste domínio não pode ser vista independentemente de um projecto político nacional que, neste caso, tem de passar pela promoção e defesa dos princípios fundadores da “escola pública”. (Barroso, 2005, p. 745)

3.3. Prestação de contas, avaliação e qualidade

Num quadro de aceleradas mudanças económicas e sociais onde as reformas educacionais ganham centralidade, face à emergência de um mercado educacional, tendencialmente globalizado, a avaliação sob a ótica da regulação é sustentada, por um lado, pelos normativos e, por outro, pelos resultados ou produtos que produzam informações objetivas e que permitam a comparação e a ampla divulgação para os públicos interessados. Como refere Afonso, N. (2007)

isto pressupõe a passagem de uma lógica de regulamentação normativa, hierárquica e centralizada, para uma lógica mais horizontal de controlo social, o que implica o fomento da participação social e da prestação de contas. (p. 224)

Tendo em conta que a escola é uma das mais importantes instituições sociais de prestação de serviço público e que terá de prestar contas à sociedade que a financia afigura-se, hoje, uma nova filosofia de gestão pública, orientada para a prestação de contas, transparência e responsabilidade.

De facto, os discursos e os novos modelos de gestão em desenvolvimento, sob a ótica da regulação, tanto nacional quanto transnacional, testemunham uma tendência crescente para a satisfação dos cidadãos, valorizando os resultados como forma de aferição da qualidade do serviço público, em cada escola.

Conforme refere Antunes (2006),

a mudança terá agora alcançado um outro patamar, em que a base da *regulação* reside nos resultados (*outcomes*) determinados para o sistema. Assim, os resultados requeridos do funcionamento dos sistemas educativos devem ser traduzidos em desempenhos/produtos/saídas imediatas exibidos pelas escolas e face aos quais estas serão avaliadas. (p. 68)

Nesta perspetiva, Barzanò (2009) refere *accountability* “no sentido de um conjunto de mecanismos, formais e informais, que fazem com que as escolas respondam perante diferentes públicos e parceiros interessados nos resultados da educação” (p. 28).

Discorrendo sobre este assunto, Afonso, N. (2009), ao referir-se à gestão pública da administração educacional, refere que se tem verificado menor exigência no cumprimento de normas e regulamentos, enquanto tem adquirido maior importância a

preocupação com a responsabilização e prestação de contas sobre os resultados alcançados.

A este propósito, também a recomendação n.º 7/2012 do Conselho Nacional da Educação aconselha que a autonomia, em cada escola, seja diferenciada, traduzindo-se numa maior flexibilidade e na prestação de contas e que, para isso, os diretores devem reforçar os mecanismos de autoavaliação e de prestação de contas.

Na verdade, a avaliação das escolas, nos últimos anos, em Portugal, tem dado primazia à vertente da prestação de contas, através de múltiplas iniciativas e programas levados a cabo, quer por parte do Ministério da Educação e Ciência (MEC), quer por entidades privadas. O próprio modelo de avaliação externa implementado contém dimensões de *accountability*. Neste sentido, é indispensável a coerência entre os modelos de avaliação e os modelos de *accountability*.

De facto a prestação de contas, “como acto de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou auto-avaliação” (Afonso, A. J., 2009a, p. 14).

De acordo com Afonso, A. J. (2010), o conceito de *accountability* viajante do sistema americano, é entendido, em Portugal, de forma ainda dúbia, podendo significar tanto prestação de contas como responsabilidade. No seu entendimento, o conceito está associado a três dimensões que se articulam: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Ao considerar que “há diferentes modelos de *accountability*”, afirma que “não terá muito fundamento que a prestação de contas não seja [...], antecedida (e sucedida) por processos claros e rigorosos de auto-avaliação e/ou avaliação [...], incluindo processos congruentes de responsabilização” (Afonso, A. J., 2009a, p. 16).

A este propósito, refere que

se concebermos a *accountability* como um conjunto articulado de avaliação, prestação de contas e responsabilização é evidente, no actual modelo de avaliação externa das escolas, a centralidade do pilar da prestação de contas [...], estando também presente o pilar da avaliação, em dois momentos distintos: durante o processo de auto-avaliação interna e durante o processo de ponderação e elaboração do relatório de avaliação externa. (Afonso, A. J., 2010, pp. 352-353)

Em consequência do exposto, verifica-se cada vez maior pressão para a divulgação dos resultados, isto é, tornar pública a informação sobre a «caixa negra» da escola, termo utilizado por Clímaco (2009) e outros autores, como forma de prestação de contas e de aferição da qualidade.

No que se refere à dimensão de prestação de contas, como forma de melhoria da qualidade, esta tem sido objeto de acesos debates, suscitando diversas opiniões. A este propósito, Barzanò (2009) contrapõe a opinião dos políticos e dos académicos e práticos da seguinte forma:

Os decisores políticos firmam que os procedimentos que obrigam as escolas a prestar contas são instrumentos importantes de melhoria, um meio para abrir o mundo da educação aos olhares da sociedade. Os académicos e os práticos são cada vez mais críticos desta concepção. As políticas de prestação de contas são vistas como um controlo mecânico e intrusivo, que impede que os profissionais expressem sua criatividade e um sentido de responsabilidade mais autêntico, que ameaça os valores educacionais mais importantes. (Barzanò, 2009, p. 75)

Efetivamente parece-nos, pela experiência e pela análise da literatura, que atualmente vai ganhando cada vez mais força uma cultura de avaliação «acorrentada» à prestação de contas. De facto, temos assistido, cada vez mais, à publicação de *rankings*, quer com vista ao intercâmbio de informações e realização de pesquisas no âmbito internacional, quer como forma de transparência e prestação de contas à sociedade, quer, ainda, para mensurar em que medida se atingiram ou não os resultados e, em consequência, reorientar as políticas educativas nacionais.

A este respeito Clímaco (2010) refere que

a estandardização dos exames, o uso de provas aferidas, a avaliação das escolas por entidades externas credíveis e a autoavaliação das escolas foram-se tornando obrigatórias e usadas como elementos reguladores das práticas educativas [...]. A publicitação dos resultados dos alunos e das listas ordenadas das escolas a partir desses resultados tornaram-se formas de prestação de contas da “qualidade educativa” [...], cujos efeitos se fizeram sentir quer nas políticas de financiamento da educação, quer na crescente competitividade entre escolas para garantir a sua procura pelos melhores alunos, quer na invocação do direito parental a escolher a melhor escola para os seus educandos. (p. 14)

No entanto, a publicação obsessiva de *rankings* de escolas, baseados unicamente nos resultados de testes estandardizados e provas aferidas, não mede a qualidade das escolas nem retrata o seu desempenho, em virtude de cada escola apresentar contextos sociais muito diferentes. A utilização destas formas de avaliação, conforme Afonso, A. J. (2009a), não promove uma prestação de contas e uma responsabilização ajustadas aos múltiplos objetivos, missões, estruturas e atores que integram o sistema educativo. De acordo com o autor, “esta situação é ainda mais questionável quando os resultados académicos dos alunos acabam por ser também um critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores” (p. 18).

Na mesma linha, Casassus (2009) considera “que é uma ilusão pensar que serve para melhorar a qualidade da educação. Este tipo de avaliações não é útil aos professores para que possam dar melhores aulas e, acrescente-se, não são úteis à gestão” (p. 76).

Concordamos com Santos Guerra (2005), para quem o sistema de *benchmarking* baseado apenas nos *rankings* “constitui uma perversão gravíssima do sistema”, que origina uma comparação injusta e pouco rigorosa. “Uma coisa é realizar provas para diagnosticar e estudar as melhorias a introduzir no sistema e outra é estabelecer um ranking de boas e de más escolas” (s. p.). Uma escola, ao seleccionar os melhores alunos e recusar os que não

correspondem às suas metas, não pode ser comparada com outra com alunos oriundos de estratos sociais baixos, que não dispõe de meios e se situa num contexto ausente de expectativas.

Corroborando os autores, as escolas mantêm a tendência para seguir uma lógica de mercado, afigurando-se como fornecedoras de serviços e esforçando-se por atrair clientes. Cada vez mais reféns dos resultados, pelos quais é reconhecida a sua qualidade de desempenho, adotam práticas em função dos alunos que pretendem, destinando mais tempo e sinergias à criação da sua imagem.

Todavia, como referem Coelho, Sarrico e Rosa (2008) ao nível da autoavaliação, o *benchmarking* métrico pode possibilitar a comparação da situação da escola face a outras que, tendo características semelhantes, apresentam melhor desempenho e que, a partir daí, através do *benchmarking* das práticas, poderá identificar boas práticas nas escolas de referência, que poderá adaptar à sua realidade, no sentido de melhorar o seu desempenho.

Assim, o *benchmarking* métrico só faz sentido para as escolas se complementado com indicadores como o desempenho dos alunos, ao longo do seu percurso, as suas características socioeconómicas e os recursos da própria escola. As autoras acrescentam que

o futuro da avaliação das escolas em Portugal deve incluir análises deste tipo enquanto complementos dos processos de auto-avaliação desenhados e prosseguidos por cada escola, no quadro da sua autonomia, e do Programa de Avaliação Externa das Escolas que agora se iniciou. Um modelo quantitativo de medição do desempenho, que constitui um *benchmarking* métrico [...] pode perfeitamente [...] configurar-se como ponto de partida para exercícios de *benchmarking* ao nível das práticas de cada escola, no sentido de informar a definição de políticas educativas. (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008, pp. 64-65)

Em suma, a regulação através dos processos de prestação de contas e aferição da qualidade faz com que a avaliação das escolas públicas se encontre numa tensão entre duas lógicas: a de prestação de serviço público em função dos clientes, proporcionando informações e a orientação para a melhoria interna, de acordo com o contexto, os seus problemas e as suas potencialidades.

Uma justa prestação de contas, do que é feito em cada instituição, não pode resultar de pressões, sejam da hierarquia ou da sociedade civil, ignorando: primeiro – a diversidade da população escolar que acolhe; segundo – os seus contextos sociais e culturais, cada vez mais descaracterizados em função da globalização e da crise financeira; terceiro – os processos organizacionais e pedagógicos de cada instituição.

Tal como refere Afonso, A. J. (2009b) será forçoso a adoção de modelos explícitos de justiça e equidade, para os quais elaborarem modelos democráticos e transparentes de

avaliação, prestação de contas e de responsabilização que valorizem as dimensões social, cultural e política dos processos de participação.

CAPÍTULO 4 – Avaliação das Escolas

4.1. Avaliação: conceitos e perspetivas

A avaliação dos sistemas educativos ganha ênfase na nova configuração da regulação das políticas públicas educacionais, constituindo mecanismos e instrumentos de controlo, legitimados por discursos da transparência, prestação de contas e qualidade dos resultados apresentados. Como tal, a avaliação surge como um processo necessário para a auscultação e melhoria da qualidade nos sistemas de ensino, estruturando-se com base por um lado na negociação com os parceiros socioeconómicos e com os interesses instituídos e, por outro, na prestação de contas e responsabilização.

Referenciando Rocha (2012), o

incremento da centralidade da avaliação de escolas, longe de originar unanimidade, é fruto de uma conjugação de distintos fatores, lógicas, expectativas, visões, contextos e interesses. Assim, as razões apontadas, associadas ao facto das escolas serem sistemas abertos, criaram nestas organizações a necessidade de aderirem a uma cultura de avaliação, de responsabilização e de prestação de contas. (p. 44)

Azevedo, J. M. (2007a) considera que a avaliação, enquanto instrumento de política educativa, tem que ser definida como elemento essencial para o esforço global de melhoria contínua da educação. Acrescenta que a avaliação das escolas tem um lugar específico, realizando-se em conformidade com a avaliação dos seus agentes, atores, programas curriculares, práticas pedagógicas e medidas educativas. O sucesso da avaliação das escolas depende da forma como é partilhada por todos os que nela participam.

Tendo em consideração as políticas educativas que marcaram as diferentes épocas, associadas a diferentes posturas ideológicas, epistemológicas, psicológicas e, consequentemente, pedagógicas, a noção de avaliação também foi evoluindo ao longo dos tempos, adquirindo diferentes significados e finalidades, que justificam a existência de diferentes perspetivas teóricas. A avaliação aparece, então, aliada às mudanças, quer aconteçam num âmbito mais geral ao nível do sistema, quer sucedam na particularidade de cada instituição. Como refere Almeida (2007), “importa saber como o sistema educativo age e atinge determinados objectivos no seu todo, como as escolas se organizam individual e em grupo para orientar e regular as respectivas mudanças em resposta às exigências dos novos tempos” (p. 239).

Quando nos centramos na teorização sobre o conceito e perspetivas de avaliação de uma organização escolar, de acordo com Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), “o sentido chave do termo avaliação refere-se ao processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo” (p. 9). Estes autores referem que “a avaliação é entendida como um processo de recolha de informações que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos” (p. 9).

Coelho, Sarrico e Rosa (2008) expõem o conceito de avaliação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esta é definida como um processo através do qual os resultados são criticamente analisados, no contexto dos objetivos previamente definidos. Entendida desta forma, a avaliação desempenha uma importante função no processo de tomada de decisão, quer no planeamento político, quer no planeamento estratégico e operacional, ao fornecer informação sobre o impacto, a eficácia e o grau de consecução das medidas previstas.

Concordamos com a perspectiva apresentada por Clímaco (2005), em como é importante que a avaliação das escolas constitua um instrumento de informação retroativa, que informe sobre os processos e os resultados, e de informação prospetiva, que oriente as ações a implementar. De acordo com a autora, “a avaliação contribui para explicar as regularidades e irregularidades dos comportamentos do objecto em estudo, dentro de determinados parâmetros”, contribuindo, assim, “para o aperfeiçoamento ou progresso dos objectos avaliados, quer se trate de indivíduos, programas, projectos ou organizações” (p.105).

Ainda na esteira de Clímaco (2007), a avaliação deve ser vista

como um imperativo de transparência do funcionamento do sistema e da sua administração; como imprescindível controlo para assegurar a eficiência da utilização dos recursos e a eficácia nos resultados educativos [...]; o dever de prestação de contas e o direito a ser informado sobre o que se passa no interior das escolas. (p. 1)

Alaíz et al. (2003) e Leite, Rodrigues e Fernandes (2006), referindo-se à evolução do conceito de avaliação, apresentam quatro fases ou momentos que representam diferentes perspetivas: a primeira, centrada em procedimentos que apenas mediam os conhecimentos adquiridos; a segunda, “centrada nos produtos, isto é nos objectivos atingidos após a acção”; a terceira, “centrada nos produtos” e, ao mesmo tempo, “nos processos seguidos para os atingir”, no sentido “de ajudar a tomar decisões quanto aos processos de conseguir obter os resultados desejados”; a quarta, centrada “na interpretação dos contextos”, entendida como resultado de negociações, isto é, num processo em que os diversos atores implicados têm um papel ativo na identificação dos problemas, em função dos seus interesses e necessidades, de forma a contextualizá-los, para poderem delinear “processos de acção que positivamente enfrentem esses problemas” (Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006, p. 23).

No que respeita à finalidade da avaliação das escolas, de acordo com Alaíz et al. (2003), ela pode ser vista segundo três perspetivas: “a prestação de contas, a produção de conhecimento e o desenvolvimento da escola” (p. 31):

- A prestação de contas enquadra-se numa “filosofia de transparência da acção da

escola, face aos poderes públicos que a suportam (o estado e, em geral, os cidadãos contribuintes) e aos utilizadores (pais e alunos) ” e relaciona-se com a avaliação sumativa externa, pois é “realizada por avaliadores externos num período de tempo determinado, através da utilização de instrumentos uniformes e de critérios predefinidos” (p. 31).

- A produção de conhecimento “tem como principal finalidade aprofundar o saber acerca das diferentes dimensões da escola”, o que a aproxima da avaliação diagnóstica, “uma vez que permite aprofundar o conhecimento sobre a escola ou sobre programas e inovações específicas, quer através da auto-avaliação, quer através de avaliações conduzidas por entidades externas” (pp. 31-32).
- O desenvolvimento da escola visa reforçar a capacidade da escola “para planear e implementar o seu próprio sucesso de melhoria” em que “a abordagem avaliativa mais adequada é a da auto-avaliação, porque é contextualizada, envolve os actores locais e tem a vantagem de, em tempo útil, fornecer informação susceptível de ser mobilizada de imediato para encetar processos de melhoria” (pp. 32-33).

Concordamos que a concepção de avaliação deve ter por fim a melhoria da instituição, e não apenas a prestação de contas ou produção do conhecimento. Assim, como referem Alaíz et al. (2003), a melhoria da escola passa por uma “mudança educacional planeada e que valoriza quer os resultados das aprendizagens dos alunos, quer as capacidades da escola gerir os processos de mudança conducentes aos resultados” (p. 38).

Relativamente ao efeito das finalidades destas perspetivas, de acordo com os autores acima mencionados, as opiniões dividem-se, pois uns consideram que a avaliação das escolas deve ser essencialmente sumativa, incidir sobre os resultados e certificar a qualidade do serviço prestado, e outros acham que deve assumir um carácter formativo, centrado nos processos que, visando a sua melhoria, tenham em vista o reforço da motivação dos diferentes intervenientes no processo educativo.

Nesta perspetiva, a evolução da investigação sobre a avaliação, entre a tendência para avaliar os resultados e a tendência para avaliar os processos que levam aos resultados, de acordo com Figari⁹ (2008)

caminha lado a lado com uma orientação (...) que consiste em atribuir uma maior importância à interacção humana e social na procura dos fenómenos que constituem a vida da escola e ao papel da avaliação na “melhoria das práticas educativas que conduzem a mais eficácia”. (citado em Formosinho et al., 2010, p. 79)

⁹ Figari, G. (2008). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In Formosinho et al, (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão. p. 79.

Quanto às práticas avaliativas das escolas, dependendo da finalidade que se pretende realçar, de acordo com Costa (2007), podem-se identificar três tipos de orientações: a avaliação tendo como objetivo o mercado, onde é importante projetar a imagem da escola para atrair alunos; a avaliação dirigida para a elaboração de relatórios, demonstrando o seu teor burocrático e tecno-burocrático, importante como *reporting* para a administração educativa; a autoavaliação, centrada em cada instituição. O autor reforça a importância da autoavaliação na procura de uma melhoria, ao afirmar que “para que as mudanças ocorram nas nossas escolas é fundamental que se parta de processos de auto-avaliação” (p. 231).

Do exposto, constatamos que, no que se refere à avaliação das escolas, emergem uma multiplicidade de significados e perspetivas. Independentemente de cada uma, de forma sintética, pode-se afirmar que há um conjunto de razões que a justificam: aumentar a transparência do sistema educativo e das escolas; prestar contas à sociedade civil e às entidades administrativas; controlar o funcionamento das escolas e dos atores educativos; pressionar para melhor serviço educativo; ajudar a melhorar a dinâmica da escola.

A tendência atual da maioria das investigações sobre as grandes orientações na avaliação das escolas aponta para duas linhas de orientação: «eficácia e prestação de contas» e «melhoria da escola». A primeira, mais direcionada para os serviços da administração educativa e a segunda, mais baseada na análise interna da organização, das suas estruturas de funcionamento e da satisfação dos seus intervenientes.

A avaliação das escolas, em Portugal, tem também seguido estas tendências, tendo como pano de fundo a globalização dos sistemas educativos, em que as organizações internacionais de referência, com os seus estudos e recomendações sobre as escolas e a sua qualidade, ocupam um lugar de destaque. De acordo com o relatório final do Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (2011)

Os princípios básicos da legislação nacional preconizam 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. A autonomia é relacionada com a responsabilização/ prestação de contas e com os resultados da avaliação externa. (IGE, 2011, p. 21)

4.2. Avaliação: externa e interna

No atual quadro legal português, a avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário é regulamentada pela lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Esta confere à escola a responsabilidade pela qualidade educativa que oferece.

De acordo com referida lei, a avaliação das escolas estrutura-se na avaliação externa e na autoavaliação, entendidas como complementares.

De facto, ao longo da última década, as investigações em torno da avaliação das escolas e das práticas que se instauraram, têm-se desenvolvido sob duas perspetivas: uma, centralizada na eficácia, na prestação de contas e na qualidade, dando especial atenção aos resultados escolares; a outra assentando na melhoria do funcionamento das escolas. A primeira, centrada na avaliação externa, tem um carácter institucional e contribui para a avaliação e controlo ao nível do sistema educativo, tendo por função conhecer em que medida os resultados são alcançados; a outra, ao desenvolver a autoavaliação, tenta diagnosticar pontos fortes e pontos fracos, através do acompanhamento dos projetos de escola, no sentido de melhoria do desenvolvimento e da dinâmica da escola.

Azevedo, J. M. (2007a) e Janssens e Van Amselsvoort¹⁰ (2008), resumem esta análise quando referem que a avaliação externa tem por finalidade monitorizar a qualidade dos resultados e garantir que as medidas de melhoria são postas em prática, tendo a avaliação interna como principal responsabilidade a identificação de estratégias e meios de melhoria da situação existente em cada instituição.

Em Portugal, relativamente ao objetivo do programa da avaliação externa, da responsabilidade da IGE, de acordo com o citado na introdução dos relatórios produzidos pelo GTAE, este é o de

ouvir e observar cada escola ou agrupamento de escolas, recolhendo evidências que permitam identificar pontos fortes e fracos do desempenho, bem como as oportunidades de desenvolvimento criadas e os constrangimentos a ultrapassar, com vista a ser disponibilizado um conjunto de informações que constitua um instrumento de regulação interna e de prestação de contas sobre a qualidade dos desempenhos escolares, indispensáveis à administração e à sociedade em geral. (citado em Formosinho et al., 2010, p. 22)

Deste modo, sendo a avaliação externa de escolas (AEE) feita por especialistas, os inspetores, que não trabalham na escola, e apesar de, por um lado, implicar um maior distanciamento, por outro, apresenta uma maior objetividade, por parte dos avaliadores. A AEE é, por isso, um processo estratégico, necessário e essencial como meio de validação da avaliação interna, constituindo uma fonte de informação autenticada de forma independente.

Assim, a avaliação externa torna-se importante, entre outras razões, “numa lógica de meta-avaliação, de uma leitura exterior sobre a auto-avaliação para fornecer feedback às estruturas de auto-avaliação da escola e no sentido de se poder construir uma imagem

¹⁰ Janssens, F. J. G. e Van Amselsvoort, G. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies In Educational Evaluation*, 34, 1, 15-23. In Quintas, H. & Vitorino, H. (2008). Avaliação externa e Autoavaliação. In Veloso et al (Coord.). *Escolas. Um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa*. Relatório de investigação (FSE/CED/83498/2008). CIES/ISCTE – IUL

daquilo que se passa a nível nacional” e regular o objetivo de prestação de contas do serviço educativo (Afonso, N., 2007, p. 227).

Além disso, os relatórios resultantes da AEE, ao identificarem os pontos fortes e fracos, bem como os constrangimentos e as oportunidades, fornecem informação que deve servir como instrumento de reflexão e debate, no seio de cada instituição escolar, com vista a delinear planos de desenvolvimento e de melhoria organizacional.

No entanto, concordamos com Clímaco (2007), quando refere que é preciso prestar “atenção ao uso que deve ser feito da informação de retorno ou de feedback, à qual se responde administrativamente quando necessário, e se arquiva logo a seguir, depois de tirar cópia para ler mais tarde” (p. 3).

A complexidade dos processos de mudança e de melhoria da escola, de acordo com a autora, requer uma leitura articulada dos relatórios e pareceres que lhe são enviados e que, conjuntamente com outros instrumentos de regulação interna das escolas, poderão constituir *feedback* sobre o desempenho escolar. Não basta, pois, colher dados, tratá-los e divulgá-los, é inevitável que a informação fornecida seja alvo de reflexão crítica e usada para abrir novos caminhos para a melhoria do desempenho das escolas.

A avaliação interna da escola pode ser encarada como um tipo de avaliação em que os profissionais que trabalham no estabelecimento de ensino realizam a avaliação da sua própria organização.

O processo de avaliação interna, através da autoavaliação, assume uma função plural que é definida, na conceção de Janssens e Van Amselsvoort (2008), como

um processo que envolve uma recolha sistemática de informação, levada a cabo pela própria escola, e que procura avaliar o funcionamento da escola e a sua capacidade para alcançar os objectivos a que se propõe, e que tem ainda como propósito apoiar processos de tomada de decisão que conduzam ao desenvolvimento da escola como um todo. (citado em Quintas & Vitorino, 2008, p. 25)

De acordo com Azevedo, J. M. (2007a), “o modo mais coerente e eficaz de fazer a avaliação institucional está na relação sinérgica entre auto-avaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à auto-avaliação” (p. 77).

Também, nesta linha de pensamento, Nevo¹¹ (2003), reforça a importância de sustentar o diálogo entre a avaliação externa e a autoavaliação, para que se converta em efetivos processos de melhoria da qualidade; desta forma:

1) a avaliação externa (que é normalmente uma avaliação profissional) elevará a precisão e a objectividade; 2) a avaliação interna aumentará a relevância, assegurando que a natureza única da escola se encontra reflectida na avaliação e

¹¹ Nevo, D. (2003). Internal and external evaluation: why do we need both. In Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

3) o diálogo entre ambas aumentará o envolvimento dos parceiros e criará uma cultura de avaliação na escola, tornando-a mais receptiva à avaliação e à sua utilização. (citado em Barzanò, 2009, p. 69)

A necessidade de articulação entre os dois tipos de avaliação está bem patente nas recomendações do CNE:

A avaliação interna/auto-avaliação tem de assumir uma particular centralidade e a sua articulação com a avaliação externa torna-se essencial. Esta deve colaborar para promover e incentivar as dinâmicas das escolas no sentido de reforçar as suas capacidades de auto-avaliação, enquanto organização, e as aprendizagens de cada um dos grupos da comunidade educativa. Importa apoiar directamente a auto-avaliação das escolas, nomeadamente, proporcionando formação adequada aos seus responsáveis. (CNE, 2008, parecer n.º 5)

Desta forma, a autoavaliação como dimensão estruturante da avaliação institucional, deve “ser confrontada dialógica e criticamente com formas de avaliação externa, apoiadas, neste caso, por equipas interdisciplinares com margens expressivas de autonomia relativa e com competências amplas e sólidas em termos éticos, metodológicos, científicos e pedagógicos” (Afonso, A. J., 2010, p. 358). De acordo com este autor, estas equipas devem ser “alheias ou indiferentes a objectivos ou intenções que visem ou estimulem a comparação entre escolas” e que se preocupem, apenas, com “a compreensão dos processos e o conhecimento das especificidades, numa atitude essencialmente direccionada para ajudar a desenvolver, ao máximo, as possibilidades e potencialidades educativas de uma determinada escola” (idem).

Acrescentamos, de acordo com Azevedo, J. M. (2007a), que “o apoio de agentes externos às escolas é fundamental para o bom desenvolvimento da auto-avaliação”, podendo adotar “diversas modalidades, desde a participação como ‘amigo crítico’, na tradição de algumas modalidades de auto-avaliação, até à assessoria junto dos órgãos de gestão pedagógica ou do grupo responsável pela animação da auto-avaliação, passando pela consultoria de especialistas em avaliação” (p. 91).

Sendo a autoavaliação um processo complicado, que exige conhecimentos técnicos, é fundamental que as equipas tenham formação específica em avaliação. Estas devem ter capacidade de mobilizar e corresponsabilizar todos os elementos da comunidade escolar, num processo de autoconhecimento, alicerçado numa reflexão profunda e contínua, instigador da mudança no interior da escola.

Para que as escolas possam desenvolver plenamente os seus projetos de autoavaliação, para além de mecanismos de apoio deverão, também, poder contar com reforços financeiros. Só assim poderá existir a promoção da autonomia da gestão escolar, com uma política de descentralização, que conduza a uma efetiva mudança para uma melhoria da escola.

A autoavaliação é, pois, a vertente da avaliação “que melhor poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola, ou seja, para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa” (Costa, 2007, p. 229). É, portanto, necessário que a autoavaliação envolva todos os membros da comunidade educativa, reforçando a sua capacidade de “planear e implementar acções conducentes à melhoria da escola, quer se trate do desenvolvimento organizacional, quer do desenvolvimento profissional dos que nela trabalham ou, ainda, à melhoria das aprendizagens dos alunos” (Alaíz et al., 2003, p. 32).

Em suma, consideramos que são importantes os resultados apurados pelas equipas externas de avaliação, porém estes não se devem limitar à emissão de um relatório. É necessário que este seja posteriormente objeto de análise crítica, envolvendo as equipas de avaliação externa e as escolas, de forma a acompanhar e a colaborar na reformulação dos processos traduzindo, assim, uma responsabilidade partilhada na elaboração dos consequentes planos e ações de melhoria.

Porém, apesar da pouca literatura sobre a forma como têm decorrido os processos de autoavaliação, os procedimentos inerentes a estes confrontam-se, em muitas escolas, com dificuldades e obstáculos. Concordamos com Afonso, A. J. (2010), quando afirma que a autoavaliação

tem estado a ser concretizada através de processos e modos muito heterogéneos, nomeadamente em termos de fundamentação e consistência teórico-metodológica. Neste sentido, alguns agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, ou tentam operacionalizar modelos referenciados na literatura especializada, ou *importam* mimeticamente experiências realizadas noutros contextos, ou recriam e adaptam modelos, eixos estruturantes ou apenas linhas orientadoras, ou, simplesmente, assumem que estão numa fase de exploração e desenvolvimento de percursos formativos autónomos tendo como objectivo o domínio de saberes e metodologias da auto-avaliação, metodologias essas supostamente mais congruentes com as respetivas *culturas organizacionais* ou com um determinado *ethos* escolar.” (Afonso, A. J., 2010, p. 349)

4.3. Avaliação: normativos e referenciais

A avaliação das escolas, em Portugal, só passou a constar dos normativos com a lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que, no artigo 49.º, estabelece que “o sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.”

A publicação do decreto-lei n.º 43/1989, de 3 de fevereiro, aprova o regime jurídico de autonomia das escolas, sendo atribuídas às escolas competências próprias, em matéria de avaliação em relação às aprendizagens dos alunos e avaliação do pessoal, no âmbito da autonomia pedagógica, embora não institua claramente a obrigação da organização escolar proceder à sua avaliação.

Em 1998, com a promulgação do decreto-lei n.º 115-A, de 4 de maio, é dada maior relevância à avaliação das escolas, enquanto estratégia de desenvolvimento organizacional. Por sua vez, a aprovação do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo decreto-lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, reorganiza o sistema de administração e gestão das escolas, estabelecendo uma ligação entre a autonomia e a responsabilização/prestação de contas e os resultados da avaliação externa. Entretanto, a segunda alteração, decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, referencia que

toda esta trajetória de aprofundamento da autonomia das escolas é realizada em estreita conexão com processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação, pelo que se reforça a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais (preâmbulo).

Quanto ao sistema de avaliação das escolas, apenas foi aprovado com a lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que institui o sistema de avaliação da educação do ensino não superior, com caráter obrigatório, cabendo ao Governo o lançamento de um programa nacional de avaliação das escolas. Nos termos do artigo 2.º, estabelece que a avaliação se estrutura com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa, tendo por finalidade constituir uma escola de qualidade, com base na sua autonomia, numa perspetiva de desenvolvimento da sua organização.

A lei explicita, no artigo 3.º, os objetivos pelos quais se deve nortear a avaliação do sistema educativo, tanto a nível da avaliação interna como da avaliação externa. Esta intenção é importante, quer como forma de harmonizar, quer para a complementaridade entre as duas modalidades de avaliação.

Por um lado, com a definição de nove objetivos, ambiciona que a avaliação estabeleça uma possibilidade para um melhor conhecimento do sistema educativo, ao pretender “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”. Por outro lado, há uma intenção clara quanto à melhoria do sistema educativo, no geral, e das escolas, em particular, quando visa “promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia”; “assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas”; “permitir

incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas”; “promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos”.

Está também subjacente o envolvimento com a comunidade quando enuncia como objetivos “sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo” e “valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas”.

Relativamente à autoavaliação, no artigo 6.º, a lei estipula as dimensões em que esta deve assentar, dando ênfase ao “grau de concretização do projecto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos”; à “execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar”; ao “desempenho dos órgãos de administração e gestão”; ao “sucesso escolar”; à “prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa”.

A lei, no artigo 9.º, estipula catorze indicadores que concretizam um conjunto de parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico a ter em conta no processo de avaliação. Estabelece ainda objetivos gerais (artigo 14.º) e objetivos específicos (artigo 15.º) dos resultados da avaliação. Os primeiros, após interpretados, devem permitir a formulação de propostas concretas para a reformulação ou o aperfeiçoamento do sistema educativo e os segundos, ao dirigirem-se à escola, devem facilitar o aperfeiçoamento da sua organização e do seu funcionamento¹².

No que se refere à estrutura orgânica, a da avaliação externa está determinada no artigo 8.º, mas no que respeita à autoavaliação a lei deixa-a omissa, talvez partindo do pressuposto que a escola, em função da sua realidade, deve construir o seu próprio processo, seleccionando os indicadores de desempenho, as metodologias e as estratégias.

No entanto, como refere Dias¹³ (2005), “a inexistência da sua regulamentação foi interpretada por muitas escolas como o reconhecimento de que não era necessário dar-lhe andamento imediato, ficando a aguardar indicações ulteriores” (citado em Fialho, 2009a, p. 105). Também Simões (2007) confirma que, no que se refere à autoavaliação das escolas públicas, prevista na lei e, mais ou menos adormecida, “atinge hoje o seu protagonismo, a

¹² O artigo 15.º, da lei 31/2002, refere que os resultados da avaliação devem permitir às escolas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento, em especial, quanto: a) ao projeto educativo da escola; b) ao plano de desenvolvimento a médio e longo prazos; c) ao programa de atividades; d) à interação com a comunidade educativa; e) aos programas de formação; f) à organização das atividades letivas; g) à gestão dos recursos.

¹³ Dias, M. (2005). *Como abordar... a construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores. In 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.

par com outras medidas do pacote das ‘grandes mudanças’” (p. 40).

Em 2006, com a publicação do despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, o Governo assumiu como um dos seus objetivos prioritários “a adopção de medidas com vista a enraizar a cultura e a prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação”. Assumiu, ainda, “uma relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a responsabilização, a prestação regular de contas e a avaliação” (preâmbulo). Para concretizar esta prioridade, constituiu um grupo de trabalho para estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa e para proceder ao lançamento de um programa nacional de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Assim, a lei n.º 31/2002 só começou, efetivamente, a ter algum impacto, a partir de 2007 quando, na sequência da atividade desenvolvida pelo GTAE, a IGE foi encarregada de dar continuidade à AEE, passando a ser responsável pelo Programa de AEE.

Para a conceção e desenvolvimento do quadro de referência da AEE, o GTAE teve em consideração, não só as experiências nacionais como também as internacionais, sendo importante referir a Avaliação Integrada, desenvolvida pela IGE, o modelo European Foundation for Quality Management (EFQM) e a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação Escocesa em *How Good is Our School*, criada em 1991, revista em 2002 e reeditada em 2007, com o subtítulo *The Journey to Excellence*, a qual inspirou decisivamente a construção deste quadro de referência (IGE, 2009).

Este programa contemplava cinco domínios, que não são estanques, pois se influenciam mutuamente e em que o quinto se referia concretamente à “capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”. Da leitura dos relatórios da IGE pode concluir-se que, desde o início do programa, este domínio apresenta as classificações mais baixas, pelo que o incremento de práticas de autoavaliação das escolas está longe de alcançar os objetivos presentes nos normativos vigentes. Este facto espelha as dificuldades que as escolas sentem no desenvolvimento de processos de autoavaliação e autorregulação, em parte justificadas pela sua recente implementação. Depreende-se, dos resultados obtidos neste domínio, que os seus indicadores constituem importantes áreas, em que as escolas têm de melhorar a sua intervenção: cultura de escola, liderança e autoavaliação (IGE, 2010b). Este primeiro ciclo de avaliação concluiu-se no início de junho de 2011.

Para dar início ao novo ciclo da AEE, em março de 2011, foi criado, sob a coordenação da IGE, um grupo de trabalho, para apresentar a proposta de um novo modelo. Tanto este grupo de trabalho como a IGE tiveram como base de trabalho, para a revisão do modelo vigente e apresentação da referida proposta, as recomendações emanadas pelo CNE, nomeadamente que a AEE deverá servir três objetivos principais:

- a) Capacitação — interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos;
- b) Regulação — fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema;
- c) Participação — fomentar a participação na escola dos seus utentes directos (estudantes e encarregados de educação) e indirectos (comunidade local), facultando elementos que lhes permitam fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções. (CNE, 2011, recomendação n.º 1)

Assim, o quadro de referência da IGEC (2012), neste ciclo da AEE, define os seguintes objetivos:

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

Tendo em conta os objetivos da AEE, o quadro de referência estrutura-se em três domínios, abrangendo um total de nove campos de análise:

- i. Resultados – académicos, sociais, reconhecimento da comunidade;
- ii. Prestação do serviço educativo – planeamento e articulação, práticas de ensino, monitorização e avaliação das aprendizagens;
- iii. Liderança e gestão – liderança, gestão, autoavaliação e melhoria.

Estes campos de análise são explicitados por um conjunto de referentes, que constituem os elementos a analisar pelas equipas de avaliação. Salientamos que um dos campos de análise se refere concretamente à autoavaliação e melhoria, objeto do nosso trabalho, onde explicita cinco referentes de avaliação:

- i. Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria;
- ii. Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria;
- iii. Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação;
- iv. Continuidade e abrangência da autoavaliação;
- v. Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais.

No que se refere à avaliação das escolas públicas, os relatórios de referência nacionais ou internacionais como, por exemplo, os publicados pela Eurydice, CNE e IGE, parecem ser unânimes, ao considerarem que a avaliação das escolas constitui um fator de melhoria e desenvolvimento da organização das instituições escolares. As orientações oficiais, no geral, ao consubstanciarem este entendimento, podem constituir um ponto de partida para a implementação de mudanças positivas, sobretudo se forem estruturadas em processos de autoavaliação, envolvendo todos elementos da comunidade educativa.

4.4. Autoavaliação: modelos

Em Portugal, desde os finais dos anos noventa do século passado, com continuação no presente século, foram surgindo alguns projetos/programas de avaliação que, por um lado, fazem emergir um discurso progressivamente marcado pela eficácia dos sistemas e pela qualidade das organizações e, por outro, dão conta da descontinuidade da política nacional, em matéria de avaliação da educação.

Entre esses, apesar de a maioria já ter terminado, merecem ser destacados, pela importância que tiveram como pioneiros da avaliação e pela contribuição que deram para os processos de autoavaliação hoje implementados, os seguintes: o Observatório da Qualidade da Escola, o Projeto Qualidade XXI, o Programa Avaliação Integrada das Escolas, o Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas, impulsionados por entidades estatais; o Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias, o Projeto Melhorar a Qualidade, tendo como referencial a EFQM, de iniciativa privada.

Vários constrangimentos foram levantados e, por isso, ditaram o seu fim ou a sua reestruturação. Conforme Clímaco (2005), salientam-se a falta de experiência e competência técnica para o tratamento dos dados recolhidos e a escassez de tempo para as escolas conduzirem um processo de avaliação participado, bem como o facto de não serem facultados os instrumentos de apoio às escolas, para desenvolver o processo. Assim, como observado por Coelho et al. (2008), as experiências de avaliação, efetuadas na última década em Portugal, não induziram “mecanismos sistemáticos de auto-avaliação e melhoria contínua nas escolas” (p. 63).

Efetivamente constatamos que, em Portugal, a cultura de avaliação, quando comparada com outros países da Europa, não está tão enraizada e que ainda permanecem algumas indecisões quanto a esta temática. Tendo em consideração a história recente da avaliação no nosso país, caracterizada por sucessivas experiências, numa espécie de «ensaio» para acerto do projeto final, citamos Azevedo, J. M. (2007b), que se refere a este percurso como a

história de uma acumulação de experiência(s) e de saber fazer, da parte de instituições estatais e privadas, uma história de participação em instituições e projectos de nível internacional, mas, sobretudo, do ponto de vista das políticas públicas, é também uma história de falta de continuidade nas instituições e nos programas. Esta descontinuidade não criou condições para consolidar programas e projectos e favoreceu a sua relativização. (Azevedo, J. M., 2007b, p. 1)

No entanto, importa sublinhar que estas experiências, pioneiras em Portugal, incitaram práticas de avaliação externa e interna e inspiraram o desenvolvimento de novos modelos de avaliação.

Para realizar a autoavaliação, de acordo com Alaíz (2010), as escolas portuguesas podem adotar dois grandes modelos de avaliação interna das organizações educativas: modelos abertos, onde a escola se assume como uma organização específica, distinta das demais, e que necessita de construir o seu próprio modelo, ajustado à sua realidade concreta e modelos estruturados ou fechados, em que a escola é uma organização igual às demais, vista como uma organização empresarial, podendo os modelos que funcionam noutras empresas ser utilizados para a avaliar, sem grandes adaptações.

Tendo em consideração os vários modelos de autoavaliação, Alaíz (2010) defende que “o critério de escolha deve ser o da qualidade da avaliação. Será inútil, até nefasto, fazer auto-avaliação se ela não tiver qualidade, isto é, se além de mostrar e provar, não servir igualmente para melhorar” (p. 4).

Tendo presente que há cada vez mais escolas a implementar processos de autoavaliação e, em alguns casos, a contratar, para o efeito, empresas externas, ao perceberem que a avaliação é um instrumento estratégico de desenvolvimento e de melhoria, parece-nos relevante fazer uma breve alusão aos modelos mais utilizados, na atualidade, em Portugal: PAVE, Programa AVES e CAF.

- PAVE – Perfil de Autoavaliação da Escola

Este modelo tem por base um projeto inserido no Projeto Sócrates “Avaliação da Qualidade na Educação Escolar”. Constitui um modelo aberto, que concede à comunidade educativa liberdade para “traçar caminhos únicos, construir referenciais próprios”, dando “grande importância aos próprios autores da auto-avaliação”, permitindo-lhes, “quando funcionam de modo dinâmico, criar um espaço público, local de aprendizagem de uma vivência democrática” (Alaíz, 2010, pp. 2-3).

De acordo com Sousa e Terrasêca (2008), é um modelo multidimensional, que se estrutura em duas partes: uma descrição formal da escola, com base em doze áreas e uma metodologia para debate sobre em quais dessas áreas deve incidir a avaliação em cada escola. As doze áreas são agrupadas em quatro domínios: resultados; processos a nível de sala de aula; processos a nível da escola; o meio. Pretende alcançar os seguintes objetivos: promover uma discussão séria e objetiva entre todos os grupos de atores, favorecendo a criação de uma cultura de avaliação mais aprofundada e de autoavaliação permanente; conseguir uma imagem da escola tal como é vista por professores, alunos e pais; ajudar a identificar e a definir áreas prioritárias para avaliar com maior profundidade.

De acordo com as autoras, ao serem escolhidos e analisados os indicadores pela comunidade educativa, o PAVE promove uma cultura de reflexão crítica e a participação ativa e alargada de todos os elementos da comunidade educativa, permitindo encarar a

escola como uma organização distinta, com características próprias, assumindo-se como um processo de melhoria e de desenvolvimento. O processo de autoavaliação torna-se mais dinâmico e, eventualmente, mais consequente pois, como afirma Alaíz (2010), “a autoavaliação das escolas deve ser construída a partir da dinâmica dos professores e dos restantes membros da comunidade educativa” (p. 3).

Sendo um modelo aberto, apresenta algumas desvantagens que tornam mais difícil a sua adoção, nomeadamente ao nível da conceção e da aplicação. Como todas as fases processo são definidas pelos elementos da comunidade implica, por parte destes, um domínio de conhecimentos e capacidade para identificar os referenciais que devem ser alvo de avaliação.

- AVES – Programa de Avaliação Externa de Escolas

Este programa teve o seu início no ano 2000, promovido pela Fundação Manuel Leão, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, e tem vindo a produzir dados sobre a educação escolar em Portugal, sobre as competências dos alunos e as aprendizagens que efetivamente realizam, assim como sobre o clima das escolas e as opiniões dos pais, alunos e professores e ainda sobre o Valor Acrescentado (VA) das escolas.

O modelo de avaliação está organizado em quatro níveis, cada um deles com várias dimensões, que resumidamente são:

- i. o nível de entrada, que “inclui os resultados iniciais dos alunos, no início do ciclo de estudos, o que se torna fundamental para analisar as mudanças que se produzem ao longo do tempo e para determinar com maior fiabilidade” o VA;
- ii. o nível de contexto, que se refere ao tipo de escola e características socioculturais;
- iii. o nível dos processos, que abrange os dados respeitantes “à organização e funcionamento da escola e os relacionados com a sala de aula”;
- iv. o nível dos resultados, centralizado nos alunos, mas onde é tida em consideração a opinião dos pais e dos professores. (AVES, 2011, pp. 8-6)

O cálculo do VA, utilizado neste modelo, ao procurar entender que valor a escola acrescenta ao nível inicial de conhecimentos dos alunos que recebeu, tem sido uma das formas privilegiadas, nos últimos anos, para medir eficácia escolar. Para reforçar o que afirmámos, citamos Lima, (2008), ao referir que atualmente a vertente mais influente da pesquisa sobre a eficácia da escola “concorda que o critério mais adequado para medir a eficácia de uma escola é, efectivamente, o ‘valor’ que ela ‘acrescenta’ aos atributos iniciais dos alunos que nela ingressam” (p. 34).

Também Portela (2012) menciona que o conceito de VA se encontra estritamente relacionado com os conceitos de eficácia escolar e com a medição do efeito-escola. Lima

(2008) define o conceito como o que “descreve o impulso que uma escola dá ao sucesso dos seus alunos, para além do que eles já trazem em termos de sucesso anterior e de outras características iniciais” (p. 33).

No caso do programa AVES, para o cálculo do VA tem-se em conta os resultados dos alunos nas provas/testes cognitivos à entrada e saída do ciclo em análise. No entanto, estes resultados, baseados em testes cognitivos, não refletem o contexto socioeconómico e cultural dos alunos. Assim, segundo Portela (2012), para precaver esta situação, os valores médios de VA de cada escola são cruzados com o seu meio socioeconómico e cultural, para compreender se existe alguma relação entre as duas variáveis. A autora afirma que “calcular o VA não é por si só garantia de melhoria. Esta só é alcançável quando mecanismos de análise crítica dos resultados são implementados pelas escolas e um verdadeiro esforço para resolver os problemas identificados é encetado” (p. 14).

Nesta linha, Lima, (2008) considera que a estratégia do cálculo do valor acrescentado, como estudo comparativo, tem suscitado algumas dúvidas, pelo que a informação específica sobre as escolas não tem sido usada como prestação de contas. Deve, apenas, ser utilizada pela escola no seu processo de autoavaliação e de procura da melhoria do seu desempenho.

- CAF – *Common Assessment Framework* – Estrutura Comum de Avaliação

Este modelo (CAF, 2012) é um modelo mais simplificado da EFQM, adaptado aos serviços públicos portugueses que, em conjunto com o Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP), sob a designação de CAF, está a ser aplicado em muitas escolas portuguesas. A grande adesão dos estabelecimentos de ensino, durante a última década, deu origem à criação de grupos de trabalho que se traduziu na adaptação da CAF para o setor da Educação.

O modelo CAF foi concebido para ajudar as organizações do setor público dos países europeus a utilizar as técnicas da gestão da qualidade e constitui um instrumento simples e fácil de utilizar, que está adequado à autoavaliação das organizações escolares. Segue os preceitos do modelo EFQM, também conhecido por Modelo de Excelência para a Qualidade dos Serviços, que pretende colocar as organizações no caminho da “excelência”, ajudando-as a fazer o seu diagnóstico, permitindo conhecer as suas falhas e reconhecer as soluções, rumo a uma melhoria contínua.

O modelo determina como

premissa de que as organizações atingem resultados excelentes ao nível do desempenho, bem como na perspetiva dos cidadãos / clientes, colaboradores e sociedade quando têm lideranças que conduzem a estratégia, o planeamento, as pessoas, as parcerias, os recursos e os processos, pelo que este modelo analisa

a organização simultaneamente por diferentes ângulos, promovendo uma análise holística do desempenho da organização. (CAF Educação, 2012, p. 6)

A este respeito, consideramos aplicável à CAF, a opinião de Clímaco (2010), quando se refere ao modelo EFQM.

Os princípios que definem a sustentabilidade do modelo são, em primeiro lugar, a orientação para os resultados, e para os atingir, a focalização nos clientes ou usuários, a liderança e solidez dos objectivos, a gestão por processos e factos, o desenvolvimento e participação das pessoas, a aprendizagem, a inovação e melhoria contínuas, o desenvolvimento de parcerias e a responsabilidade social. (p. 13)

Fialho (2009), Sousa e Terrasêca (2008), defendem que o modelo CAF permite um bom enquadramento para a autoavaliação quantitativa e qualitativa das escolas, através do *check up* da organização e para o estabelecimento de ações de *benchmarking* e melhoria contínua, que leva a conhecer os seus pontos fortes e áreas de melhoria. As autoras referem que, ao ser quantificável, permite também a construção de indicadores mensuráveis, fiáveis e reproduzíveis, que facilitam a comparação entre organizações que utilizem o mesmo modelo e entre sucessivas autoavaliações.

Na opinião de Alaíz (2010), a CAF constitui um exemplo de um modelo estruturado, em que os “instrumentos de recolha de dados utilizados [...] têm frequentemente um carácter muito formatado (por exemplo questionários de resposta fechada)” e acrescenta que “parece não integrar suficientemente a importância do contexto organizacional que, no caso das escolas, parece determinar significativamente os resultados”. Por outro lado, reconhece vantagens que resultam do grau de especificação dos critérios, que abrangem todos os sectores e âmbitos de intervenção da ação educativa e da exigência de apresentação de evidências, relativamente à pontuação em cada um dos critérios (pp. 2-3).

A implementação do modelo nas escolas tem como principais objetivos desenvolver uma cultura de serviço público, orientado para os alunos/formandos, bem como uma cultura de gestão estratégica na qualificação e responsabilização das pessoas e no *benchmarking*, isto é, no desenvolvimento de práticas de comparação institucional e pedagógica. É uma metodologia que dá oportunidade à organização de assumir uma posição pró-ativa, permitindo construir projetos de mudança e de inovação, envolvendo todos os intervenientes.

O modelo da CAF propõe o conhecido ciclo da melhoria contínua (Ciclo PDCA), cujas fases são: *Plan* (planear), em que são estabelecidos os objetivos e os processos necessários para apresentar resultados; *Do* (executar), implementação das medidas de melhoria; *Check* (rever), monitorização das medidas implementadas e análise dos resultados; *Act* (ajustar), empreendimento de ações de melhoria contínua do desempenho dos processos e reavaliação da situação, de forma a apontar novas medidas de melhoria

cumprindo, assim, o ciclo do processo avaliativo.

A CAF assenta em nove critérios, decompostos num conjunto de vinte e oito subcritérios, que identificam as principais questões a considerar aquando da avaliação de uma organização. Os nove critérios abrangem duas áreas fundamentais: os «critérios de meios», que dizem respeito ao que a instituição de ensino faz e como realiza as suas atividades para alcançar os resultados desejados, e os «critérios de resultados», que refletem o êxito obtido pela boa aplicação e conjugação dos meios ao seu dispor. Apesar de ser necessário respeitar os seus critérios e subcritérios, bem como o sistema de pontuação, o seu uso pode ser personalizado, de forma a adaptá-la à realidade da instituição de ensino.

No processo de autoavaliação, ao ser usado o modelo CAF, este é passível de ser articulado com os três domínios do referencial utilizado no novo ciclo de avaliação externa da IGEC. Na Figura 1 está representada a estrutura do modelo CAF e o seu enquadramento nos três domínios do quadro de referência da AEE.

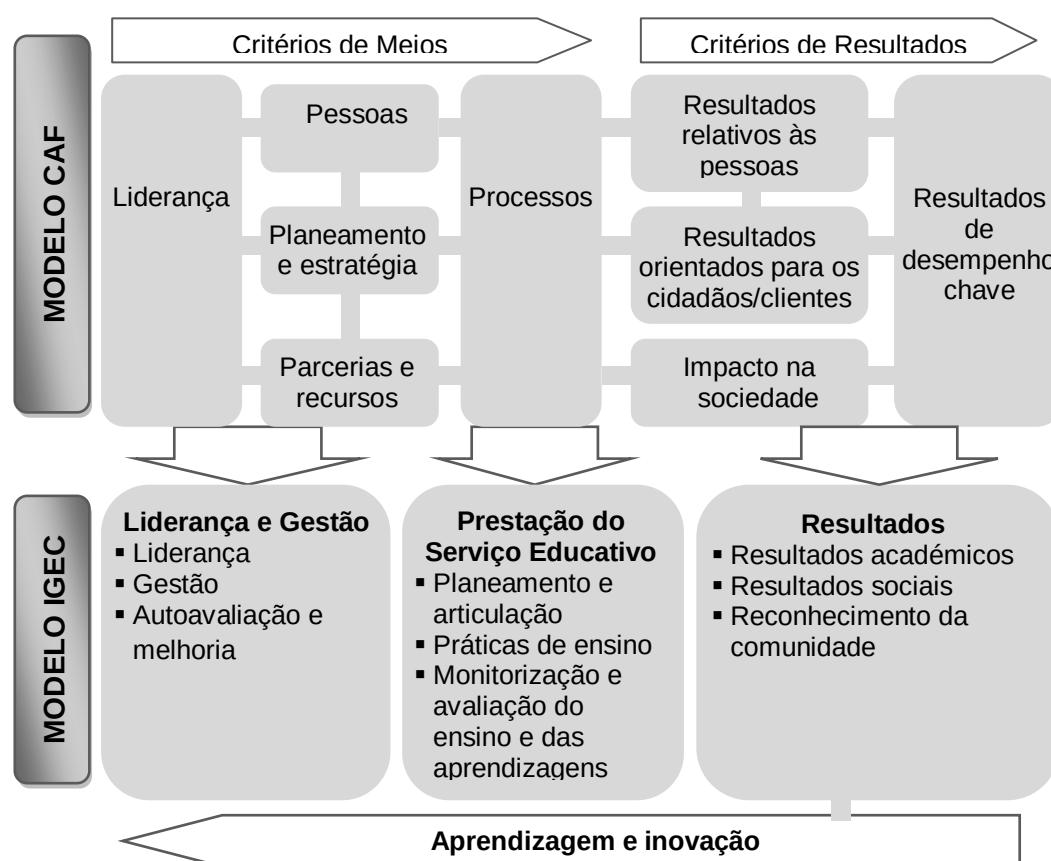


Figura 1. Articulação dos modelos de avaliação CAF e IGEC

Fonte: CAF Educação (2012); IGEC, Quadro de referência para a AEE 2012-2013.

Relacionando com o referencial utilizado pela IGEC (2012), a avaliação realizada nos nove critérios e respetivos subcritérios da CAF, responde aos seguintes pontos da

avaliação externa por parte da IGEC (2012), assim:

1. Liderança e Gestão

Neste domínio, a avaliação da organização incide sobre três campos de análise: liderança, centrada, tal como o nome indicia, no trabalho realizado pela liderança de topo e intermédias e o modo como cumprem as suas funções, nomeadamente quanto à motivação e envolvimento das pessoas na visão estratégica, contributo para a cultura de escola, bem como a forma como mobilizam os recursos, desenvolvem projetos, parcerias e situações inovadoras; gestão, onde se avalia o planeamento das orientações patentes no projeto educativo, como os critérios usados, a gestão dos tempos escolares, a afetação e promoção do desenvolvimento profissional dos recursos humanos, a gestão dos recursos financeiros e a eficácia do plano de comunicação e informação a nível interno e externo; autoavaliação e melhoria, enquanto processo de autorregulação, apesar de estar separada e destacada num dos pontos, na realidade há uma interação e interconexão entre todos os níveis da avaliação da organização.

Na articulação com esta dimensão da IGEC, a CAF propõe os seguintes critérios, em que a avaliação relativa a cada um deve evidenciar o que a organização faz para:

- Liderança – dar uma orientação à organização desenvolvendo a missão, visão e valores; criar e implementar um sistema para a gestão da instituição de ensino e formação, e para o desempenho e mudança; motivar e apoiar as pessoas da organização e servir de modelo.
- Estratégia e planeamento – obter informação relacionada com as necessidades presentes e futuras das partes interessadas; desenvolver, rever e atualizar o planeamento e estratégia, tendo em consideração as necessidades das partes interessadas e os recursos disponíveis; implementar o planeamento e a estratégia em toda a organização; planejar, implementar e rever a modernização e inovação.
- Pessoas – planejar, gerir e melhorar os recursos humanos de forma transparente e em sintonia com o planeamento e a estratégia; identificar, desenvolver e usar as competências das pessoas, articulando os objetivos individuais e organizacionais; envolver as pessoas através do diálogo e da delegação de responsabilidades.
- Parcerias e recursos – desenvolver e implementar relações de parceria relevantes; desenvolver e implementar parcerias com os alunos/formandos; gerir os recursos financeiros, tecnológicos, materiais e o conhecimento e a informação. (CAF, Educação, 2012, p. 15-28)

2. Prestação do serviço educativo

Este domínio da IGEC valoriza principalmente o processo de ensino e aprendizagem, centrado ao nível do trabalho efetuado nas turmas. No campo do planeamento e articulação, é avaliada a gestão e articulação do currículo, a sua contextualização no meio, a coerência entre o que se ensina e o que se avalia e o trabalho cooperativo dos docentes e dos departamentos na planificação das atividades, de forma a haver coerência, articulação e sequencialidade quer entre os vários anos e ciclos de

ensino/formação, quer a nível da turma. O campo práticas de ensino valoriza-se a adequação das atividades educativas e do ensino, tendo em conta as capacidades e os ritmos de aprendizagem dos alunos, a resposta dada aos com necessidades especiais, no sentido de exigência e incentivo à melhoria do desempenho de todos. Valoriza-se o recurso a metodologias ativas e experimentais e rentabilização dos recursos e do tempo dedicado às aprendizagens. Está implícita a lógica de acompanhamento e supervisão da prática letiva e, o campo monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens, como forma de prestação de contas por parte dos envolvidos.

O modelo CAF propõe para este domínio que a avaliação deve evidenciar o que a organização faz para

- Processos – identificar, conceber, gerir e melhorar os processos de forma contínua; desenvolver e fornecer produtos e serviços orientados para os alunos/formandos /partes interessadas; inovar os processos envolvendo os cidadãos/clientes. (CAF Educação, 2012, pp. 29-32)

3. Resultados

Neste domínio destaca-se a responsabilidade da escola na prossecução do sucesso, nomeadamente os resultados académicos, através do grau de melhoria e qualidade dos resultados internos e externos que os alunos apresentam e o combate ao abandono e desistência; os resultados sociais, tendo em conta as medidas implementadas para o cumprimento das regras e disciplina, promoção da solidariedade e impacto da escolaridade no percurso dos alunos; o reconhecimento da comunidade, expresso através do grau de satisfação da comunidade educativa e do contributo que a escola deu para o seu desenvolvimento.

Para este domínio, a CAF propõe os critérios de resultados. Em que a avaliação deve considerar quais os que a organização atingiu para satisfazer as necessidades e expectativas dos alunos/formandos e outras partes interessadas, através de:

- Resultados orientados para os cidadãos/clientes – resultados de avaliações da satisfação dos cidadãos/clientes; indicadores das medidas orientadas para os cidadãos/clientes.
- Resultados relativos às pessoas – resultados relativos à satisfação global das pessoas; indicadores de resultados relativos às pessoas.
- Impacto na sociedade – perceções das partes interessadas relativamente aos impactos sociais; indicadores de desempenho social estabelecidos pela organização.
- Resultados do desempenho-chave – indicadores que ponham em evidência dos objetivos definidos os que foram alcançados pela organização em relação a resultados externos e internos. (CAF Educação, 2012, pp. 34-45)

CAPÍTULO 5 – Melhoria Escolar

5.1. Eficácia, melhoria e melhoria eficaz das escolas

Atualmente, no campo educativo, coloca-se a necessidade de impor uma ação estratégica, que conduza a uma melhoria eficaz dos resultados e à sustentabilidade dessa melhoria. Neste sentido, nos últimos quarenta anos, têm-se realizado várias investigações em torno da eficácia e melhoria das escolas, associadas a modelos de avaliação dos processos de mudança das escolas. Esses estudos conduziram a três grandes movimentos que, segundo Alaíz et al. (2003), têm coexistido ao longo do tempo: eficácia da escola, melhoria da escola e melhoria eficaz da escola.

No final dos anos 60 e na década seguinte, as preocupações educativas prosseguiram o princípio da igualdade de oportunidades, na sequência das mudanças socioeconómicas que originaram a universalização e massificação do ensino. Neste contexto, foram efetuados vários estudos, entre os quais se salienta o Relatório Coleman, em 1966. O Relatório destaca a importância do estatuto social das famílias, defende que o ambiente escolar tinha pouco efeito sobre o desempenho escolar dos alunos e que a variação observada na proficiência dos alunos era explicada pela sua origem social e étnica. Assim, “as escolas, particularmente as públicas, durante muito tempo, apresentaram-se [...] como iguais, isto é, oferecendo o mesmo tipo de educação” (Bolívar, 2003, p. 28).

No entanto, as conclusões de Coleman e seus seguidores não explicaram o facto de escolas com alunos semelhantes obterem resultados diferentes, o que originou críticas por parte de outros investigadores, que passaram a questionar a ideia de que as escolas não fazem diferença, focando os seus estudos no contexto e na eficácia da organização¹⁴ escolar. Lima (2008), divide em duas estas novas linhas de investigação: uma, no Reino Unido, para a qual muito contribuíram os trabalhos de Rutter et al., em 1979, que permitiram concluir que as variáveis relacionadas com o clima global de escola, o *ethos* da escola, tinham tanta influência na aprendizagem dos alunos como as variáveis de *input*, particularmente, as características de entrada desses alunos; outra, nos Estados Unidos da América, onde se destacaram, entre outras, as investigações de Brookover e de Edmonds, em 1979, que procuraram provar o “efeito escola”, através das interações geradas no seu interior.

Na sequência destes estudos, nos anos 80, foram surgindo outros que marcaram o desenvolvimento da eficácia escolar, constituindo o que viria a ser conhecido como movimento das escolas eficazes, que “pretende demonstrar que, sob certas condições, há escolas que marcam a diferença nos resultados conseguidos pelos alunos, comparativos

¹⁴ Adotamos o conceito de escola-organização de Alaíz (2003), que distingue uma escola em particular, no sentido de unidade administrativa do sistema educativo, em oposição ao conceito de escola-instituição, que define a escola em geral.

com outras ineficazes” (Bolívar, 2003, p. 26). Este movimento começa, então, por centrar-se no contexto e nos processos escolares, valorizando a escola-organização. Como refere Bolívar (2003), “mostrou que o factor ‘escola’ tem efeitos que provocam diferenças na aprendizagem dos alunos” (p. 29) e, conseqüentemente, nos resultados académicos.

Apesar desses estudos indicarem a existência de uma variação significativa entre escolas, no que diz respeito aos resultados obtidos pelos alunos, o facto de se centrarem em critérios e indicadores virados para os estudos académicos, eram muito redutores, ao não fornecerem os dados necessários para analisar o contributo da escola na educação dos alunos pois, como menciona Lima (2008), os estudos limitavam-se a observar a situação que existia num dado momento temporal.

A pesquisa sobre a eficácia escolar, como refere Bolívar (2003), “passou por sucessivas metamorfoses e reformulações” (p. 29), reconhecendo que os resultados dos alunos dependem, conjuntamente, da organização escolar, do ambiente familiar e das características dos próprios alunos. Assim, deu-se um alargamento na definição de eficácia, passando a considerar-se a progressão apresentada pelos alunos, ao longo do tempo.

Segundo Lima (2008), convocando Mortimore et al. (1988), a escola eficaz acabou por ser entendida “como uma instituição onde os alunos progredem mais do que seria esperado, tendo em consideração as suas características à entrada para o estabelecimento de ensino” (p. 33). No entender do autor, atualmente, muitos investigadores tendem a considerar este critério como o mais apropriado para medir a eficácia de uma escola, ao reconhecerem “que os alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos, e que isso já influenciou as suas competências e os seus conhecimentos, quando ingressam numa instituição” (p. 34). Bolívar (2003) refere que “segundo esta perspectiva, uma escola eficaz introduz um ‘valor acrescentado’ nos resultados dos alunos, em comparação com outras escolas que tenham alunos procedentes de meios semelhantes” (p. 30).

No geral, estes estudos sobre eficácia recorrem “ao modelo *input-process-output*, retirado da teoria dos sistemas, que explica o funcionamento da escola”, em que

o *input* corresponde aos alunos, professores, currículo, programa, recursos; o *output* designa os resultados alcançados pelos alunos no final de determinados ciclos de escolaridade; o *process*, por sua vez, traduz tudo o que acontece no seio da escola, tanto a nível micro (sala de aula) como a nível meso (organização e gestão da escola), a completar o modelo está uma dimensão ambiental ou contextual. (Fialho & Verdasca, 2012, s. p.)

Contudo, esta linha de investigação de eficácia escolar, ao analisar a relação entre as características da escola e o desempenho dos alunos, concentrando-se principalmente no *output*, veio a revelar limitações e a suscitar diversas críticas. Uma das críticas apontadas ao movimento das escolas eficazes é, de acordo com Bolívar (2003), “ter-se

preocupado, como único indicador de eficácia, com os resultados quantificáveis médios obtidos por uma determinada escola, sem ter analisado os processos de inovação que podem promover a melhoria das escolas ineficazes” (p. 32). Lima (2008) acrescenta que este indicador não dá uma conceção apropriada do contributo das escolas para a educação dos alunos, pelo que é bastante pobre.

De facto, a publicação e a comparação de *rankings* podem ter efeitos perversos, na medida em que, ao serem considerados isoladamente, ignoram a importância e complexidade dos processos escolares e, por isso, não são suficientes para avaliar se uma escola é, ou não, eficaz. Uma escola pode apresentar resultados quantitativos mais baixos que a média e ser classificada como eficaz, dependendo das características da população escolar que serve.

Portanto, outra das limitações, de acordo com Bolívar (2003), “é que, ao traçar-se uma imagem de escolas eficazes, não se desenvolveu o interesse pela elaboração de estratégias sobre o modo como uma escola pode chegar a ser eficaz” (p. 35) ou, por outras palavras, estes estudos não analisaram a dinâmica dos processos de mudança internos que uma organização pode introduzir, para promover a sua melhoria.

Pesem embora as limitações apontadas ao movimento das escolas eficazes, os estudos efetuados, segundo Alaíz et al. (2003) e Bolívar (2003), permitiram identificar um conjunto de características e condições internas associadas às escolas eficazes: liderança forte e profissionalizada; visão e objetivos compartilhados; incidência nos aspetos académicos do currículo; coerência e articulação curricular e instrutiva; expectativas elevadas acerca do rendimento dos alunos; ambiente propício à aprendizagem; monitorização do progresso e dos objetivos alcançados pelos alunos; implicação e colaboração da família; consenso e trabalho de equipa entre os professores; desenvolvimento contínuo do pessoal docente; autonomia e gestão local.

Na sequência das limitações do movimento de investigação da eficácia escolar, que não conseguiu elaborar uma teoria que explique verdadeiramente o modo como as escolas exercem a sua influência junto dos alunos e, por conseguinte, ajude a orientar a ação e a tomada de decisões que fomentem com êxito a transformação da escola, foram sendo desenvolvidas outras investigações, entre as quais as que integram o movimento para a melhoria das escolas, que pretendem dar uma maior atenção à compreensão das mudanças que ocorrem no interior das escolas, priorizando metodologias de investigação qualitativa, ligadas ao domínio organizacional. Bolívar (2003), refere que este movimento

pretende capacitar, organizativamente, a própria escola como totalidade para a resolução, de forma relativamente autónoma, dos seus problemas [...]. Deste modo, numa abordagem mais ampla da qualidade educativa [...], pretende-se gerar condições internas nas escolas que promovam o seu próprio desenvolvimento como organizações. (p. 35)

Nesta linha, o conceito de melhoria surge associado à capacidade que a escola tem para gerir a mudança, ao longo do tempo, no sentido de compreender o porquê dessas mudanças e, conseqüentemente, melhorar os seus processos e os resultados dos alunos. Segundo Alaíz et al. (2003), a melhoria da escola assenta numa visão da escola como centro de mudança, dando atenção aos processos, à cultura escolar, às orientações para a ação e para o desenvolvimento, colocando ênfase nas áreas de melhoria seleccionadas pela escola e enfoque na instrução. A melhoria é, também, considerada como um processo em que a escola monitoriza e avalia os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento, estando, assim, implicitamente associada à autoavaliação.

No entanto, apesar dos esforços, de acordo com Bolívar (2003), “as experiências ‘baseadas na escola’ foram mostrando uma falta de relação progressiva com a prática docente na aula e os resultados da aprendizagem dos alunos” (p. 27). O autor cita que “esqueceu demasiado que o objectivo último deve ser a melhoria das experiências educativas oferecida aos alunos e o incremento da sua aprendizagem” (p. 39), por isso, este movimento não correspondeu às expectativas.

Tendo em conta as limitações dos dois movimentos referidos, segundo Murillo (2011), torna-se claro que tanto os que trabalham na eficácia como na melhoria precisam uns dos outros. A teoria é certamente útil para melhorar prática mas, por sua vez, os estudos sobre eficácia escolar têm nas estratégias de melhoria a forma prática de implementar mudanças nas variáveis consideradas relevantes para alcançar bons resultados, bem como os meios para validar muitas das suas teorias, integrando nos seus modelos os processos de mudança e as variações contextuais das escolas.

Neste sentido, nos anos 90, desenvolveu-se um novo movimento, que procura unir as investigações do movimento das escolas eficazes com o movimento de melhoria de escolas. Este modelo teórico-prático procura combinar métodos quantitativos e qualitativos, ou seja, conciliar a noção mais comum de eficácia, o valor acrescentado, com a noção de progresso ao longo do tempo, para perceber a melhoria. Este movimento, denominado por melhoria eficaz das escolas, que Bolívar (2003) designa por “terceira vaga” ou “boas escolas”¹⁵, almeja, resumidamente, “uma ampla concepção dos resultados dos alunos, centrar a inovação na melhoria dos processos da aula e promover a capacidade interna de mudança de cada escola” (p. 39). Segundo o autor,

entender a melhoria da escola como um processo implica orientarmo-nos tanto para o desenvolvimento da *qualidade das aprendizagens dos alunos*, como para a promoção nas escolas da capacidade de resolver os problemas na nossa actual conjuntura social e educativa. Podemos, então falar em sentido restrito de ‘melhoria’ da acção educativa de uma escola, quando ela se vai efectivamente

¹⁵ O autor sublinha que a expressão foi utilizada por Hopkins

desenvolvendo ao longo do tempo em sucessivas vagas de alunos e alunas. (p. 42)

Nesta perspetiva, a melhoria eficaz da escola compreende a mudança educacional planificada, que enfatiza, quer o progresso dos resultados da aprendizagem dos alunos, quer a capacidade que cada escola tem para gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados. Deste modo, centra-se nos aspetos estratégicos para a melhoria contínua, ao longo do tempo, dirigindo a atenção quer para todos os alunos, quer para os processos e condições necessários para o desenvolvimento integral dos alunos, mais além do que seria previsível.

De acordo com Alaíz et al. (2003) e Murillo (2011), há um conjunto de fatores que influenciam a eficácia e a melhoria das escolas, considerando dois tipos, que atuam ao nível do contexto e ao nível da escola.

Os autores indicam que, ao nível do contexto, há três fatores que estão associados à melhoria eficaz da escola:

- i. a “pressão para a melhoria”, seja da tutela ou da sociedade;
- ii. os “recursos para a melhoria”, salientando a autonomia, as condições de trabalho favoráveis e os recursos financeiros;
- iii. as “metas educativas existentes no contexto”, que se referem aos resultados dos alunos.

Ao nível da escola, apontam também três fatores fundamentais:

- i. a “cultura de melhoria”, que traduz a pressão interna para a melhoria, a visão, o envolvimento, a motivação e a estabilidade dos que participam na ação educativa, o trabalho colaborativo e as lideranças;
- ii. os “processos de melhoria”, que incluem o diagnóstico, os objetivos de melhoria e a implementação de processos que incluem planos de melhoria;
- iii. os “resultados de melhoria”, que se devem focar num conjunto de objetivos claramente definidos, em função de mudanças na qualidade do ensino e da organização, que deverão ser atingidos num dado período de tempo. (Alaíz et al., 2003, p. 36; Murillo, 2011, p. 54)

Murillo (2011) explica que a cultura de melhoria é o substrato onde ocorrem os processos. A melhoria dos resultados constitui o objetivo das escolas que querem melhorar. Assim, os conceitos de cultura, processos e resultados estão interrelacionados e influenciam-se continuamente, considerando que se trata de conceitos fundamentais, interdependentes e ligados. Estas interrelações demonstram que a melhoria eficaz da escola não é um acontecimento pontual mas, pelo contrário, é um processo cíclico, em

movimento, sem um começo ou um fim bem assinalados.

Na senda do autor, podemos afirmar que o movimento da melhoria da eficácia da escola pode contribuir para ajudar as escolas a desenvolverem os seus próprios projetos e a definirem os aspetos necessários para avaliar a sua ação. Assim, para encetarem um processo de melhoria, são as escolas, em coerência com o seu contexto, que têm de arquitetar o seu próprio caminho, os seus objetivos, os meios e as ações para conseguirem realmente a melhoria.

Atualmente, associado ao movimento da melhoria eficaz das escolas, acentuou-se o enfoque na melhoria da qualidade educativa. Definir qualidade, em especial na área da educação, torna-se bastante complexo, dadas as múltiplas dimensões que a envolvem. Articulando com os propósitos da melhoria eficaz da escola, podemos inferir que a qualidade em educação está centrada no contexto, nos processos e nos resultados. A qualidade centrada no contexto e nos processos, de cariz qualitativo, está implicitamente relacionada com o desenvolvimento organizacional, onde os *inputs* e as condições são fundamentais para a configuração da «boa escola», principalmente se houver uma relação estreita com dimensões de organização e de gestão que reconheçam o valor dos implicados no processo educativo e atendam às suas aspirações e expectativas. A qualidade centrada nos resultados é influenciada por modelos quantitativos, tendo como suporte a mensuração da eficácia e da eficiência dos resultados obtidos. Assim, para melhorar a qualidade educativa, é necessário adequar os recursos às necessidades, de forma a dar uma melhor resposta aos problemas com que se depara.

A este propósito, salientamos que as recentes transformações nas estruturas da administração escolar, em Portugal, revelam claramente preocupações “em melhorar a eficiência na gestão dos recursos educativos”, “centrando-se em medidas que integram as escolas em agrupamentos, definidos numa base territorial e incluindo vários graus ou níveis de ensino” (Afonso, N., 2009, p. 17). Sendo estas, reformas que estão ainda em curso, não há dados ou estudos suficientes que nos permitam analisar até que ponto elas poderão, ou não, comprometer a qualidade educativa e a melhoria das organizações escolares.

No entanto, independentemente das reformas implementadas ou a implementar, alcançar a qualidade significa que esta deve ser orientada para o cliente, ou seja, para os alunos e, conseqüentemente, para os encarregados de educação e para a sociedade em geral, pois é na satisfação destes que assenta a missão da escola. Sendo assim, a qualidade resulta do esforço total de melhoria contínua, desenvolvido por todos os elementos da escola para que, por um lado, os alunos obtenham os resultados desejados ou acima das expectativas e, por outro, a escola conheça a sua realidade, identificando as suas fragilidades e oportunidades para implementar processos de melhoria contínua, com

vista à excelência. No entanto, não podemos olvidar que a qualidade também não está imune às alterações das relações económicas e sociais que, cada vez mais, colocam novos desafios à educação, pelo que é um conceito em permanente mudança.

Azevedo, J. (2010), ao questionar o que é necessário fazer para construir uma escola de qualidade para todos e onde se aprenda melhor, enuncia “sete passos” para cumprir esse objetivo, que resumimos:

- a) “inaugurar um novo tempo na educação em Portugal [...]: *o tempo da melhoria*”;
- b) “conferir real autonomia às escolas para construírem, em paz, com competência e com persistência” uma educação escolar de qualidade para todos os alunos;
- c) assumir “compromissos sociais e locais” que culminem em planos de melhoria de cada escola;
- d) atuar de “modo cooperativo e em rede entre os professores e entre as escolas, tendo em vista melhorarem o seu desempenho, sustentadas na entreatajuda, na partilha de práticas e de recursos e na cooperação contínua, ao longo do tempo”;
- e) desenvolver um trabalho rigoroso nos primeiro e segundo ciclos;
- f) atribuir prioridade ao envolvimento da sociedade e da comunidade na educação;
- g) promover novos incentivos à melhoria contínua da educação. (pp. 24-28)

5.2. Desenvolvimento organizacional: processos de mudança e melhoria

Os trabalhos recentes de autores como Bolívar (2012), Murillo (2011), Murillo e Krichesky (2012) e Nóvoa (2009) têm mostrado um novo paradigma da política educativa, situando os resultados da aprendizagem no centro da melhoria. Nesta ótica, ao considerarem as escolas como centro da aprendizagem, defende-se uma gestão baseada na escola, reforçando a sua autonomia, para se poder organizar de acordo com a especificidade dos seus contextos.

Nóvoa (2009), ao perspetivar futuros cenários para a educação dos anos 2021, refere que, na atual conjuntura, alimentada por um sentimento de crise, pela globalização e pela difusão do conhecimento, o presente sistema de ensino público, homogéneo, está a ser desafiado, por ser incapaz de dar resposta a todas as missões que a sociedade vai atribuindo, progressivamente, à escola. Neste sentido, considera que é necessário abrir os sistemas de ensino à mudança e à criação de novas ideias, promovendo uma nova conceção de aprendizagem, de forma a fortalecer o espaço público da educação. Para o autor, impõe-se colocar a aprendizagem no centro das preocupações, encontrar novas perspetivas que promovam uma abertura à diferença, a partir dos seguintes pontos de vista:

- a) liberdade na organização de diferentes escolas, por exemplo, contratos com entidades ou associações locais;
- b) liberdade na construção de diferentes projetos educativos, por exemplo, iniciativas de grupos de professores ou associações pedagógicas;
- c) liberdade na definição de trajetórias escolares e currículos diferenciados, por exemplo, através de acordos com sociedades científicas ou universidades.¹⁶ (p.193)

Esta abertura à diferença, defendendo uma «escola centrada na aprendizagem», segundo Nóvoa (2009), implicará diferentes modelos de direção e gestão das escolas, bem como uma maior responsabilização da sociedade.

De acordo com Bolívar (2012), é essencial “potenciar a capacidade local de cada estabelecimento para melhorar, fornecendo os recursos necessários e promovendo um compromisso para a melhoria” (p. 9). Tal propósito exige uma reorganização das escolas, “para que se tornem autênticas organizações de aprendizagem, não só para os alunos como para os próprios professores” (p. 10). Em concordância com o autor,

se a escola marca uma diferença na qualidade da educação proporcionada, dependerá dos processos que tenham no seu seio, das formas de trabalho, particularmente em equipa ou em colaboração, em torno de um projeto comum, das oportunidades de desenvolvimento profissional e formação baseados na escola, do modo como a direção é exercida, etc., para que seja possível marcar uma maior ou menor diferença. (p. 10)

Murillo e Krichesky (2012) realçam que, sendo cada escola diferente, os esforços de melhoria devem ter em consideração a sua singularidade. É, assim, importante que cada escola elabore processos de melhoria de acordo com as suas condições, os seus recursos e as suas capacidades. Caso contrário, os esforços de melhoria só vão gerar frustrações e desencantos e, no futuro, a comunidade educativa poderá resistir à implementação ou sustentação de novos processos de mudança.

Neste sentido, segundo Bolívar (2012), o “estabelecimento de ensino torna-se, assim, no epicentro de qualquer esforço de melhoria, como contexto de formação e inovação” (p. 18). É importante que a escola assuma a responsabilidade da mudança, aliciando todos os que nela estão envolvidos a iniciarem a sua própria melhoria e a estabelecerem objetivos de desenvolvimento.

No entanto, para que as mudanças sejam alargadas às escolas, elas “exigem conhecimento e competências que nos permitam adaptar, com sucesso, a novas exigências e circunstâncias” (Whitaker, 2000, p. 62). A mudança é, assim, um processo complexo, não linear, em que intervêm múltiplos fatores simultaneamente e, por isso, exige o desenvolvimento de capacidades específicas, dos diversos membros da organização

¹⁶ Tradução da autora.

escolar, para promover e sustentar projetos de melhoria, ao longo do tempo.

Todavia, segundo Whitaker (2000), para criarmos “condições conducentes à mudança, devemos fazer tudo ao nosso alcance para acabar com o medo e eliminar a ansiedade quanto aos erros” (p. 65), pois é através da sua assunção e reflexão que se aprende, aumenta a capacidade de adquirir conhecimento e de criar e inovar, com vista a melhorar a organização escolar. Murillo e Krichesky (2012) acrescentam que impulsionar e sustentar processos de mudança nas escolas requer entusiasmo, vontade e compromisso para fazer melhor.

É neste contexto que o conceito de desenvolvimento organizacional, intimamente ligado aos conceitos de mudança e de capacidade adaptativa à mudança, assume importância, ao considerar a organização como um sistema no seu todo, apresentando uma perceção clara do que acontece dentro e fora da escola. Como refere Bolívar (2012),

o desenvolvimento organizacional pressupõe que a organização possa resolver por si mesma os problemas contínuos que se lhe apresentam, criando capacidades de diagnosticar o seu funcionamento, procurar, dentro e fora, os recursos e informações para enfrentar e mobilizar a ação conjunta do grupo. (p. 28)

Nesta perspetiva, o desenvolvimento organizacional propõe-se tornar as organizações capazes de mudar de forma pensada e evoluir, dando resposta às mudanças necessárias para que cada uma possa cumprir a sua missão, isto é, oferecer um serviço com qualidade, fazendo a análise do que deve ser mudado e, por conseguinte, a tomada de decisão e a intervenção necessária para incitar a mudança e promover a melhoria, conciliando os valores e metas da organização com as necessidades humanas dos que nela atuam.

Tendo por objetivo a mudança do funcionamento das organizações, o desenvolvimento organizacional, de acordo com Bolívar (2012), pressupõe que “após o diagnóstico da organização, deve-se planificar as formas de pôr em prática o que foi acordado, bem como antecipar a resolução dos problemas que vão surgindo” (p. 29).

No mesmo sentido, Murillo e Krichesky (2012) referem que, no desenvolvimento dos processos de mudança das escolas, se podem distinguir cinco grandes fases:

1. fase de iniciação, que dá início e promove um programa ou projeto de mudança, onde se inclui o diagnóstico;
2. fase de planificação, que define o sentido e os passos a dar;
3. fase de implementação, através da qual se põem em prática as estratégias ou as ações planeadas;
4. fase de reflexão ou avaliação, e, como resultado desta;
5. a extensão ou divulgação das inovações melhor sucedidas, através de uma série

de esforços de instituição das estratégias que se revelaram particularmente eficazes¹⁷. (p. 28)

Segundo os autores, é necessário considerar a mudança, não como um processo linear mas, pelo contrário, como um modelo circular de melhoria, composto por diferentes ciclos. Sublinham, também, que não existem processos de mudança iguais, que cada uma das fases do ciclo pode ter efeitos retroativos e exigir várias etapas de planificação ou de implementação. Neste sentido, cada uma das fases da mudança é um processo complexo e único que, com maior ou menor duração, pode repetir-se antes do ciclo de melhoria chegar ao fim. É, pois, importante ter presente que a integração de uma mudança significativa necessita de vários anos, pelo que deverá ser encarada como um processo contínuo e não como um acontecimento.

De acordo com Murillo e Krichesky (2012), um processo de mudança deve partir da própria escola, em que o elemento-chave para o implementar é conseguir a vontade e o comprometimento da comunidade escolar. Concordamos com os autores, em como as mudanças impostas não servem de nada, ou seja, uma mudança não desejada, ou cujas motivações não sejam partilhadas pela maioria dos atores educativos, raramente resulta ou tem sucesso. Assim, para que um plano de melhoria possa ser bem-sucedido, para além da participação conjunta da maioria dos elementos da escola, é determinante que estes acreditem que efetivamente se pode mudar. Tal como Murillo e Krichesky (2012), consideramos que a grande questão é como contagiar o entusiasmo para o desenvolver, como fazer com que faça parte do quotidiano da escola.¹⁸

É neste âmbito que o conceito de desenvolvimento organizacional, ao gerir a mudança, põe ênfase nos conceitos de «cultura organizacional» e «clima organizacional». Sendo estes conceitos abrangentes e complexos, não há consenso, entre os autores, quanto à sua definição, no entanto eles apresentam diferenças e correlações. A cultura organizacional, no geral, refere-se à estrutura da organização, visa compreender a forma como as normas, os valores, as crenças, os costumes e as tradições dos seus membros influenciam as práticas da organização, enquanto que o clima organizacional pode ser visto como um conjunto de fatores do ambiente de trabalho que interferem nos valores, no comportamento e nas expectativas, bem como na forma como os que nela trabalham percecionam, no seu dia-a-dia, as particularidades e especificidades da vida da escola.

Retomando a questão que colocámos, os planos de melhoria podem, ou não, ser apropriados por todos os que fazem parte da organização, em função da cultura e clima da

¹⁷ Tradução da autora.

¹⁸ No original “*la gran cuestión es cómo contagiar el entusiasmo por desarrollarlo, cómo hacerlo parte de la vida cotidiana del centro*” (p. 30).

escola. Quando existe um clima organizacional agradável, a tendência é que a satisfação das necessidades pessoais e profissionais seja realizada, gerando-se atitudes de maior disponibilidade, quer para a realização de atividades, quer para a colaboração com os restantes elementos da escola.

De acordo com Torres e Palhares (2009),

a cultura da escola vista numa óptica de integração, de partilha, de comunhão dos objectivos e valores da organização assume uma relevância significativa, na medida em que passa a ser vista como um mecanismo de estabilização social, fundamental para o alcance das metas desejadas. (p. 81)

Segundo os autores, “as culturas desenvolvem-se e sedimentam-se no tempo, através das distintas apropriações e modelações do quotidiano organizacional levadas a cabo pelos actores” (p. 82).

Contudo, observamos que, atualmente, um dos grandes desafios que se coloca a muitas escolas é a falta de capacidade para implementar práticas colaborativas, que contribuam para o desenvolvimento de uma cultura organizacional de melhoria, indispensável aos processos de mudança e inovação.

O trabalho colaborativo é aquele que, por um lado, permite que as pessoas, no quotidiano, se mostrem disponíveis e acessíveis para partilhar o conhecimento sobre as suas práticas e, por outro, ao trabalharem juntas, gerem compromissos com vista à melhoria. A estratégia passa por estimular uma visão partilhada e a aprendizagem em equipa, na definição de um percurso coletivo, em que todos se comprometem para, juntos, cumprirem a sua missão melhorando a qualidade de aprendizagem dos seus alunos.

Este entendimento está associado ao movimento de melhoria eficaz da escola, em que são essenciais, para uma cultura de mudança, as iniciativas internas coletivas onde a organização e os seus atores se transformem a si mesmos, por um processo de autodesenvolvimento. Nesta perspetiva, Bolívar (2007) menciona que as organizações aprendentes, através de um processo de autodesenvolvimento, se transformam a si próprias, aumentando a sua capacidade de inovação.

Torna-se então necessário, para que o processo de mudança possa produzir os seus efeitos, que a escola se conheça melhor, que valorize a reflexão, o aperfeiçoamento e a melhoria contínua dos seus processos e métodos, rompendo com o modelo tradicional e traçar um modelo que potencie a cooperação entre docentes e alunos, a troca de ideias e experiências, enfim, que evidencie processos de aprendizagem, tanto dos alunos, como dos professores e da própria organização.

A este propósito, citamos Fialho (2009), ao referir que

as escolas necessitam rever a sua organização, as lideranças e operar mudanças nas suas práticas e na sua cultura. Problematicar a cultura instituída, promovendo

uma cultura de avaliação que seja motor de mudanças organizacionais e pessoais numa perspectiva transformacional, é uma condição fundamental para o desenvolvimento e melhoria das organizações escolares. (p.112)

Assim, na abordagem da “organização aprendente”, esta deve ter flexibilidade para a mudança, possuir capacidade de se criar a si mesma, de descobrir novos caminhos, crescendo e evoluindo constantemente, formando novas relações, de acordo com os objetivos do seu projeto educativo. Tomando como referência as ideias de Santos Guerra (2001), os níveis de criatividade, participação, abertura da comunidade, flexibilidade organizacional e autorreflexão, são potencialmente maiores nas organizações de aprendizagem, que naquelas que simplesmente executam. De acordo com Torres e Palhares (2009), “culturas escolares fortes e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percebidas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional” (p. 81).

Uma escola onde se aprende é, pois, uma organização consciente das suas características específicas, da sua cultura, do seu *ethos*, pois cada escola tem a sua própria identidade, como lembra Santos Guerra (2001), cada instituição tem a sua história, o seu contexto, tem um carácter único, é irrepetível, é mudável, é dinâmica. Cada uma tem a sua identidade que, apesar de ser marcada por referenciais gerais, é peculiar na forma como os vive, num dado momento. Conhecer a natureza desta peculiaridade da escola, a sua estrutura e o seu funcionamento, é fundamental para compreender a tarefa que se realiza dentro dela. Não deve estar apenas preocupada com regras burocráticas mas antes preocupar-se em desenvolver diferentes tipos de inteligência, colocando a aprendizagem reflexiva no centro de todos os processos.

Neste sentido, o sucesso dos processos de melhoria dependem, particularmente, das dinâmicas internas da escola, pois só assim esta se poderá transformar numa “escola curricularmente inteligente” que, para Leite (2003, 2006) significa

uma instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem. (2006, p. 75)

Para o cumprimento destes objetivos, é necessário que todos tenham conhecimento do contexto onde a escola está inserida e que vivenciem dinâmicas de trabalho coletivo, tendo presente que as ações que cada um adota terão repercussões na totalidade da organização. Só assim será possível a constituição de uma escola aprendente, que não será mais o somatório das aprendizagens individuais mas sim o conjunto das relações e aprendizagens resultantes da colaboração entre todos os elementos que a compõem. Como é citado num artigo de Paixão (2004), é uma “escola de pessoas, com

peessoas, para pessoas, a escola que se reconhece na sua história de vida” (s. p.). Portanto, como referem Murillo e Krichesky (2012) evocando Senge, as organizações que refletem e aprendem são aquelas que estão melhor preparados para lidar com os processos de mudança e melhoria necessários para fazer dela uma organização de qualidade.

No entanto, ao refletirmos acerca dos ambientes e das práticas colaborativas existentes na maioria das nossas escolas, concluímos que a colaboração tem, muitas vezes, um carácter limitado ou restrito, que não conduz à inovação e à mudança. A cultura e o clima que caracterizam os quotidianos escolares, aliados à quantidade de tarefas em que, hoje, os professores estão envolvidos têm contribuído ou agravado aquela situação.

Como já referimos, não há nenhuma maneira de alcançar mudanças se a grande maioria das pessoas não estiver motivada para trabalhar em conjunto. Assim, para a construção de uma cultura colaborativa é fundamental que, entre os seus membros, haja um elevado grau de abertura e de segurança. Este será outro dos desafios a colocar na atual conjuntura. Como refere Whitaker (2000), “resistir à mudança é um comportamento deveras intencional – é uma estratégia que nos protege perante ameaças ao amor-próprio e sobrevivência psicológica” (p. 76).

5.3. A importância da liderança na melhoria da escola

A liderança constitui um dos temas mais comuns no estudo das organizações, sendo considerada como um elemento central e verdadeiramente capaz de marcar a diferença, quer nas organizações em geral, quer nas organizações educativas, em particular.

Sobre este assunto, Whitaker (2000) refere que a liderança “precisa de ser encarada como um foco crucial para o desenvolvimento e crescimento institucional nos próximos anos” (p. 89). Acrescenta que “a liderança está relacionada com a criação de condições necessárias, em que todos os membros da organização possam dar o seu melhor, num clima de empenhamento e desafio” (pp. 90-91). Também Trigo e Costa (2008), apontam a liderança “como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade” (p. 562).

Desde o movimento das escolas eficazes, que as investigações educacionais se têm centrado na conceção de modelos de liderança das organizações educativas e continuam, atualmente, a surgir novas propostas de estilos de liderança, que enfatizam, segundo Torres e Palhares (2009), a “relação linear entre liderança, resultados e eficácia

organizacional” (p.78). É neste contexto que os autores afirmam que “o campo da gestão e da liderança destacou-se como um dos mais dilemáticos e controversos no actual contexto das políticas educativas” (p. 78).

De acordo com Costa (2003),

fala-se hoje mais [...] em liderança democrática e participativa, em liderança colaborativa e colegial ou mesmo em liderança educativa ou pedagógica. A presença de líderes «transformacionais», de líderes na qualidade de facilitadores dos processos de inovação e mudança, que envolvem os restantes elementos do grupo na consecução de determinados objectivos e que se responsabilizam por esses processos, torna-se fundamental ao desenvolvimento do projecto educativo. (p. 1334)

Na perspetiva de Rocha (2012), “a liderança transformacional fomenta a participação de todos na tomada de decisões, uma cultura de colaboração, a autonomia, a responsabilização e a criação de consensos quanto às metas da escola” (p. 49).

Para Bolívar (2011), as dimensões de liderança transformacionais, juntamente com a liderança educativa, têm convergido, nos últimos anos, para uma liderança centrada na aprendizagem dos alunos, dos professores e da própria escola como uma organização. Esta perspetiva, de acordo com o autor, não é apenas mais um modelo entre aqueles que giram em torno da liderança, mas expressa, no contexto escolar, a dimensão essencial da liderança. A liderança, baseada na aprendizagem, implica, na prática, pelo menos cinco princípios: o foco na aprendizagem como uma atividade; a criação de condições favoráveis à aprendizagem; um diálogo e uma prática explícita; uma liderança distribuída; um sentido partilhado de responsabilidade.

Autores como Bolívar (2011) focam, atualmente, as suas investigações no conceito de «liderança distribuída», entre todos os membros, como aquela que apresenta mais vantagens para iniciar e implementar processos de mudança e melhoria das escolas.

Na conceção de Spillane (2005), a liderança distribuída assenta na prática da liderança, em vez de nos líderes ou nos seus papéis, funções, rotinas e estruturas. A liderança é vista como o produto das interações dos líderes escolares, dos atores educativos e da sua situação. Estas interações, ao contrário de uma ação particular, são fundamentais para a compreensão da prática da liderança.

Na mesma perspetiva, Riveros-Barrera (2012) afirma que a liderança distribuída é imprescindível para garantir a integração, a participação equitativa e os valores democráticos dos diferentes atores do processo educativo, bem como para promover interações recíprocas, em que o trabalho de equipa tem prioridade.

Murillo (2006) reforça que a liderança deve ser uma tarefa partilhada por toda a comunidade escolar, na medida em que todos membros da comunidade escolar são agentes de mudança e todos têm um papel a desempenhar nessa mudança. A primeira

função da prática da liderança para a mudança será reconhecer, valorizar e desenvolver uma liderança múltipla. Nesta conceção, o líder passa a ser um agente de mudança, que aproveita as capacidades e interesses dos membros da comunidade educativa em torno de uma missão comum, em que a ação coordenada de todos contribui para a melhoria da escola. Assim, as «fronteiras» entre o líder e os membros da organização vão-se dissipando, na medida em que todos desempenham um papel de liderança.

É neste sentido que, ao nível interno da escola, podemos falar em liderança a vários níveis, isto é, uma liderança que envolva não só o líder institucional, em termos de órgão de liderança da escola, mas também os diferentes líderes intermédios e, num campo mais restrito, os educadores, pois todos têm responsabilidade no desenvolvimento do projeto educativo da escola. No entanto, na conceção da liderança distribuída, liderança e líder não têm o mesmo significado, sendo a liderança entendida como um esforço coletivo e partilhado que compromete todos os que, dentro da organização, estão envolvidos num processo de aprendizagem recíproco, o que se manifesta numa redistribuição do poder.

Consideramos que, quando uma escola se alicerça na comunidade e numa liderança estratégica, conduz a uma escola de qualidade. Tendo presente que a qualidade dos resultados depende da qualidade da organização, as características e o envolvimento das lideranças são primordiais. “A liderança é habitualmente considerada como locomotiva da melhoria contínua, o ‘impulsionador-chave’ de todos os modelos de Gestão da Qualidade Total” (CAF Educação, 2012, p. 104).

Para promover uma cultura de escola colaborativa é imprescindível que as lideranças mostrem, mais do que nunca, competências de comunicação e diálogo, bem como emocionais, para estimularem o pensamento reflexivo e ganharem a credibilidade e a confiança da comunidade educativa. Cada escola deve aprender a assimilar as deceções e contratempos e fazer do conflito uma forma negociada para a melhoria e construção de uma estrutura capaz de responder a ataques e pressões.

Mas, para isso, como assevera Murillo (2006), é necessário que o líder ou líderes se concentrem no desenvolvimento das pessoas, que tenham grandes expectativas e as comuniquem. O autor refere que o líder deve ser um sonhador e, ao mesmo tempo, um visionário, porém deve ter conhecimentos, destrezas e capacidades para converter o sonho em planos de ação realistas, com estratégias úteis. Tem que assumir os riscos, reconhecer os problemas e entendê-los como desafios, isto é, como oportunidades de melhoria. Ainda na senda do autor, sendo as questões pedagógicas e educativas as mais importantes na escola, o líder não as pode ignorar, porque só se conseguirá uma escola de qualidade e equitativa se o líder se comprometer na tarefa de transformar a cultura escolar. Deste modo,

deve consubstanciar uma visão partilhada, no interior da escola que lidera, e que comungue as mesmas finalidades, princípios e linhas de orientação a adotar para o futuro.

Nesta perspetiva, podemos sistematizar que as características-chave de um líder são a criatividade, um efetivo interesse e confiança nos seus colaboradores, considerando o seu potencial positivo, mais que o negativo. Que acredite que a organização precisa de um sistema coeso, com valores partilhados, respeito e confiança mútuos, sentido de pertença, recompensando o progresso dos resultados no sentido de estimular a procura de oportunidades de melhoria.

Murillo (2006) diz que, para alcançar uma direção que esteja preparada para a mudança, é necessário repensar o modelo de gestão e reformular o conceito de liderança, por forma a integrarem: uma liderança compartilhada e distribuída; com uma direção centrada no desenvolvimento das pessoas, tanto individual como coletivamente; com uma direção visionária; que assuma riscos; diretamente envolvida nas decisões pedagógicas; e bem treinada em processos de mudança.

A agenda pública portuguesa, através do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, instituiu um modelo de liderança unipessoal, através da figura do diretor, a quem se reforça o poder para gerir e liderar, em consonância com o normativo, em benefício da excelência escolar e, assim, “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável” (DL n.º 75/2008, preâmbulo).

Assim, tendo em conta o quadro normativo, incrementar uma liderança distribuída dependerá das características do líder, da sua capacidade para promover uma cultura de escola colaborativa e saber delegar competências, aproveitando as capacidades e destrezas de todos, de acordo com as ações necessárias para cada situação. Segundo Whitaker (2000), “um factor fundamental para uma gestão competente é a capacidade de gerir bem esta delegação [...] e dividir o trabalho para que todos os envolvidos possam trabalhar dentro da sua área de responsabilidade, funcionando assim na plenitude das suas competências e capacidades” (p. 163).

A este propósito, no nosso país, de acordo com Rocha (2012), tem-se “vindo a comprovar que o papel dos líderes quase se restringe a funções burocráticas” (p. 49). Outros estudos apontam que a continuidade do «individualismo docente», na ótica dos docentes, foi agravada pelo atual enquadramento legal, o que dificulta a dinâmica interna da escola e a implementação de processos de melhoria. Este é outro dos desafios que, na atualidade, se colocam às escolas.

Por fim, parece-nos pertinente referenciar que as lideranças desempenham um importante papel na criação de uma cultura de autoavaliação participada, ao interagir com a

comunidade educativa e promover a união dos seus membros, numa aprendizagem reflexiva, crítica e partilhada. A autoavaliação, para ser eficaz, tem de ser um processo através do qual a escola é capaz de refletir criticamente sobre si própria, com a finalidade de melhorar o seu desempenho. No relatório da IGE, Aferição da efetividade da autoavaliação, pode ler-se que, conforme determina a lei n.º 31/2002, é necessário que a

auto-avaliação tenha em linha de conta o grau de concretização do Projecto Educativo, o nível de execução das actividades, o desempenho dos órgãos da administração e gestão e de orientação educativa, o sucesso escolar e a prática de uma cultura de colaboração. Neste sentido, pretende-se que a auto-avaliação seja assegurada por uma prática sistemática e integrada na cultura das organizações escolares, devendo ser entendida como um processo reflexivo que conduz a acção e que é essencial para a consolidação de mudança e de melhoria. (IGE, 2009, p. 13)

De acordo com Afonso, N. (2007), para que a autoavaliação constitua um processo de melhoria tem de partir da vontade coletiva, em que todos compreendam a sua importância, tornando-a numa organização comprometida na melhoria das suas práticas e na procura da excelência. Concordamos com Leite, Rodrigues e Fernandes (2006), quando relevam a importância de uma prática de autoavaliação que “nasça de dentro” e que comprometa toda a comunidade educativa, para atingir melhores resultados.

É, hoje, consensual que a cultura de escola se deve expandir através de laços que unem e juntam pessoas diferentes, em torno de um projeto e ação que lidera a mudança e explicita para onde é preciso caminhar. Segundo Whitaker (1999), “é importante que os líderes avaliem até que ponto a cultura e ambiente actuais das suas organizações proporcionam condições para o desenvolvimento e crescimento humanos e em que medida um eventual subdesempenho pode ser atribuído à medíocre qualidade do ambiente humano” (p. 54).

Em suma, podemos concluir que para alcançar com eficácia a excelência através do aperfeiçoamento contínuo, é necessário que as escolas tenham em conta vários aspetos-chave, quer a nível de contexto, de *input*, de processo e de *output*.

Em primeiro lugar, uma forte de liderança e direção, menos burocrática e mais pedagógica, que estabeleça objetivos e finalidades comuns, apoiada numa estratégia sistemática de avaliação do desenvolvimento e planeamento da escola.

Em segundo lugar, sentido de comunidade, isto é, a existência de visão/ metas claras, conhecidas e partilhadas por toda a comunidade escolar. Por um lado implica o trabalho colaborativo por parte dos professores e, por outro, o envolvimento das famílias.

Em terceiro lugar, um clima escolar favorável, que propicie as boas relações entre os membros que constituem a comunidade, no geral, e, contexto da sala de aula, um ambiente afetivo facilitador da aprendizagem, tendo em atenção o reforço e a diversidade.

Em quarto lugar, maximização da eficácia dos recursos que têm ao seu dispor, adequando-os às necessidades da escola. Pressupõe-se, neste aspeto, a existência e adequação das instalações e recursos didáticos, bem como o desenvolvimento profissional dos docentes, numa perspetiva de formação contínua e inovação.

Em quinto lugar, têm de pôr em prática dispositivos eficazes para monitorizar e melhorar a qualidade dos processos-chave, através dos quais prestam os seus serviços, sobretudo a qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula.

Em último lugar, é necessário avaliar se os aspetos anteriores se refletiram na melhoria dos resultados-chave na escola, nomeadamente, através do processo de ensino e formação, analisando as estatísticas dos resultados alcançados pelos alunos, no que se refere ao seu sucesso escolar e qualificações, e através do processo cívico, tendo em conta a aquisição de atitudes e valores. Devem, ainda, ser consideradas as opiniões dos parceiros neste processo: professores, alunos, pais e funcionários (IGE, 2005; Murillo, 2011).

Concordamos com Afonso, A. J. (2010), quando considera a importância de “fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados”, a necessidade de “reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia”, o objetivo de “concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo” e a intenção de “contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas” (p 345).

PARTE III

PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

CAPÍTULO 6 – Metodologia e caracterização do contexto

6.1. Metodologia

Nesta parte, propomo-nos delinear um plano de intervenção, com o intuito de dar resposta à questão inicialmente formulada: *como conceber um plano de melhoria, com base nos dados fornecidos pela avaliação externa e pela avaliação interna, já desenvolvida na escola?*

Pretendemos, assim, apresentar um contributo para a resolução do problema equacionado na primeira parte: a falta de uma cultura de desenvolvimento sustentado da autoavaliação, evidenciado pela incipiente capacidade reflexiva da comunidade escolar e, consequentemente, inexistência de um plano de melhoria, com vista a aumentar o desempenho da organização.

Partindo da premissa de que, no contexto em estudo, o processo de autoavaliação já foi, entretanto, iniciado, o plano de melhoria justifica-se, sobretudo pela necessidade de valorizar a autoavaliação, quer quanto ao fornecimento de conhecimento sobre o funcionamento organizacional, quer como instrumento de apoio aos processos de tomada de decisão.

A este propósito, Stufflebeam¹⁹ (2003) refere “que a avaliação é apresentada como uma resolução de problemas que as escolas têm, tornando-se numa actividade que as ajuda a ter melhores resultados e a conhecer melhor o seu modo de funcionamento” (citado em Pacheco, 2010, p. 6). É, então, fundamental avaliar a escola, a todos os níveis, considerando-a, como já referido, como um todo, em que a avaliação deve ser objeto de reflexão coletiva de todos os que para ela contribuem, com o seu trabalho, para o benefício dos alunos e da comunidade. No entanto, não basta refletir, é imprescindível que a reflexão se traduza na melhoria dos processos, para atingir resultados. Para tal, há que fazer um esforço para entender e aceitar a necessidade da mudança e aprender a agir interventivamente. Este é o desafio que se propõe, a todos os atores empenhados e envolvidos na dinâmica duma ação interventiva de autoavaliação.

É a partir destes pressupostos, da investigação e da experiência, que se pretende conceber um plano de intervenção, como proposta de resolução do problema equacionado, dando resposta aos objetivos formulados.

A metodologia escolhida, e que pensamos ser a que mais se adequa aos objetivos traçados, é a metodologia de trabalho de projeto pois, como menciona Vasconcelos²⁰

¹⁹ Stufflebeam, D. (2003). Institutionalizing Evaluation in Schools (pp. 775-805). In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & Lori A. Wingate, (Eds.), *International handbook of educational evaluation*. In Pacheco, J. A. (2010). Avaliação externa das escolas: teorias e modelos. Conferência realizada no Seminário “Avaliação externa das escolas: modelos, práticas e impacto. Braga: Universidade do Minho, p. 6.

²⁰ Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). Trabalho por projetos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. In Ramos, M. & Valente, B. (2011). *Iniciação à*

(2006), “o trabalho projecto pode ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (citada em Ramos & Valente, 2011, p. 7) ou, como referem Leite, Malpique e Santos ²¹ (1989), “uma metodologia assumida em grupo, que pressupõe grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção, com finalidade de responder aos problemas encontrados” (citadas em Ramos & Valente, 2011, p. 7).

Este tipo de metodologia aproxima-se das características da investigação-ação, na medida em que se orienta para a melhoria das práticas da organização, a partir da mudança e da aprendizagem contínua e, ao mesmo tempo, permite a participação de todos os interessados. “A pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas” (Franco, 2005, p. 486). Sendo uma metodologia dotada de ação crítica, contribuirá para estimular as condições para um trabalho compartilhado, possibilitando o desenvolvimento de uma avaliação interna participativa, que analise de forma sistemática os pontos fortes e fracos, promovendo ações de melhoria.

Esta metodologia tem, ainda, a vantagem de não ser um processo estanque, mas sim dinâmico, pois permite a flexibilidade dos procedimentos e a reorientação do caminho a seguir pelos intervenientes, ao longo do processo de intervenção. Desta forma, permite a readaptação e renovação das ações implementadas por meio de «espirais cíclicas», que funcionam como instrumento de reflexão e de avaliação de cada etapa do processo. Assim, de acordo com Franco (2005),

a pesquisa-ação, para bem se realizar, precisa contar com um longo tempo para sua realização plena. Não pode ser um processo aligeirado, superficial, com tempo marcado. A imprevisibilidade é um componente fundamental à prática da pesquisa-ação. Considerá-la (a imprevisibilidade) significa estar aberto para reconstruções em processo, para retomadas de princípio, para recolocação de prioridades, sempre no coletivo, por meio de acordos consensuais, amplamente negociados. (Franco, 2005, p. 493)

Nessa direção, sendo a autoavaliação um processo complexo, a proposta apresentada deve ser vista numa perspetiva contínua e inacabada, sujeita a correções e readaptações, visando o seu aperfeiçoamento e melhoria, em função das necessidades e dos resultados a atingir. Neste sentido, como menciona Mateus (2011), “a necessidade de um plano de ação tem como objetivo uma antevisão, um momento de reflexão em grupo, mas este plano será flexível, aberto, sujeito a reajustamentos de conteúdos, de

Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projeto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. Da Investigação às Práticas I (2), pp. 2-16.

²¹ Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). Trabalho de projeto I – Aprendendo por projetos centrados em problemas. Porto: Afrontamento. In Ramos, M. & Valente, B. (2011). *Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projeto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. Da Investigação às Práticas I* (2), pp. 2-16.

metodologias, calendários” (p. 5).

Para a elaboração da proposta de resolução, tendo em consideração as etapas ou fases de desenvolvimento de um trabalho de projeto, identificou-se a situação-problema, fundamentou-se a sua escolha e foram formuladas as questões parcelares, conforme consta na primeira parte.

De seguida, com a finalidade de dotar a intervenção, quer de teoria que a sustentasse quer de um conhecimento mais profundo sobre a temática, efetuou-se uma revisão da literatura e da legislação que a enquadra. Ao mesmo tempo, procedeu-se a uma pesquisa direcionada para a recolha de dados do contexto, orientada para as questões definidas.

A partir dos dados recolhidos, da integração dos conhecimentos empíricos relacionados com a realidade estudada, isto é, da articulação entre a teoria e a prática, seguimos para a caracterização do contexto, descrevendo a informação, considerada de relevo, para a elaboração da proposta de intervenção, de modo a dar resposta ao problema detetado. Tivemos presente, quer na recolha da informação quer na descrição, que a questão central do nosso trabalho de projeto assentava no processo de autoavaliação. Assim, foi nosso objetivo descrever factos, situações, ou processos que ocorreram, quer tenham sido diretamente observados, ou identificados e caracterizados através de material de interesse.

Para recolha de informação, foi utilizada a análise documental, quer de normativos, quer dos documentos estruturantes, relatórios e outros documentos pertinentes, no âmbito da avaliação, complementada por notas de campo, observação participante ou entrevista livre. A análise de conteúdo e a observação participante possibilitaram uma maior compreensão e reflexão acerca das práticas de autoavaliação implementadas e, a partir deste conhecimento, elaborar um plano que introduza mudanças efetivas, que se traduzam em melhoria do desempenho da organização.

Para a estruturação do plano de resolução, para além da apresentação sucinta do contexto, fez-se o diagnóstico global da situação atual, procurando cumprir, desta forma, o que a maioria dos autores sugerem, a respeito da metodologia da investigação-ação, isto é, “que o trabalho se inicie com um diagnóstico da situação para posterior planificação da ação a ser empreendida” (Franco, 2005, p. 497).

Para a realização do diagnóstico recorreu-se, primeiro, a uma abordagem de tipo quantitativa, através da análise interpretativa dos resultados obtidos nos questionários efetuados no âmbito da avaliação interna; segundo, optou-se por fazer abordagem qualitativa, procurando fazer a triangulação dos resultados obtidos nos relatórios da avaliação externa e da avaliação interna.

Feito o diagnóstico da situação atual, priorizaram-se e selecionaram-se as principais áreas de melhoria a abordar na intervenção, formularam-se os objetivos e, posteriormente delinearão-se as ações a implementar.

Ainda relativamente à opção metodológica, é necessário referir que usufruímos de uma posição privilegiada para a realização deste projeto pois, como afirma Franco (2005),

a pesquisa-ação [...] busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa. (p. 490)

De facto, ser profissional no agrupamento, há mais de vinte anos, proporcionou um conhecimento mais amplo do contexto da organização e uma maior facilidade de acesso aos dados, à recolha de notas de campo e à escuta informal dos elementos da comunidade educativa, através de contactos, conversas, encontros e reflexões. Esta posição, em que o investigador está diretamente ligado à ação e intervenção implica, por um lado, maior responsabilidade e, por outro, torna-se facilitadora de uma planificação da ação mais dirigida para os problemas percecionados, de forma a contribuir para resolução, com vista a melhorar a situação.

Contudo, ressaltamos que houve cuidado ético na triagem da informação a assimilar pois, dada a relação de proximidade entre a investigadora e os auscultados, por vezes há a tendência para «desabafar», o que pode influenciar a qualidade da informação.

Reafirmamos, no entanto, que estamos cientes que para o sucesso de um processo de autoavaliação é necessário o trabalho coletivo. Todavia, como também já referimos, a promoção do trabalho colaborativo não tem sido uma tarefa fácil, no contexto em estudo, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento da autoavaliação, como adiante se compreenderá. Por outro lado, a experiência tem mostrado que é mais fácil a construção de uma dinâmica coletiva e consequente abertura para a mudança e inovação, a partir da apresentação de propostas-base de trabalho. A partir destas, os atores educativos refletem, discutem, contribuem com sugestões, conhecimentos e experiências, fazendo reajustes e, progressivamente vão-se comprometendo num processo integrado nas atividades do agrupamento, com vista à sua melhoria.

Apropriando-nos das ideias de Murillo & Krichesky (2012), consideramos que o processo de mudança da escola começa quando um membro da comunidade escolar, da gestão ou um professor, sugere que algo deve ser feito para melhorar a escola. O fundamental é que um ou mais membros da comunidade escolar assumam a decisão de mudar e transmitam essa iniciativa aos seus colegas. Assim, o importante é que, independentemente de quem ou como a mudança é iniciada, se consiga o entusiasmo para

desenvolvê-la e torná-la parte do quotidiano escolar.

Neste sentido, a proposta que ora se apresenta não pretende ser mais do que isso, uma proposta, passível de reflexão, discussão e reajustes, resultantes duma tarefa cooperativa de todos os intervenientes na comunidade educativa. Assim, espera-se que este trabalho possa constituir uma estratégia para implementar futuras práticas colaborativas e envolver os diversos atores, iniciando um processo de mudança, de forma a desenvolver uma cultura de melhoria no dia-a-dia da organização.

6.2. Caracterização do contexto

Para elaborar um trabalho desta natureza é necessário que se conheça a realidade onde se pretende atuar, pelo que se considera pertinente uma abordagem geral do contexto, dando especial relevo aos pressupostos que determinaram a definição do problema e a intervenção nesta área.

A organização escolar onde se pretende aplicar o presente projeto de intervenção localiza-se na zona periférica do concelho de Lisboa.

No ano letivo 2011-12, frequentavam o agrupamento cerca de 1100 crianças, alunos e formandos, distribuídos por diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade, incluindo duas turmas de percurso curricular alternativo e uma turma de Curso de Educação e Formação de Jovens, tipo 2.

O corpo docente era constituído por 115 professores e educadores pertencendo, na sua maioria, ao quadro do agrupamento. O grupo etário mais representativo era o dos 50-60 anos, tendo a maior parte mais de 10 anos de serviço no agrupamento.

O pessoal não docente, incluindo assistentes operacionais e assistentes técnicos, soma um total de 32 profissionais, a maioria com mais de 10 anos de serviço e contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado.

A nível do contexto socioeconómico da população discente que o frequentava, podemos concluir que esta é maioritariamente de origem social e económica baixa, pertencentes ao setor terciário inferior, muitos em situação de emprego precário e, mesmo, de desemprego, com um grande número de detentores de Rendimento Social de Inserção. A percentagem de alunos que beneficiavam de auxílios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar, confirma bem esta realidade: 55% dos alunos, dos quais 28% pertenciam ao escalão A.

Grande parte dos pais e encarregados de educação tinham um baixo índice de escolaridade, constatando-se ainda um elevado número de famílias estruturalmente

disfuncionais, com fracas expectativas em relação à escola, o que se traduzia numa assiduidade irregular e desmotivação para aprender no quotidiano de uma parte considerável dos alunos. Esta realidade pode ser confirmada pelo exposto no relatório da avaliação externa do agrupamento, que expressa:

Quanto às profissões dos pais, só 51,6% têm profissão identificada. Destes, o grupo mais significativo é o dos trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio (17,4%), seguido pelo grupo do pessoal de serviços directos e particulares de protecção e segurança (15,2%). Relativamente às habilitações académicas só se conhecem as de 52%. Destes, 1,7% não tem habilitações; 58,3% têm a escolaridade básica; 20,5% o ensino secundário e 19,5% o ensino superior. (IGE, 2010a, p. 3)

No entanto, a partir da data em que foi elaborado o referido relatório da IGE, o número de alunos pertencentes a famílias de um estrato socioeconómico mais elevado tem vindo, progressivamente, a aumentar, como consequência da transferência de escolas privadas. A este cenário não são alheias as mudanças que, entretanto, se desencadearam, no país, a nível económico, político e social.

Relativamente aos resultados académicos, as taxas globais de transição/conclusão, na unidade orgânica, foram de 86%, no ano 2010-2011 e de 77%, no ano 2011-2012, verificando-se uma descida considerável. Acresce que os resultados mais baixos se registaram no 2.º e no 3.º ciclos, com uma média de sucesso de 65%, no ano 2011-2012. Os resultados obtidos são, por conseguinte, bastante inferiores às metas nacionais previstas para 2015. Na avaliação externa, aferida através dos exames nacionais, os alunos obtiveram resultados, também, muito abaixo da média nacional. Os alunos apresentaram, respetivamente, naqueles anos letivos, as seguintes percentagens de níveis positivos: 37% e 4%, na disciplina de português; 11% e 24%, na disciplina de matemática. Perante esta realidade, a promoção do sucesso e da qualidade das aprendizagens constitui uma das prioridades da unidade orgânica.

Outro aspeto, que tem repercussões na taxa de sucesso dos alunos, é o comportamento e a indisciplina, sobretudo no 2.º e no 3.º ciclos. As situações de indisciplina e dificuldades de relacionamento interpessoal, por parte dos alunos, especialmente no contexto sala de aula, têm sido uma das maiores problemáticas registadas no agrupamento.

Para dar uma noção desta realidade referimos que, no ano letivo de 2012-2013, foi dada ordem de saída da sala de aula 595 vezes, num universo de cerca de 450 alunos do 2.º e do 3.º ciclos. Este valor foi apurado com base nos registos existentes no gabinete de apoio ao aluno, criado no início do ano, para acompanhamento dos alunos e, consequentemente, prevenir, diminuir e sinalizar situações de comportamentos de risco ou violação dos deveres do aluno e respetivo encaminhamento. Por outro lado, ao ser feita a monitorização trimestral das situações de indisciplina, apoiada em dados objetivos, permitiu

ter uma visão concreta desta problemática e, em sequência, alertar as estruturas competentes, para respetivas ações de intervenção. No entanto, aqueles dados não evidenciam a totalidade das ocorrências disciplinares ocorridas, pois os professores ou funcionários optam, muitas vezes, por as resolver quer no âmbito da sala de aula ou dos outros espaços, quer encaminhando as situações diretamente para a direção, sem recorrer ao gabinete de apoio ao aluno.

Sendo o projeto educativo o referente estratégico fundamental da escola, que serve de base e orienta todas as estratégias, planos, programas e projetos específicos da organização, apresentava como missão “Desenvolver a educação artística no ensino. Através da Educação, promover a cultura”. Numa perspetiva de futuro, expunha como visão “Acreditando no trabalho em equipa, atingir a excelência nas artes, para promover a qualidade na Educação”.

Os valores preconizados no projeto educativo são essenciais para a estruturação da escola, pois estão ligados à qualidade organizacional, ao terem influência nos comportamentos, nas escolhas e nas decisões que se tomam e sustentam a identidade da escola. Estavam enunciados, entre outros, os seguintes:

1. Acreditar uns nos outros.
2. Acreditar que o trabalho de equipa é a base para o sucesso.
3. Acreditar na investigação e na inovação para a melhoria da educação.
4. Acreditar que o sucesso passa pela satisfação dos *stakeholders*, em particular os alunos.

Em conformidade, foram definidas como prioridades educativas:

- A. Melhorar o sucesso escolar dos alunos.
- B. Promover um clima de escola favorável à aprendizagem, de respeito mútuo e de civismo.
- C. Melhorar a aproximação entre a escola e a família, reforçando a participação e responsabilização dos encarregados de educação e promovendo a qualidade e celeridade da informação.
- D. Implementar uma prática de autoavaliação e de promoção da qualidade.
- E. Qualificar os recursos humanos, criando condições para um melhor desempenho e contribuir para um aumento de qualidade de vida no agrupamento.
- F. Melhorar a qualidade, o controlo e a gestão dos espaços e equipamentos.
- G. Criar espaços de formação extracurricular dos alunos, em várias vertentes.
- H. Reforçar e manter protocolos e parcerias com várias instituições.

Entre as prioridades educativas citadas, salientamos os objetivos das que mais se interligavam com o âmbito deste trabalho:

1. Criação de Observatório de Qualidade (primeiro ano do mandato);
2. Autoavaliação seguindo o modelo da EFQM (segundo e terceiro anos do mandato);
3. Solicitar a certificação de Qualidade (quarto ano do mandato).

Para a consecução destes objetivos, foram propostas as seguintes estratégias:

- Criar um Observatório de Qualidade, com vista à recolha e tratamento de informação nas áreas de qualidade das aprendizagens e abandono escolar e qualidade do serviço prestado;
- Criar e implementar do modelo CAF de autoavaliação, com recurso a consultadoria externa, com vista à obtenção do reconhecimento e certificado da EFQM e melhoria do ensino no agrupamento;
- Criar espaços e momentos para a reflexão sistematizada sobre os processos educativos, no sentido de se obter uma organização positiva, através da verificação dos níveis de stresse dos colaboradores e aplicação de *coaching* (melhoria ou crescimento pessoal contínuo).

Através da análise das intenções elencadas no projeto educativo, em vigor até ao final do ano letivo de 2013, podemos concluir que há uma perceção clara quer da realidade quer da direção a seguir para colmatar as fragilidades.

Apreciando os aspetos que motivaram este trabalho de intervenção, contatamos que está patente a necessidade de implementar um processo de autoavaliação participativo e sustentado, visando, assim, dar resposta a um dos problemas detetados pela avaliação externa em 2010. De facto, o relatório da avaliação externa refere que

o agrupamento não procedeu à implementação de um processo de auto-avaliação formal. Apesar de um evidente défice de mecanismos e de cultura de auto-avaliação, ressalvam-se alguns procedimentos de autoconhecimento, nomeadamente a recolha e análise de dados relativos aos resultados académicos dos alunos, por níveis de classificação e por disciplina, à indisciplina, ao abandono escolar e ao absentismo e à presença de pais/encarregados de educação nas reuniões. (IGE, 2010a, p. 11)

Para melhor compreensão da forma como decorreram as sucessivas tentativas de implementação do processo de autoavaliação, no contexto em estudo, julgamos pertinente compor uma breve resenha histórica.

6.2.1. Breve historial da autoavaliação institucional e aplicação do modelo CAF

Até ao ano letivo 2008-2009, a autoavaliação da escola era uma prática pouco consistente e pontual, onde os procedimentos da autoavaliação se resumiam à monitorização e avaliação da sua atividade e resultados. Esta era realizada fundamentalmente em sede de conselho pedagógico, tendo por base a identificação dos aspetos positivos e negativos, em que os dados do sucesso escolar eram alvo de reflexão pelos departamentos, no final de cada período letivo, os quais propunham algumas estratégias de superação. Os processos de autoavaliação resumiam-se a uma autoanálise incipiente, que privilegiava processos não formalizados, limitados à área do ensino e da aprendizagem. A este propósito, Pacheco (2010) refere que

o entendimento daquilo que é uma avaliação institucional, por parte de professores e directores, é uma questão que necessita de ser aprofundada, na medida em que as escolas não podem fazer desta avaliação o prolongamento da recolha e análise dos resultados trimestrais das aprendizagens. (p. 7)

Assim, no ano letivo 2009-2010, o diretor eleito procedeu à reformulação da equipa de autoavaliação (EAA), com o objetivo de estabelecer uma prática de autoavaliação sistemática e proporcionar uma ajuda para a melhoria do desempenho do agrupamento, na procura de estratégias adequadas para a implementação do processo. Para tal, efetuou uma parceria com a Fundação Manuel Leão, adotando como modelo o programa AVES.

Com este modelo de avaliação procurava-se saber qual a mais-valia de conhecimentos e competências obtidos pelos alunos, entre o momento em que entram no 3.º ciclo e o momento em que saem, bem como a comparação dos dados do agrupamento com os das restantes escolas do universo AVES e com os daquelas cujo contexto socioeconómico era idêntico. Para além disso, ambicionava-se aproveitar o conceito deste sistema de avaliação para a criação de instrumentos internos de medida da qualidade dos serviços e de satisfação da comunidade. Durante esse ano, o programa foi aplicado aos alunos do 7.º ano e do 9.º ano. Foram realizados testes de diagnóstico e inquéritos de satisfação.

No entanto, os resultados não foram objeto de reflexão e discussão, pelo que não tiveram qualquer impacto na vida do agrupamento. A comunidade docente não foi recetiva ao programa AVES, principalmente no que se refere à utilização e conceção dos testes aplicados. A este propósito, após a análise e apreciação dos instrumentos de avaliação utilizados nas disciplinas de língua portuguesa, inglês, história, ciências naturais e matemática, bem como os resultados obtidos pelos alunos, teceram-se algumas considerações, registadas em relatórios, como por exemplo:

Na formulação das perguntas e das hipóteses de resposta utiliza-se uma linguagem extremamente elaborada, complexa e desajustada do nível etário dos alunos. (...)

A prova apresenta erros científicos (...).

O facto de os alunos desta escola terem atingido uma média globalmente positiva, superior à média das escolas do contexto, não nos entusiasma especialmente (...).

Em 40 questões de escolha múltipla com três hipóteses de resposta há uma probabilidade superior a 30% de acertar ao acaso e as restantes 10 questões de verdadeiro/falso têm 50% de respostas corretas sem sequer se compreender o que se leu. Por estas razões não nos sentimos estimuladas a utilizar os dados desta avaliação para comparação de resultados ou tomada de decisões. (...)

Não se entende porque é que muitas perguntas são feitas na negativa. Será que o objetivo destes testes é analisar as distrações ou as aprendizagens dos alunos? (notas retiradas dos relatórios dos departamentos alvo da aplicação dos testes, apresentados na reunião efetuada com o Professor Doutor Vítor Alaíz, maio, 2010).

Observou-se, assim, alguma resistência e, talvez por isso, a informação proporcionada não foi interpretada pelos diversos atores, no sentido de melhor compreender os resultados obtidos e encetar os processos necessários à melhoria do desempenho da escola. As mudanças, no geral, foram vistas com desconfiança, levando ao afastamento ou resistência passiva, em relação à continuidade e sustentabilidade dos processos de melhoria. Citando Whitaker (2000), “as rápidas mudanças criaram duas características que exacerbam os sentimentos de confusão e desconforto – a incerteza e a desordem” (p. 21).

No ano letivo 2010-2011, foi nomeada outra EAA, que não chegou a iniciar a sua atividade. Esta situação foi justificada pela demissão do diretor, no decurso desse ano, após o agrupamento ter sido sujeito à avaliação externa, pela primeira vez, em novembro de 2010.

Em 2011, foi eleito novo diretor, que nomeou nova EAA, a qual iniciou as suas funções em outubro de 2011. Esta equipa, composta por doze elementos, representativos das várias áreas da comunidade escolar, teve por missão recomeçar o processo de monitorização interna e de autoavaliação do agrupamento.

Mas, para que um processo de autoavaliação seja implementado de modo adequado, é indispensável que se conjuguem vários fatores:

- a constituição de uma equipa que possa coordenar, planear e organizar as diversas atividades, sensibilizar a comunidade, aferir e refletir sobre o desenvolvimento do processo;
- o compromisso por parte do órgão de gestão e dos elementos da equipa no processo avaliativo;
- o envolvimento e a participação dos diferentes atores que intervêm no processo educativo;

- a recolha, análise e interpretação de informações fiáveis e sua disponibilização à comunidade;
- a utilização dos resultados com o fim de priorizar e planear ações de modo compartilhado, estabelecendo etapas para alcançar as metas desejadas.

Neste enquadramento, para ajudar a trilhar este caminho, efetuou-se uma parceria com a empresa de consultoria *Another Step, Lda.*, que utiliza como metodologia de autoavaliação das organizações o modelo CAF. Deste modo, para a implementação e desenvolvimento do processo de autoavaliação, contou-se com o apoio de uma empresa de consultoria externa, que assegurou o tratamento estatístico dos inquéritos aplicados à comunidade educativa, bem como o papel de “amigo crítico” pois, de acordo com Alaíz et al. (2003), a parceria com uma instituição externa “poderá trazer maior objectividade à avaliação (...) pois tem o distanciamento de um olhar externo” (p. 77).

Estava, assim, dado o primeiro passo, entre os dez, sugeridos no desenvolvimento do modelo CAF para a implementação do processo de autoavaliação: a decisão do diretor, a constituição da equipa, a nomeação do coordenador e a assunção do compromisso.

No passo seguinte, foram realizadas algumas sessões de formação, promovidas pelo «amigo crítico», dirigidas à equipa, para explicitação do modelo CAF. Embora a autoavaliação seja um processo interno, a intervenção do consultor externo revelou-se fundamental no processo de aprendizagem de conceitos e metodologias para se atingir uma maior objetividade da avaliação. Este conhecimento permitiu à equipa definir as estratégias mais adequadas a seguir no processo de autoavaliação. Deste modo, foi feito o planeamento estratégico, o cronograma das ações a efetuar pela equipa e a forma de apresentação do modelo à comunidade escolar. Ao nível do diagnóstico, procedeu-se ao *benchmarking* interno, com o objetivo de recolher informações sobre a organização, baseadas nos dados escolares dos últimos três anos.

Paralelamente, a EAA procurou fazer um diagnóstico sobre quais as principais áreas de fragilidade, na visão dos diversos atores educativos. Após recolhas dos resultados da comunidade escolar, foram priorizados duas áreas considerados relevantes para análise e reflexão: a indisciplina e a forma de comunicação no agrupamento.

No sentido de ajudar e orientar a equipa a envolver a comunidade, quer no debate sobre estes temas, quer no desenvolvimento do processo de autoavaliação, bem como ajudar a preparar ações de melhoria naquelas áreas para o ano seguinte, a EAA criou dois grupos de focagem para, como refere Alaíz et al. (2003),

fazer ouvir as perspectivas, preocupações e reivindicações dos diferentes sectores da comunidade educativa em presença na auto-avaliação, nos momentos acordados com a Equipa de avaliação. [...] Promover a emergência de um espaço

público de discussão e de formação de consensos (ou de explicitação racional de divergências) sobre a escola e a melhoria da sua qualidade. (p. 8)

A seleção dos membros destes grupos teve em conta a representatividade da escola, sendo constituídos por elementos dos vários setores da comunidade educativa. Contudo, a EAA entendeu que a seleção devia estabelecer-se com base na disponibilidade e vontade e, por isso, não fez nomeações, mas apenas sugestões, seguidas de convites a elementos que considerou com perfil para o desempenho das funções.

Assim, cada um dos grupos de focagem integrava elementos docentes, representativos das várias escolas do agrupamento, encarregados de educação, alunos e assistentes operacionais. Acrescenta-se que o grupo de focagem que tinha como tarefa a área “violência em meio escolar” alguns dos docentes eram coordenadores de escola, membros do conselho pedagógico ou da direção e integrava, ainda, o guarda da escola. No outro grupo, cuja área a trabalhar era “a gestão da comunicação” integrava entre os docentes, coordenadores de departamento, coordenador dos diretores de turma, chefe dos assistentes operacionais, chefe dos serviços administrativos, representante da autarquia e diretor.

Como ponto de partida para a reflexão e análise daquelas problemáticas durante o primeiro ano da autoavaliação, a EAA planeou e organizou dois seminários temáticos, abertos a toda a comunidade escolar. De acordo com as temáticas, decidiu-se a composição de cada um dos painéis que contaram com especialistas de renome convidados.

O terceiro passo teve como intuito estimular o envolvimento da organização no processo. Para tal, definiu-se e implementou-se um plano de comunicação, que consistiu em seminários/ações de sensibilização e divulgação do processo de autoavaliação à comunidade escolar. Foram, também, elaborados folhetos-resumo, criado um espaço, em local público, para afixar a informação, elaborada uma carta de apresentação à comunidade, disponibilizado um endereço eletrónico e a criação de um *link*, na página da escola, para divulgação das várias fases do processo.

Com este passo, completou-se a primeira fase da implementação da autoavaliação: início da caminhada CAF – Fase de informação e sensibilização/negociação.

No quarto passo foram selecionados os indicadores de avaliação mais representativos do funcionamento e do desempenho do agrupamento, por critério e subcritério da CAF. A partir destes, foram construídos os questionários, fazendo a adaptação dos existentes na página eletrónica da Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP) e elaborados pela *European Institute of Public Administration* (EIPA), ao contexto.

Aplicaram-se os questionários ao pessoal docente, alunos, pessoal não docente e encarregados de educação, com a finalidade de aferir o seu grau de satisfação, relativamente ao funcionamento do agrupamento e aos serviços prestados. Ao pessoal docente e pessoal não docente os questionários foram aplicados a todo o universo, quanto aos alunos e encarregados de educação optou-se por uma amostra. A amostragem escolhida foi a estratificada sistemática, que consiste em seleccionar os indivíduos de acordo com um intervalo constante, tendo como referência os lugares ocupados na sala de aula, pelos alunos de cada turma.

No passo seguinte, foi preenchida, pela EAA, a grelha de autoavaliação do agrupamento (GAA), que teve como objetivo identificar as boas práticas, fundamentadas em evidências, concretas e objetivas, recolhidas nos vários documentos do agrupamento, para cada um dos critérios e subcritérios da CAF. A EAA optou por, em conjunto, analisar os critérios e subcritérios, pontuando-os por consenso, pois considerou que esta metodologia era mais fiável, evitando eventuais perceções individuais.

O sexto passo foi concluído já no decurso do ano letivo de 2012-2013. Após a recolha e tratamento estatístico dos dados, foi elaborado o relatório do diagnóstico organizacional. Com a divulgação deste relatório, alcançou-se a segunda fase planeada: Fase da implementação do processo de autoavaliação.

Porém, apresentado o relatório do diagnóstico organizacional, ainda não se procedeu à reflexão e discussão dos resultados, por parte da comunidade, bem como à consequente priorização das ações de melhoria, de forma a planear as ações a integrar no plano de melhorias.

Em suma, a capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento está apenas no começo, na medida em que não se alcançou um dos principais objetivos da autoavaliação, a fase de elaboração e implementação de planos de ação para a melhoria, que contemplem distintas áreas prioritárias de intervenção.

Perante os avanços e os recuos nesta área será, pois, neste contexto que teremos que prosseguir a nossa caminhada. É neste sentido que a nossa contribuição, através deste trabalho, poderá conduzir diretamente para concretizar o primeiro ciclo da autoavaliação, ao propor um plano de ações para um melhor desempenho da organização.

6.2.2. Diagnóstico organizacional da situação

Sendo um dos objetivos da implementação do processo de autoavaliação que a organização conheça o seu modo de funcionamento, o diagnóstico organizacional é fundamental para que a escola tenha consciência dos seus pontos fortes e das áreas que deverão ser alvo de melhoria. É a partir deste conhecimento que se promove a mudança de

estratégias com vista à sua melhoria, de modo a otimizar a prestação do serviço educativo e a satisfação da comunidade educativa.

Nesta ótica, será com base neste primeiro diagnóstico que procuraremos refletir sobre as oportunidades de melhoria e eleger as respetivas áreas de intervenção, a apresentar na proposta do plano de melhoria.

A análise do relatório do diagnóstico organizacional ²², ao sistematizar um conjunto de informações quantitativas e qualitativas, além de juízos de valor sobre a qualidade das práticas, permite tirar algumas conclusões, que reforçam algumas características do contexto, apontadas neste trabalho.

Relativamente aos níveis de participação da comunidade escolar nos inquéritos realizados, a taxa de adesão, por parte de alguns atores educativos, foi relativamente baixa, principalmente do pessoal docente (39%) e encarregados de educação (45%) do 2.º e do 3.º ciclos, pelo que uma das prioridades será conseguir um maior envolvimento destes.

O gráfico da Figura 2, onde se compara a média das pontuações obtidas na grelha de autoavaliação (GAA), preenchida pela equipa de autoavaliação (EAA), com a média dos resultados globais dos questionários de opinião, efetuados à comunidade escolar, permite fazer uma análise quantitativa do diagnóstico efetuado.

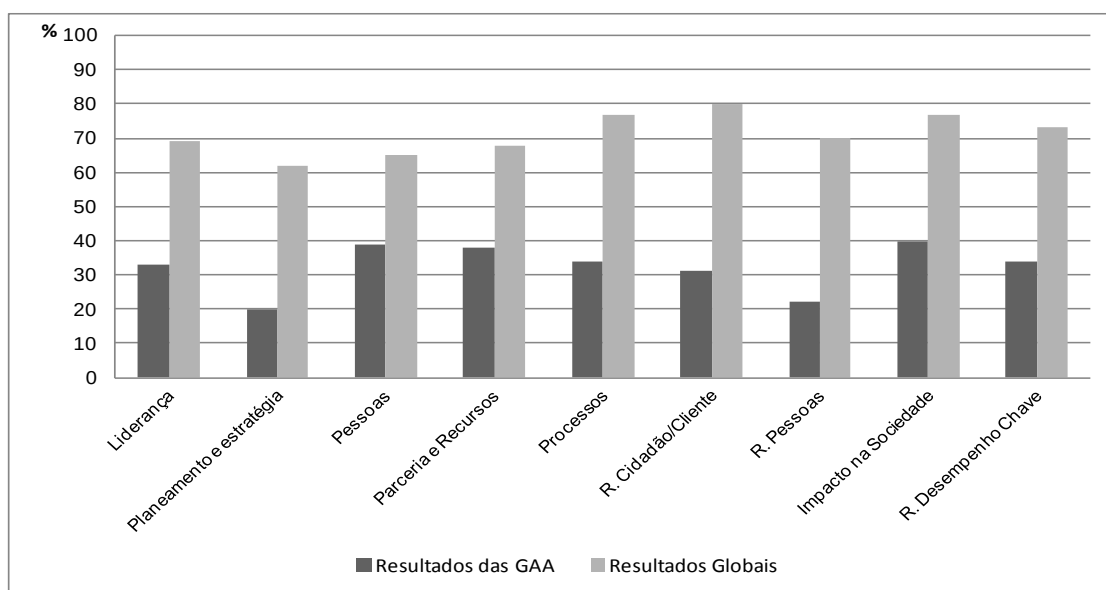


Figura 2. Média das classificações, por critério CAF, da grelha de autoavaliação e dos questionários à comunidade escolar

Acresce que a pontuação atribuída nas respostas dadas a cada indicador selecionado, nos vários subcritérios, obedeceu à escala do «sistema de pontuação clássico»

²² Disponível em http://www.aesvt.net/attachments/article/82/Relat%C3%B3rio%20CAF_Agrup.S.Vicente%20V3.pdf

do modelo CAF²³, de zero a dez, que posteriormente foi convertido para a escala de zero a cem. A partir da média de cada subcritério, obteve-se a classificação média, para os nove critérios.

Quanto aos resultados dos inquéritos, podemos constatar que, nos nove critérios da CAF, avaliados pela EAA, a média do agrupamento se situa abaixo dos 50%. Salientam-se os critérios “Planeamento e Estratégia”, critério de meios e “Resultados para as Pessoas”, critério de resultados, como os que apresentam pontuações mais baixas, menos de 25%.

Relativamente à classificação global da opinião da comunidade escolar: pessoal docente, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação, conclui-se que, no geral, existe uma avaliação positiva, com uma média acima dos 60%. Constata-se que, contrariamente à opinião da EAA, o critério “Resultados para o Cidadão/Cliente” foi o que atingiu a pontuação mais elevada, mostrando que a comunidade educativa, como beneficiária do serviço prestado, revela satisfação.

A grande discrepância observada entre os resultados apresentados nas GAA e os resultados globais dos questionários, aplicados à comunidade escolar, justifica-se pelo facto de a EAA ter classificado todos os indicadores de forma consistente, procurando evidências objetivas e reais, o que traduz, por parte daquela, uma visão concreta e precisa do modo de funcionamento da organização e dos seus resultados. A pontuação dos respondentes aos questionários, pessoal docente e pessoal não docente, integrando no critério “Resultados para os Cidadãos/Clientes” a pontuação dada pelos pais/encarregados de educação e alunos a partir do 4.º ano reflete, no nosso entender, uma visão mais global, resultante da percepção que cada um tem do funcionamento da organização.

A classificação quanto aos critérios de meios, tendo uma pontuação cumulativa, isto é, de acordo com o nível alcançado em cada uma das fases do ciclo PDCA organizacional: Planear, Executar, Rever, Ajustar, permite especificar se as ações foram planeadas, se o que foi planeado foi executado e se o que foi executado foi revisto e ajustado, de forma a completar o ciclo de melhoria. Em relação aos critérios de resultados, possibilita avaliar se na organização se verifica um retrocesso ou uma tendência para estabilização ou melhoria, ou se já atingiu a excelência, por outras palavras, permite perceber a diferença entre os resultados alcançados e o pleno alcance das metas definidas.

Assim, a análise do gráfico da Figura 3, permite enquadrar a situação atual da organização no ciclo PDCA. O gráfico foi elaborado, com base na pontuação média global, de zero a dez, obtida nas GAA, em cada um dos nove critérios da CAF (cf. Apêndice I), de forma a contemplar as respetivas fases do ciclo.

²³ Ver CAF Educação, 2012, disponível em www.caf.dgaep.gov.pt

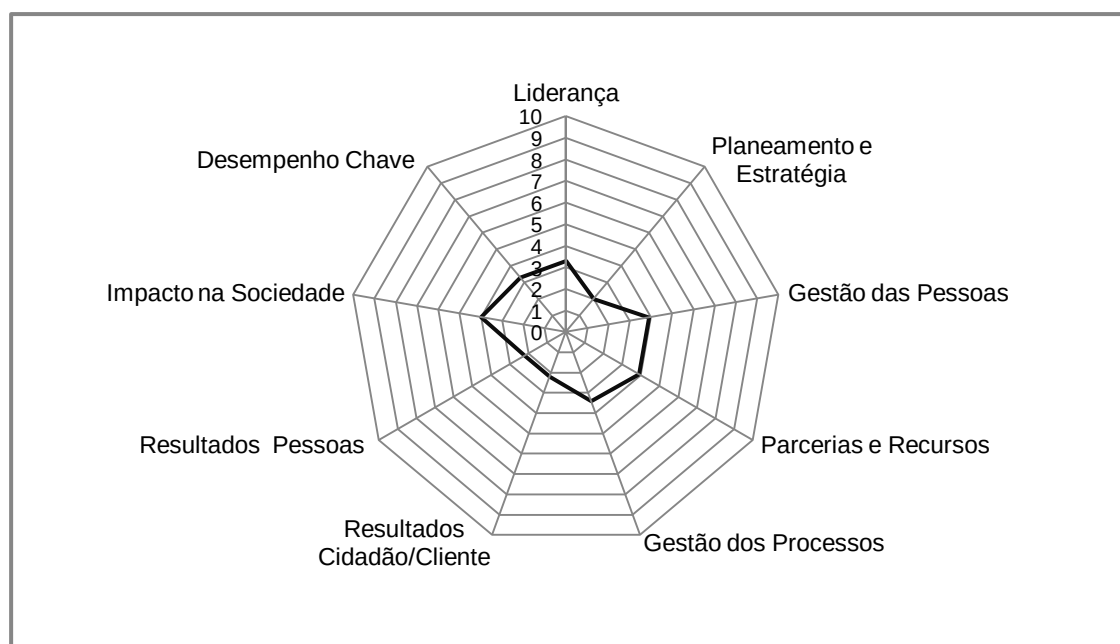


Figura 3. Pontuação média dos critérios CAF

A representação gráfica permite reconhecer os critérios de meios “Gestão das Pessoas” e “Parcerias e Recursos” e o critério de resultados “Impacto na Sociedade” como aqueles que atingiram melhor pontuação, evidenciando o nível atingido pela organização, por um lado quanto ao modo como gere e otimiza o potencial dos seus recursos humanos, bem como a forma como planeia e gere as suas parcerias externas e os seus recursos internos, tentando garantir o eficaz funcionamento dos processos e, por outro, quanto ao impacto na sociedade da sua atuação fora do âmbito da sua atividade principal, revelando a perceção da comunidade em que se insere, no que diz respeito à sua satisfação e expectativas relativamente às medidas internas adotadas para prosseguir determinadas atividades de interesse coletivo, como a qualidade de vida ou a preservação do meio ambiente.

Os resultados com menor pontuação, na perspetiva da EAA, surgem no critério de meios “Planeamento e Estratégia” e nos critérios de resultados “Resultados para o Cidadão/Cliente” e “Resultados relativos às Pessoas”. Os resultados indiciam que a organização ainda não tem um planeamento estratégico formal, suportado em planos, objetivos e processos adequados, orientado para a satisfação, quer da comunidade educativa que serve, quer dos seus colaboradores.

Da análise quantitativa dos resultados obtidos no diagnóstico organizacional, concluiu-se que a organização, nos critérios de meios, pontuação média de 3,3, se situa na fase da execução, estando as ações implementadas ou em fase de implementação, exceto no critério “Planeamento e Estratégia”, onde apenas existem ações devidamente planeadas,

e nos critérios de resultados, pontuação média de 2, verifica-se uma tendência para a estabilidade.

Considerando que o ciclo PDCA tem implícita a ideia de continuidade, apresentando o aperfeiçoamento do processo no decorrer do tempo, é necessário um esforço, por parte de todos os envolvidos, para passar às fases seguintes. Há, pois, um longo caminho a percorrer para a prossecução de uma melhoria contínua.

No sentido de reconstruir melhor a situação atual da realidade em estudo, recorreremos também à análise qualitativa, através de um conjunto de dados recolhidos nos relatórios da avaliação externa e da avaliação interna, fazendo a convergência entre as duas formas de avaliação. Através desta análise é possível aperfeiçoar o diagnóstico do funcionamento e dos resultados da organização, identificando o que já faz bem, isto é, os seus pontos fortes, e o que precisa de ser melhorado.

Como já referimos, considerando que a partir do ano letivo de 2013-2014 o agrupamento em análise ficará agregado a uma escola secundária e a outro agrupamento, optámos por fazer a análise dos pontos fortes e dos aspetos a melhorar apenas na escola sede. Esta opção baseou-se nas pontuações que esta obteve, no diagnóstico organizacional, abaixo da média em todos os critérios testados nos questionários. Face a esta situação, justifica-se a escolha da escola sede para uma ação interventiva, com o objetivo de limar desigualdades, aperfeiçoando os processos para melhorar a qualidade do serviço educativo prestado, aproximando-o dos resultados das restantes escolas do futuro agrupamento.

Contudo, não pretendemos produzir uma listagem exaustiva mas, pelo contrário, apresentamos os resultados mais relevantes, esperando que estes sejam vistos como ponto de partida para implementar um amplo processo de discussão e reflexão, para estabelecer prioridades de atuação e preparar opções estratégicas. Assim, procuraremos apresentar as conclusões de forma sintética, a partir da análise da identificação dos pontos fortes e das áreas a melhorar (cf. Apêndice II).

1 – Liderança e Gestão

No que respeita ao cumprimento das funções e trabalho realizados pela liderança de topo e intermédias, foram destacados os seguintes aspetos positivos:

- A existência de uma orientação clara quanto ao desenvolvimento da missão, visão e valores da escola;
- A escolha dos coordenadores de departamento representa adequadamente os seus pares no conselho pedagógico e são respeitadas as decisões dos departamentos, referentes à gestão curricular;

- O estabelecimento de várias parcerias e protocolos, em colaboração com a autarquia e outras entidades locais e nacionais, bem como a adesão a projetos europeus. Estes têm propiciado recursos que concorrem para concretização de ações que visam, entre outras, a educação ambiental e a formação para a cidadania, procurando melhorar a prestação do serviço educativo.

Quanto à gestão, onde se avaliou o planeamento e estratégia das orientações presentes nos documentos estruturantes, a gestão dos recursos humanos, nomeadamente o seu envolvimento e a promoção do seu desenvolvimento profissional, a gestão dos recursos financeiros, tecnológicos e materiais, assim como a eficácia do plano de comunicação e informação, foram apontados:

- A existência de uma cultura de inclusão e de promoção do sucesso educativo;
- O plano anual de atividades, como incorporador de um conjunto de objetivos bem definidos e cuja avaliação envolve todos os participantes, servindo para correção/regulação para o ano seguinte, sendo apresentadas propostas de melhoria pelo pessoal docente e não docente, nas áreas da sua responsabilidade;
- O papel do diretor de turma, como promotor da articulação entre os docentes e os encarregados de educação;
- A gestão das instalações, espaços e equipamentos existentes, como adequadas, quer quanto às necessidades dos alunos e funcionalidade dos serviços, quer em termos de saúde, higiene e segurança.

Relativamente à autoavaliação, incluída neste domínio da IGEC, apesar da sua transversalidade, apurámos que não foi feita qualquer referência sobre aspetos positivos. Este facto, para além de corroborar a nossa perceção quanto ao funcionamento da organização, justifica-se por os questionários terem sido aplicados no ano seguinte à avaliação externa, que, como já focámos, avaliou a capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento com insuficiente.

Na análise dos aspetos a melhorar, no domínio da liderança e gestão, ao contrário dos pontos fortes, foi sugerido um vasto conjunto que, no nosso entender, revela conhecimento dos inquiridos sobre a necessidade de implementar ações de melhoria.

No que concerne ao campo de análise da liderança, dos aspetos mencionados emergem os seguintes:

- A melhoria do clima de escola e as relações interpessoais, criando uma cultura de escola participada;
- A clarificação e exequibilidade das orientações, dos objetivos e das estratégias dos documentos estruturantes;

- O estabelecimento de metas e objetivos mensuráveis, indutoras da melhoria do sucesso;
- A mobilização das estruturas de orientação educativa para a promoção do sucesso escolar;
- A motivação e o reconhecimento do trabalho realizado pelo pessoal docente e não docente.

No que se refere à gestão e planeamento estratégico, concluímos que é necessário melhorar os seguintes aspetos:

- A promoção de uma cultura de avaliação e aperfeiçoamento contínuo do desempenho dos seus profissionais, identificando os aspetos mais fracos e as áreas prioritárias para a melhoria do seu desempenho;
- A disponibilização de tempos da componente não letiva para a realização de trabalho de equipa;
- A necessidade de uma gestão adequada e equilibrada dos recursos financeiros disponíveis, de acordo com critérios claros e objetivos de aplicação da despesa, nomeadamente na aquisição de material didático e específico para os departamentos e nos recursos necessários ao desempenho do pessoal não docente;
- A definição de um plano anual de trabalho para o pessoal não docente, em articulação com o seu coordenador.
- A melhoria do plano de formação e atualização do pessoal docente e não docente;
- Aumentar a eficácia dos circuitos de informação e comunicação internos e externos e a da partilha da informação;
- A criação de mecanismos apropriados para recolha das ideias, sugestões e reclamações de alunos e pais/encarregados de educação.

No que respeita à autoavaliação e melhoria, foram anotados como aspetos a melhorar os seguintes:

- A avaliação da eficácia e da relevância do planeamento e das estratégias desenvolvidas, estabelecendo um calendário e uma estrutura organizacional adequada;
- A criação de mecanismos que permitem avaliar as necessidades e a satisfação dos alunos, pais/encarregados de educação, pessoal docente e pessoal não docente;
- A continuidade da implementação do processo de autoavaliação, estabelecendo prioridades e ações de melhoria, através da análise sistemática dos pontos fortes e dos pontos fracos.

2 – Prestação do serviço educativo

Neste domínio, centrado sobretudo no processo de ensino e aprendizagem, a análise dos resultados obtidos no critério da CAF “Processos”, permitiu identificar como pontos fortes:

- A análise da situação de cada turma e identificação das características específicas dos alunos, a nível dos conselhos de turma;
- A existência de algumas atividades extracurriculares;
- A promoção de algumas medidas pedagógicas para melhorar os resultados escolares;
- A adequação das planificações a cada turma, introduzindo metodologias diversificadas, de acordo com as suas características específicas e as competências a alcançar;
- A articulação entre os docentes da educação especial, os diretores de turma e os técnicos de referência, na avaliação e no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;
- A preparação de atividades para as aulas de substituição;
- A preocupação do pessoal não docente em introduzir melhorias no seu trabalho, com vista ao aumento da satisfação dos alunos e dos pais/encarregados de educação.

Nos aspetos a melhorar foram assinalados:

- A reduzida articulação vertical, ao nível do currículo, entre os ciclos de ensino;
- A fraca articulação interdepartamental, o que compromete uma gestão curricular conjunta, as práticas interdisciplinares, as estratégias de coordenação para resolver problemas de falta de aproveitamento escolar e de motivação dos alunos, evidenciando pouco trabalho cooperativo;
- A inexistência do exercício de funções de supervisão da prática letiva, acompanhamento e apoio;
- A necessidade de definir dispositivos de acompanhamento e monitorização permanente dos alunos;
- A aquisição de equipamentos que permitam introduzir melhorias no trabalho, de forma a aumentar a satisfação dos alunos e dos pais/encarregados de educação;
- A identificação e análise dos obstáculos à inovação, de forma a poder superá-los.

3 – Resultados

Os resultados dos alunos refletem a qualidade dos resultados, contemplados nos restantes domínios. Assim, avaliaram-se os resultados que a escola atingiu para a

satisfação dos alunos e pais/encarregados de educação, no âmbito do sucesso educativo, a nível académico e social, bem como o reconhecimento da comunidade.

Ao nível da avaliação dos resultados do desempenho chave alcançados e indicadores das medidas orientadas para a satisfação dos alunos/formandos e pais/encarregados de educação, foram indicados os seguintes aspetos positivos:

- A redução das taxas de abandono, através da diversificação de ofertas formativas, do trabalho desenvolvido pelos diretores de turma e do trabalho articulado com vários parceiros;
- A promoção do espírito de solidariedade, o respeito pelos outros e a convivência democrática nos alunos, envolvendo-os nas atividades culturais, artísticas e desportivas;
- A boa relação entre o pessoal não docente e os alunos.

Relativamente ao impacto na sociedade e reconhecimento da comunidade, identificaram-se os seguintes aspetos positivos:

- A participação em iniciativas de âmbito internacional;
- A divulgação e promoção de exposições dos trabalhos dos alunos, na escola e no exterior;
- O incentivo da comunidade para colaborar nas atividades realizadas na escola;
- A existência de uma página na Internet com informações de interesse.

Em relação aos aspetos a melhorar, no domínio dos resultados, destacaram-se:

- A melhoria dos resultados escolares internos e externos dos alunos, sempre abaixo das médias nacionais, bem como a qualidade do sucesso educativo;
- O desenvolvimento de processos de autoavaliação/reflexão para melhorar os resultados internos e externos dos alunos;
- A utilização e diversificação de vários tipos de avaliação periódica sobre o desempenho de cada aluno;
- A criação de instrumentos de medida que permitam monitorizar resultados;
- A persistência dos comportamentos perturbadores em sala de aula, com repercussões negativas nos alunos e nas aprendizagens;
- A necessidade de aplicação das penalizações estabelecidas no regulamento interno, de forma eficaz e na altura certa, para os alunos que manifestam comportamentos desviantes e que têm participações disciplinares graves;
- A diminuição dos casos de indisciplina, pelo envolvimento de todos os atores da comunidade escolar, na interiorização de regras e valores;

- Um maior envolvimento dos alunos, ouvindo e tendo em consideração as suas opiniões;
- O maior envolvimento dos pais/encarregados de educação e de outros atores da comunidade na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola;
- O aumento da dinâmica da associação de pais/ encarregados de educação.

Ao nível do impacto na sociedade e reconhecimento da comunidade, foram sugeridos:

- A melhoria da eficácia dos meios de comunicação com a comunidade educativa;
- A articulação da comunicação entre todos os atores educativos, essencialmente as formas de comunicação da liderança e do conselho geral;
- A atualização da informação disponibilizada na página da escola e utilizá-la como plataforma de trabalho;
- O aumento do empenho de todos, para que o nível educativo e formativo da comunidade melhore.

Estes resultados expressam o pensamento do coletivo escolar que participou do processo de autoavaliação. Através deles, como refere Alaíz et al. (2003), fez-se um retrato da escola que servirá de base para o momento mais complicado do processo, a consequente interpretação dos resultados e elaboração de recomendações, extraíndo da autoavaliação a sua utilidade.

A análise do diagnóstico organizacional apresentado permite-nos confirmar que a implementação da autoavaliação está apenas no início, não estando inseridas ações resultantes da análise sistemática da organização, com vista a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhoria.

No geral, podemos concluir que a escola se pode enquadrar no que Veloso, Abrantes e Craveiro (2011) tipificaram de

organização escolar tradicional”, em que a articulação curricular está ausente ou é pontual e que tendem a não reconhecer o mérito escolar e cívico dos alunos, a não implicar os alunos no planeamento e dinamização de actividades, a não promover a participação dos alunos e encarregados de educação ao nível dos documentos estruturantes, tendo o [conselho geral] um papel ausente ou formal. (p. 76)

CAPÍTULO 7 – Plano de Resolução

7.1. Áreas

Um plano de ação de melhoria da escola constitui um processo contínuo de mudança, estabelecendo-se como um instrumento organizador de um conjunto de objetivos do projeto educativo, concretizados em estratégias de melhoria, fundamentais para promover a melhoria do processo educativo e contribuir para aumentar a qualidade, a eficiência e a eficácia da escola.

De acordo com Bolívar (2003), um plano é um roteiro para a ação, que sistematiza as decisões e as ações previstas, para melhorar as áreas que necessitam de intervenção, através da enumeração dos objetivos que a escola pretende alcançar, no processo de melhoria e consequentes estratégias para os alcançar. Como tal, o plano de melhoria e respetivos planos de ação, constituem documentos estratégicos e de execução onde a escola estabelece as suas estratégias de desenvolvimento, tendo em consideração o seu contexto específico e as políticas educativas.

Alaíz et al. (2003) consideram que a elaboração e a implementação de um plano de desenvolvimento institucional envolvem quatro etapas. A primeira corresponde à autoavaliação ou auditoria, tratada no capítulo anterior, onde foram analisados os resultados e identificados os pontos fortes e fracos da escola. Na segunda, planeamento, faz-se a seleção das ações prioritárias, definem-se as estratégias e os critérios para alcançá-las. A terceira etapa é concretizada através da implementação do plano de desenvolvimento, sendo a quarta a da avaliação do sucesso das medidas implementadas. A avaliação deve ocorrer ao longo do processo, numa perspetiva reflexiva, formativa e proactiva, possibilitando a introdução dos ajustes necessários, durante o seu período de realização, e a recomendação para se iniciar um novo ciclo de melhoria.

Na mesma ótica, o modelo de avaliação CAF, adotado na organização escolar em estudo, cuja linha temos vindo a seguir, ao recorrer ao ciclo de *Deming*, PDCA, que visa o melhoramento contínuo, preconiza, no sétimo passo da sua terceira fase, a delineação, a aplicação e a avaliação de um plano de melhoria, baseado nos resultados do processo de diagnóstico organizacional, depois de identificadas as áreas necessitadas de intervenção e a sua priorização, para as quais são definidos os objetivos a atingir.

No planeamento das ações a implementar, os autores atribuem extrema importância à priorização das ações, sobretudo quando corresponde à aplicação do primeiro plano da organização e a orientação para a eficácia da sua cultura organizacional ainda é incipiente. Murillo e Krichesky (2012) reforçam esta lógica de intervenção, ao afirmarem que um plano de ação de melhoria, na sua primeira fase de implementação, para além de estar fundamentado com base no diagnóstico efetuado e nos princípios teóricos, deve ser realista,

exequível e de fácil operacionalização. Os autores acrescentam que, contemplar muitas atividades novas em paralelo, tende a um excesso de inovações, que saturam e desgastam os membros da comunidade escolar e, por isso, nem sempre resultam numa melhoria global da organização. Segundo eles, a priorização tem por finalidade encontrar e decidir quais das áreas de melhoria, identificadas no diagnóstico, serão abordadas e implementadas durante o primeiro processo de mudança, tendo em consideração a existência dos meios e dos recursos necessários.

Porém, uma das questões mais frequentes que se coloca para a elaboração de um plano de melhoria da escola é: como selecionar as áreas de intervenção prioritárias?

Tendo em conta que o plano de melhoria objetiva aumentar a eficácia da escola e o desenvolvimento de uma cultura de melhoria, ao longo do tempo, a seleção das áreas a integrar devem considerar, como princípios básicos, o seu impacto no desempenho académico dos alunos, a capacidade da sua concretização com eficácia, pelos diversos atores envolvidos no processo, a alocação dos recursos às necessidades, bem como o envolvimento da comunidade educativa. (Alaíz et al., 2003; Azevedo, 2006; Black, 2008; Bolívar, 2003; Murillo e Krichesky, 2012)

Neste sentido, a escola deve selecionar áreas e estratégias compatíveis com o seu quotidiano, que promovam o envolvimento dos vários elementos da comunidade educativa, em todo o processo, evitando possíveis resistências, tendo em conta os seus recursos humanos, materiais e financeiros, bem como o tempo e infraestruturas disponíveis. “Investir nestas ações irá contribuir para dar credibilidade ao plano de melhorias e constitui um retorno imediato do investimento em termos de tempo e formação realizada, constituindo, também, um incentivo para continuar – o sucesso gera sucesso”. (CAF Educação, 2012, p. 67)

Para uma priorização mais objetiva das áreas de melhoria, o modelo CAF sugere que se combinem três critérios: o impacto no desempenho organizacional, tendo em conta o impacto que cada ação irá ter no desempenho da escola; a capacidade de as implementar num determinado período de tempo e de recrutar os recursos necessários; a satisfação da comunidade escolar. (cf. Anexo I)

Com suporte no exposto, depois da análise do contexto e do diagnóstico efetuado, áreas de intervenção onde se pretende atuar assentam nos aspetos a melhorar de forma a promover o desenvolvimento integral dos alunos, a adequação dos processos de ensino e aprendizagem e a mudança da dinâmica interna da escola, visando desenvolver, gradualmente, uma cultura de melhoria e eficácia.

Neste seguimento, a proposta do plano de resolução que ora se apresenta, estrutura-se em três áreas prioritárias de intervenção, estrategicamente interligadas,

consideradas como as mais prementes a integrar no plano de melhoria:

I. Área: Resultados educacionais

Os resultados educacionais obtidos pelos alunos, encarando as tendências das políticas educativas, assumem cada vez maior importância, como forma de prestação de contas sobre as medidas de desempenho da escola. Sendo os resultados dos alunos transversais a outras áreas, refletindo a qualidade do seu desempenho, a sua utilização servirá para orientar futuras tomadas de decisão, a nível da gestão e das práticas educativas, de modo a poder concretizar a finalidade última da melhoria da eficácia escolar, isto é, incrementar o desenvolvimento integral dos alunos (Murillo, 2011, p. 78).

II. Área: Realização e avaliação do ensino das aprendizagens e acompanhamento do trabalho dos alunos

As ações contempladas nesta área centram-se, principalmente, no trabalho realizado com os alunos, no contexto da sala de aula. São estas ações que, ao focarem no aluno o processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito à monitorização ao nível do desempenho pedagógico e eficácia da aplicação das medidas provenientes dos órgãos orientadores, influenciam diretamente a aprendizagem dos alunos e, por consequência, os seus resultados. Por outro lado, contribuem para aferir o desempenho global da organização ao nível pedagógico, contribuindo para uma reflexão sobre a prática docente e, por conseguinte, a melhoria contínua de cada um.

Como refere Bolívar (2012), “expandir a perspectiva da sala de aula na escola, como um todo, é um passo necessário, normalmente facilitado através da configuração do centro escolar como uma comunidade profissional de aprendizagem” (p. 21).

III. Área: Cultura de escola

O desenvolvimento da cultura escolar tem influência sobre a eficácia da escola. Como temos vindo a referir, numa escola com características próprias, recém-inserida num dos maiores agrupamentos do país, é prioritário perspetivar ações que promovam a consciencialização e a apropriação da sua identidade cultural, a projeção da sua imagem para o exterior, bem como a regulação e a avaliação dos seus processos internos, contribuindo para a sua afirmação, quer no agrupamento, quer na comunidade.

Todavia, para projetar uma nova imagem da escola, é preciso, como refere Alarcão (2001), “envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca” (p. 19).

7.2. Objetivos, ações, recursos e monitorização

Para cada uma das áreas de intervenção, consideradas prioritárias, para curto e médio prazo, definiram-se objetivos específicos. Estes indicam onde devemos concentrar os esforços para alcançar as metas que, em conjunto, resultarão no cumprimento da missão da organização. Para a concretização dos objetivos específicos, delinearam-se ações que indicam o caminho escolhido, isto é, o que fazer no sentido de dar resposta aos pontos fracos detetados no diagnóstico efetuado, assim como os recursos disponíveis, necessários para a sua execução.

Incluiu-se, ainda, os indicadores de monitorização de cada uma das ações propostas pois, no âmbito da autoavaliação, o processo de monitorização das ações de melhoria implementadas, reveste-se de extrema importância, quer para ajustar o que foi planeado no decurso da sua implementação, quer para avaliar os resultados e o impacto final alcançado.

Estamos conscientes que algumas das ações propostas podem parecer um «*dejá vu*» que, à partida, já fazem parte do quotidiano das escolas mas, como já referido, no caso em estudo, ainda não são uma prática habitual e sustentada. Por isso, faz sentido serem integradas numa primeira fase do plano de melhoria, ambicionando que sejam concretizadas com êxito. Sendo assim, significa que foram promotoras da autorreflexão, da reflexão partilhada e da partilha de experiências sobre o processo e as práticas de ensino e de aprendizagem e, por conseguinte, enriqueceram a profissionalidade docente, contribuindo para uma maior segurança na orientação da ação de cada um e, consequentemente, para garantir a melhoria das aprendizagens dos alunos.

De acordo com Barroso (1995),

se na escola não existe um ambiente favorável aos valores da participação, mais vale iniciar o processo em campos limitados, mesmo periféricos e com resultados «à vista», do que ensaiar estratégias globais que abranjam os aspectos centrais da gestão. Nestas condições, é preferível começar por desenvolver estratégias mais localizadas. (p. 18)

Os quadros que se seguem apresentam, por área de melhoria, as componentes anteriormente referidas.

— Resultados educacionais

Na escola em estudo, esta é uma das áreas que mais carece de intervenção, tendo em conta os resultados alcançados: académicos – resultados internos e externos, qualidade do sucesso; sociais – responsabilidade, cumprimento de regras e disciplina; reconhecimento da comunidade.

Assim, as ações desenvolvem-se em torno de três objetivos: mobilizar a comunidade educativa de modo a melhorar as suas práticas e, por consequência, os resultados académicos dos alunos, ao definir e assumir compromissos coletivos; a prevenção de comportamentos antissociais e de risco, tornando o clima de escola mais favorável e devidamente monitorizado; a melhoria da participação dos pais/encarregados de educação no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos (Quadro 1).

No primeiro objetivo, torna-se imprescindível delinear ações que objetivem promover uma cultura de participação e colaboração, pois só assim será possível a assunção de compromissos coletivos, quer a nível do planeamento e aferição de procedimentos, quer da gestão articulada do currículo, que permitam melhorar os resultados académicos, promovendo o aumento das taxas de sucesso e qualidade das aprendizagens.

Para atingir o segundo e o terceiro objetivos, as ações a desenvolver são contextualizadas à realidade em estudo, tendo em consideração os recursos existentes para a sua implementação.

Quadro 1. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 1

AM	Objetivos	Ações	Recursos		Monitorização (indicadores)
			Humanos	Materiais	
I. Área: Resultados educacionais	1 – Mobilizar a comunidade educativa de modo a melhorar as suas práticas e os resultados escolares dos alunos, definindo e assumindo compromissos coletivos: 1.1. Generalizar as práticas de gestão e articulação curricular, vertical e horizontal, como forma de consolidação da sequencialidade e da consistência das aprendizagens.	— Organização dos horários dos professores/coordenadores das estruturas de gestão intermédia com tempos comuns, da componente não letiva, para o trabalho colaborativo/equipa/pares.	Diretor	Horários	Verificação de evidências
		— Valorização das estruturas de gestão intermédia, definindo claramente o papel destas, reforçando as suas capacidades de liderança e de condução das equipas que coordenam, atribuindo-lhes tarefas e responsabilidades no planeamento e orientação do processo de ensino e aprendizagem.	Diretor Conselho pedagógico	Decreto-Lei n.º 75/2008	Grau de satisfação das estruturas de gestão intermédia
		— Reforço das práticas de trabalho colaborativo, através da -Troca de experiências; -Partilha de estratégias ou experimentação de novas metodologias fomentadoras do sucesso educativo; -Conceção, produção e partilha conjunta de recursos didáticos e pedagógicos, bem como materiais de avaliação diversificados e adaptados às características diferenciadas dos alunos.	Coordenadores das estruturas de gestão intermédia Professores	Material de apoio didático	Grau de satisfação das estruturas de gestão intermédia e professores
		— Implementação de práticas consistentes e regulares de articulação curricular vertical, entre os diferentes ciclos e níveis de educação e ensino, através da elaboração de um plano único do 1º ao 3º ciclo, onde constem com sequencialidade as principais metas de aprendizagem. Para a operacionalização desta ação recomenda-se ²⁴ : -Reuniões, no final do ano letivo e início do seguinte, entre o coordenador do conselho de docentes e os coordenadores de departamento de português e matemática do 2º CEB; -Reuniões no final do ano letivo e início do seguinte, entre coordenadores de departamento/grupo disciplinar dos 2º e 3º CEB, de forma a promover a articulação curricular vertical nas várias disciplinas com continuidade, promovendo a sequencialidade e a consistência nas aprendizagens;	Conselho pedagógico Coordenadores das estruturas de gestão intermédia Professores	Orientações curriculares/ Metas curriculares Material de apoio didático	N.º de reuniões realizadas para o efeito

²⁴ No diagnóstico efetuado, as práticas de articulação entre o pré-escolar e o 1º CEB já estão consolidadas, sendo apontadas como um ponto forte.

Quadro 1. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 1 (continuação)

AM	Objetivos	Ações	Recursos		Monitorização (indicadores)
			Humanos	Materiais	
I. Área: Resultados educacionais	1.1. Generalizar as práticas de gestão e articulação curricular, vertical e horizontal, como forma de consolidação da sequencialidade e da consistência das aprendizagens.	-Reuniões de departamento/grupo disciplinar, para proceder à articulação vertical entre anos do mesmo ciclo; -Elaboração de um documento orientador, do 1º ao 3º CEB, explicitando uma gestão articulada do currículo, numa perspetiva de continuidade e visão geral do ensino, contextualizado ao meio escolar, de modo a servir de referencial interno para planificações e implementação de projetos ou outras atividades comuns.			Análise de evidências Documento orientador
		— Alargamento das práticas de articulação horizontal, nomeadamente: -Reforço da articulação interdisciplinar, a nível dos conselhos de turma, agregando saberes, rentabilizando recursos, partilhando práticas e aferindo procedimentos que possam ser integrados no plano da turma; -Aumento da articulação entre professores da mesma área disciplinar e ano, com a finalidade de incrementar práticas de trabalho colaborativo, nomeadamente a reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas a desenvolver, preparação de materiais/instrumentos e uniformização de procedimentos.	Conselho de docentes/conselhos de turma Departamentos Grupos disciplinares	Material de apoio didático	Análise de evidências/atas/planificações
		— Realização de reuniões entre as escolas do agrupamento, perspetivando a articulação e a apreensão de metodologias de trabalho mais eficazes.	Coordenadores das estruturas de gestão intermédia		N.º de reuniões para o efeito
		— Disponibilização e partilha de materiais e recursos pedagógicos na plataforma <i>moodle</i> do agrupamento.	Professores	Página do agrupamento	Verificação de evidências

Quadro 1. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 1 (continuação)

AM	Objetivos	Ações	Recursos		Monitorização (indicadores)
			Humanos	Materiais	
I. Área: Resultados educacionais	1.2. Melhorar os resultados escolares e a aproximação dos resultados internos aos resultados externos.	— Promoção de reuniões de reflexão partilhada sobre as causas do insucesso e estabelecimento de estratégias de melhoria exequíveis e adequadas às dificuldades detetadas, de acordo com a especificidade e necessidade de cada turma.	Diretor Conselho pedagógico Conselho de docentes/conselhos de turma Departamentos Grupos disciplinares	Taxa de repetência por ano/ciclo Taxa de insucesso por área disciplinar Resultados das provas externas	Análise de evidências/ atas <i>Benchmarking</i> com o ano anterior
		— Reforço da realização de análises comparativas dos resultados escolares, internos e externos, principalmente nas disciplinas em que a discrepância entre aqueles resultados foi mais elevada, de modo a identificar as áreas em que se deve proceder à adoção de novas estratégias e à alteração das práticas pedagógicas instituídas.			
		— Organização de turmas, considerando o princípio da homogeneidade relativa, principalmente tendo por base os diferentes níveis de proficiência nas disciplinas com maior insucesso, por ano.	Diretor Conselho pedagógico	Normativos legais Critérios de elaboração das turmas	Verificação da aplicação
		— Organização de duas turmas (5.º e no 7.º anos), de permanência temporária, de alunos que revelam graves dificuldades de aprendizagem, estando em risco de concluírem o ano em curso. Esta ação deverá ser sucessivamente alargada a outros anos de escolaridade, se a sua avaliação for positiva.	Diretor/ Coordenador Conselho Pedagógico Diretores de turma Professores/alunos	A definir ²⁵	Verificação da aplicação Análise de evidências do sucesso da ação
		— Alargamento da oferta educativa de acordo as necessidades e interesses manifestados pelos alunos: cursos de educação e formação e percursos alternativos.	Diretor Conselho pedagógico	Resultados dos alunos Inquérito	N.º de cursos criados
		— Atribuição de programas de tutorias que contribuam para o desenvolvimento do desempenho dos alunos com dificuldades a nível da organização dos métodos de estudo e/ou hábitos de trabalho e na preparação do trabalho autónomo.	Diretor Conselho pedagógico Professores/alunos Professor tutor	Critérios para a priorização das tutorias	Análise de evidências/ relatório final

²⁵ Os recursos materiais para esta ação são específicos e, por isso, dependem da programação efetuada.

Quadro 1. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 1 (continuação)

AM	Objetivos	Ações	Recursos		Monitorização (indicadores)
			Humanos	Materiais	
I. Área: Resultados educacionais	1.2. Melhorar os resultados escolares e a aproximação dos resultados internos aos resultados externos.	— Reorganização dos apoios, no 3º CEB, de forma a efetivamente servirem para esclarecimento de dúvidas, quer durante o ano, quer, de forma intensificada, nas semanas que antecedem as provas nacionais.	Diretor/Coordenador Conselho pedagógico Professores/alunos	Material de apoio didático	Análise de evidências/ relatório final
		— Criação e funcionamento de ofertas de complemento curricular, nas áreas disciplinares de maior insucesso.	Diretor Conselho pedagógico Professores/alunos	A definir ²⁶	N.º de ofertas
		— Promoção da participação dos alunos em concursos internos e externos, relacionados com as áreas disciplinares de matemática e de português.	Conselho pedagógico Professores/alunos	A definir ²⁷	N.º de adesões
		— Sensibilização dos alunos e dos encarregados de educação para a importância da frequência das ofertas de complemento curricular, apoios e tutorias.	Diretores de turma Professores/alunos Encarregados de educação	Material de apoio	Análise de evidências/atas
		— Implementação da realização de testes intermédios, pelo menos, nas áreas disciplinares com provas nacionais.	Conselho Pedagógico Professores/alunos	GAE (MEC)	Verificação da aplicação
		— Introdução, na elaboração dos testes de avaliação sumativa, de itens com tipologia semelhante à das provas nacionais.	Coordenadores de departamento/grupo disciplinar Professores	GAE (MEC)	Monitorização dos testes
		— Valorização do sucesso dos alunos através da continuação do projeto “A Melhor Turma da Escola”.	Diretor/Coordenador Diretores de turma/professores titulares	Resultados/ pautas por período	Verificação da aplicação

²⁶ Os recursos materiais para esta ação são específicos e, por isso, dependem da programação efetuada.²⁷ Idem.

Quadro 1. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 1 (Continuação)

AM	Objetivos	Ações	Recursos		Monitorização (Indicadores)
			Humanos	Materiais	
I. Área: Resultados educacionais	2 – Prevenir comportamentos antissociais e de risco, tornando o clima de escola mais favorável e devidamente monitorizado:	— Reformulação do código de conduta, como guião clarificador sobre cumprimento de regras, bem como procedimentos a adotar face à indisciplina, dinamizando previamente procedimentos de recolha de sugestões de melhoria.	Diretor/Coordenador Coordenadores de ciclo Conselho de docentes/conselhos de turma Professores/Alunos EE/Assistentes operacionais	EAAE Regulamento Interno Projeto educativo	Nº de sugestões de melhoria Análise de evidências/código de conduta
	2.1. Uniformizar formas de atuação entre docentes e promoção da responsabilidade cívica dos alunos.	— Divulgação e conhecimento do documento, nas várias estruturas de coordenação educativa, sobretudo pelos diretores de turma, junto dos alunos e respetivos encarregados de educação.	Diretor/Coordenador Coordenadores das estruturas de gestão intermédia Diretores de turma Associação de EE	Código de conduta Página da escola	Análise de evidências/ atas Grau de satisfação dos alunos e encarregados de educação
		— Tipificação clara dos graus de gravidade da natureza da indisciplina, bem como os procedimentos a efetuar aquando da aplicação de medidas sancionatórias corretivas de integração na escola ou na comunidade.	Diretor/Coordenador Coordenadores de ciclo	EAAE Regulamento interno	Análise de evidências/docum ento elaborado
		— Comunicação imediata das ocorrências de indisciplina, na sala de aula e no espaço escolar, ao diretor de turma e, por este, aos encarregados de educação.	Professores Assistentes operacionais	Registos do DT	Grau de satisfação dos encarregados de educação
		— Existência de rigor, a partir do início do ano, na aplicação das medidas disciplinares corretivas e sancionatórias, previstas na lei, sempre que a situação o justifique.	Diretor/Coordenador Diretor de turma Professores	Registos da direção/ coordenação	Balanço da aplicação e eficácia dos procedimentos disciplinares
		— Divulgação das penas disciplinares aplicadas através de comunicado, destacando-se a infração e mantendo o anonimato do aluno.	Diretor/Coordenador	Circular interna	N.º de circulares

Quadro 1. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 1 (Continuação)

AM	Objetivos	Ações	Recursos		Monitorização (Indicadores)
			Humanos	Materiais	
I. Área: Resultados educacionais	2.1. Uniformizar formas de atuação entre docentes e promoção da responsabilidade cívica dos alunos.	— Implementação de estratégias de atuação concertadas, que garantam o cumprimento rigoroso do estabelecido nos documentos orientadores.	Diretor/Coordenador Conselhos de turma Professores	Documentos orientadores	Análise de evidências/atas
		— Integração da temática “desenvolvimento do conhecimento social e cívico” nas orientações da disciplina de educação e cidadania ²⁸ .	Diretor de turma Alunos Entidades a convidar	Orientações da disciplina	N.º de sessões Grau de satisfação
		— Promoção de assembleias de turma e de assembleias de delegados de turma, a fim de serem ouvidas sobre os eventuais problemas detetados na(s) turma(s), promovendo a escuta eficaz, autorreflexão, resolução de conflitos e responsabilidade pessoal.	Diretor/Coordenador Diretor de turma/professor titular de turma Delegados de turma Alunos	Material de apoio	Análise de evidências/ atas das reuniões
		— Instituição de um regime de tutorias para alunos com problemas comportamentais e frágil acompanhamento familiar.	Diretor/Coordenador Diretor de turma/professor titular/professor tutor	Dados do DT Critérios para a priorização das tutorias	Análise do n.º de alunos com tutoria
		— Reforço da vigilância nos espaços exteriores, durante os intervalos.	Diretor/Coordenador Assistentes Operacionais		Análise de evidências/ registo de ocorrências
		— Reforço da articulação do código de conduta com o 1º CEB, principalmente no 4º ano, para prevenir comportamentos perturbadores na mudança de ciclo.	Coordenador do 2º ciclo e coordenadores de ano do 1º ciclo Professores	Código de conduta	N.º de reuniões para o efeito

²⁸ Disciplina de Oferta Complementar
145

Quadro 1. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 1 (Continuação)

AM	Objetivos	Ações	Recursos		Monitorização (Indicadores)
			Humanos	Materiais	
I. Área: Resultados educacionais	2.2. Dinamizar o Gabinete de Apoio ao Aluno, como estrutura de apoio e prevenção da indisciplina.	— Criação de uma equipa multidisciplinar estável, constituída por professores com perfil para este tipo de trabalho.	Diretor/Coordenador		Consecução da ação
		— Formação da equipa, através de sessões dinamizadas pelo serviço de psicologia e/ou psicólogas clínicas a convidar.	Diretor/Coordenador Equipa Psicólogos	Material de apoio	N.º de sessões Grau de satisfação
		— Estabelecimento de parcerias com organizações que possam colaborar, voluntariamente, com a escola, prestando serviços de psicologia, como por exemplo, a Associação de Defesa das Crianças e Jovens em Risco (ADCJR) ²⁹ .	Diretor/coordenador	Protocolos	N.º de parcerias
		— Reajustamento do projeto e divulgação à comunidade educativa.	Coordenador do gabinete Conselho de diretores de turma Departamentos Assistentes operacionais Associação de EE	Projeto Página web da escola Suporte papel	Análise de evidências/ projeto
		— Conção de documentos inerentes ao funcionamento e monitorização do gabinete de apoio ao aluno.	Equipa do gabinete Coordenadores de ciclo	Regulamento Interno, EAEE, Código de conduta	Análise de evidências/ documentos e sua eficácia
		— Reforço da intervenção do gabinete de apoio ao aluno e do serviço de psicologia na resolução de situações de indisciplina.	Coordenador do gabinete Serviço de psicologia e orientação		N.º de situações de indisciplina acompanhadas

²⁹ As psicólogas desta associação já colaboraram com a escola, apoiando e acompanhando, durante um ano, os muitos alunos que as procuraram voluntariamente ou a pedido dos diretores de turma ou dos encarregados de educação. Numa escola em que não há psicólogo a tempo inteiro, o seu contributo no diagnóstico e análise de casos de alunos com comportamentos disfuncionais, dificuldades ou problemas, foi de extrema importância.

Quadro 1. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 1 (Continuação)

AM	Objetivos	Ações	Recursos		Monitorização (Indicadores)
			Humanos	Materiais	
I. Área: Resultados educacionais	3. Aumentar a presença e participação dos pais/ encarregados de educação no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos	— Monitorização das situações de indisciplina e medidas aplicadas, apresentando relatórios trimestrais para reajustar ações e relatório com o balanço final.	Coordenador do gabinete e equipa	Registos do gabinete e dos diretores de turma	Análise de evidências/ relatórios
		— Estabelecimento de uma comunicação eficaz com os encarregados de educação, informando-os sobre os documentos orientadores, sobre a situação dos seus educandos, solicitando a sua opinião e contributo.	Diretor/Coordenador Diretores de turma	Documentos orientadores Documentos de registo	Análise de evidências/ contatos do DT Atas das reuniões com EE
		— Realização de ações de sensibilização, dirigidas aos encarregados de educação, para a necessidade e importância do acompanhamento da vida escolar.	Diretor/Coordenador Associação de EE Entidades a convidar	A definir ³⁰	Nº de sessões Nº de participantes Grau de satisfação
		— Promoção de reuniões da direção com os representantes dos encarregados de educação e com os delegados de turma.	Diretor/Coordenador	A definir ³¹	N.º de reuniões Grau de satisfação

³⁰ Os recursos materiais para esta ação são específicos e, por isso, dependem da programação efetuada.

³¹ Idem.

— **Realização e avaliação do ensino das aprendizagens e acompanhamento do trabalho dos alunos**

Esta área de intervenção constitui uma das fragilidades evidenciadas, quer pela avaliação externa, quer pela interna. Neste contexto, torna-se necessário desenvolver ações centradas no âmbito da sala de aula, de forma a promover a melhoria das aprendizagens dos alunos. As ações propostas visam a concretização de dois objetivos interligados: instituir práticas de supervisão pedagógica das atividades letivas, com vista à melhoria do desempenho docente, qualidade das aprendizagens e resultados escolares; autorregular o processo de ensino e de aprendizagem (Quadro 2).

Com estes objetivos pretende-se, por um lado, que o processo de supervisão pedagógica contribua para o desenvolvimento docente, melhorando práticas pedagógicas, através do trabalho reflexivo e colaborativo, numa perspetiva crítica e unificadora da escola e, por outro lado, que a instituição da monitorização e acompanhamento sistemáticos da prática pedagógica fomentem a melhoria da qualidade e a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem.

Quadro 2. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 2

AM	Objetivos	Ações	Recursos		Monitorização (Indicadores)
			Humanos	Materiais	
II. Área: Realização e avaliação do ensino das aprendizagens e acompanhamento do trabalho dos alunos	1. Instituir práticas de acompanhamento e de supervisão pedagógica das atividades letivas, com vista à melhoria do desempenho docente e qualidade do ensino	— Implementação de atividades de supervisão interna da prática letiva em sala de aula, entre pares, enquanto estratégia para promover uma reflexão conjunta, partilha de experiências, práticas e recursos, numa perspetiva formativa, contrariando o individualismo. Esta ação, numa primeira fase, será implementada em caso de solicitação por parte dos professores e nas situações em que a ação dos docentes indicie a necessidade de acompanhamento. Progressivamente, deve ser alargada a todos os professores, pretendendo-se que se verifique a observação de aulas, no mínimo, uma vez em cada período, por professor.	Diretor Coordenadores das estruturas de gestão intermédia Professores	Projeto educativo Material de apoio	Análise de evidências/ n.º de aulas observadas
		— Sensibilização dos professores para que o acompanhamento e supervisão da prática letiva se tornem mecanismos generalizados e sistemáticos, através da: -Promoção de espaços de reflexão conjunta, sobre a relevância do acompanhamento e da supervisão pedagógica na configuração de uma escola mais autónoma e mais crítica, compreendendo que a supervisão contribui não só para o desenvolvimento profissional de cada um mas, também, para a melhoria da qualidade das aprendizagens e resultados dos alunos; -Criação de espaços e oportunidades de reflexão sobre a função do supervisor, para que o papel deste não seja entendido apenas como controlador e fiscalizador, mas como parceiro de entreajuda na partilha de experiências; -Criação de momentos de reflexão e discussão, com caráter formativo, entre observador e observado, das práticas observadas, contribuindo para a coformação profissional em serviço; -Divulgação de boas práticas, resultantes da experimentação conjunta das aulas observadas.	Coordenadores das estruturas de gestão intermédia Professores	Material de apoio Moodle do agrupamento	Análise de evidências/ n.º de sessões/reuniões para o efeito N.º de participantes

Quadro 2. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 2 (continuação)

AM	Objetivos	Ações	Recursos		Monitorização (Indicadores)
			Humanos	Materiais	
II. Área: Realização e avaliação do ensino das aprendizagens e acompanhamento do trabalho dos alunos	1. Instituir práticas de acompanhamento e de supervisão pedagógica das atividades letivas, com vista à melhoria do desempenho docente e qualidade do ensino	— Implementação de um projeto de coadjuvação/codocência, promovendo o trabalho colaborativo, quer na regulação do comportamento em sala de aula, nas turmas e disciplinas onde os casos de indisciplina são mais graves, quer para superar problemas de aprendizagem, nas turmas e disciplinas com elevado insucesso, generalizando a diferenciação pedagógica.	Diretor/Coordenador Coordenadores de ciclo Coordenadores das estruturas de gestão intermédia Professores	Projeto educativo Atas dos Conselhos de Turma Critérios para a priorização das turmas coadjuvadas	N.º de turmas coadjuvadas Análise de evidências/ relatório final conjunto do coadjuvado e coadjuvante
		— Construção de referenciais e instrumentos de supervisão pedagógica.	Coordenadores das estruturas de gestão intermédia	Projeto educativo Material de apoio	Análise de evidências/ documentos elaborados
		— Acompanhamento e monitorização da ação docente no planeamento da gestão e planificação dos conteúdos programáticos, nas metodologias utilizadas e nos resultados;	Coordenadores das estruturas de gestão intermédia Professores	Projeto educativo Material de apoio	Análise de evidências/ planificações
		— Integração no plano anual de formação docente de ações/seminários de formação adequada ao desempenho em supervisão pedagógica.	Diretor Coordenadores das estruturas intermédias Professores Centro de formação	Plano de formação	Análise de evidências/ n.º de ações/n.º de participantes

Quadro 2. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 2 (continuação)

AM	Objetivos	Ações	Recursos		Monitorização (Indicadores)
			Humanos	Materiais	
II. Área: Realização e avaliação do ensino das aprendizagens e acompanhamento do trabalho dos alunos	2. Autorregular o processo de ensino e de aprendizagem.	— Realização de reuniões de reflexão sobre os critérios de avaliação, ao nível das estruturas intermédias, procurando a construção de referenciais comuns, por ciclo e ano de escolaridade.	Conselho Pedagógico Coordenadores das estruturas de gestão intermédia Professores	Normativos legais Projeto Educativo	Análise de evidências/critérios gerais e específicos de avaliação
		— Divulgação e explicitação dos critérios de avaliação, aos alunos, corresponsabilizando-os pelo processo de ensino e de aprendizagem.	Professores Alunos	Critérios gerais e específicos de avaliação	Análise de evidências/registos
		— Realização de reuniões para fomento do trabalho colaborativo/interpares, na elaboração de instrumentos de avaliação.	Representantes dos grupos disciplinares Professores	Metas curriculares Documentos orientadores	Análise de evidências/nº de documentos elaborados em conjunto pelos docentes de cada grupo disciplinar
		— Elaboração de avaliação diagnóstica para deteção das dificuldades dos alunos.	Coordenadores de departamento Representantes dos grupos disciplinares Professores	Conteúdos dos programas Metas curriculares	Análise de evidências/registos
		— Realização sistemática de avaliações formativas e utilização de práticas de apoio que contribuam para melhorar as aprendizagens dos alunos, como: o incentivo e «feedback» construtivo, oportunidades variadas para demonstrar conhecimentos, estímulo ao questionamento e diálogo e atenção às diferenças.	Representantes dos grupos disciplinares Professores	Conteúdos dos programas Metas curriculares Planificações	Análise de evidências/registos

Quadro 2. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 2 (continuação)

AM	Objetivos	Ações	Recursos		Monitorização (Indicadores)
			Humanos	Materiais	
II. Área: Realização e avaliação do ensino das aprendizagens e acompanhamento do trabalho dos alunos	2. Autorregular o processo de ensino e de aprendizagem.	— Elaboração de matrizes dos testes de avaliação contemplando, entre outros aspetos, as metas de aprendizagem que constam nas planificações, o tipo de itens, as cotações e os critérios de classificação.	Representantes dos grupos disciplinares Professores	Critérios de avaliação Planificações	Análise de evidências/registos
		— Divulgação aos alunos, com a devida antecedência, da matriz de cada teste.	Professores Alunos	Matriz do teste	Grau de satisfação dos alunos/ inquérito
		— Promoção da autorreflexão do aluno sobre as principais dificuldades sentidas, aquando da realização do teste de avaliação, traduzindo, por escrito, essas dificuldades.	Professores Alunos	Registo das dificuldades	Grau de satisfação dos alunos/ inquérito
		— Promoção da análise e reflexão sobre os resultados obtidos, em cada turma, e principais dificuldades sentidas, de forma a poder dar informação de retorno aos alunos, sobre as suas dificuldades e onde deve incidir o seu trabalho.	Professores Alunos	Registos	Análise de evidências/registos Grau de satisfação dos alunos/ inquérito
		— Criação de equipas, por ciclo de ensino, para conceber mecanismos que permitam a monitorização e a aferição de forma prática e eficaz do processo de ensino e de aprendizagem, garantindo todos os procedimentos necessários ao seu acompanhamento, nomeadamente o grau de cumprimento das planificações, com base na análise das matrizes dos testes de avaliação.	Diretor Conselho pedagógico Coordenadores de departamento/ representantes dos grupos disciplinares	Material de apoio	Análise de evidências/ instrumentos elaborados

— Cultura de escola

Hoje, é consensual o papel que a cultura e o clima escolar desempenham no desenvolvimento organizacional e no alcance da excelência da escola.

O clima organizacional que se vive na escola tem efeitos sobre a satisfação, as atitudes e o rendimento dos seus intervenientes, refletindo-se, em última análise, na eficácia da organização escolar. Assim sendo, é necessário fomentar e manter a coesão dos intervenientes, em torno dos princípios e dos valores identitários da escola, exercendo as lideranças, quer de topo, quer das estruturas intermédias, quer do professor, um papel fundamental na melhoria da cultura.

Uma liderança que cria e transmite uma visão clara e partilhada da escola, que é acessível e solidária com os seus colaboradores, constrói um clima estimulante e uma cultura facilitadora do envolvimento e da participação ativa dos diversos atores, quer na tomada de decisões, quer na resolução dos problemas da vida escolar. Um clima de escola, sustentável e positivo, promove as relações profissionais entre os diversos membros da comunidade educativa, motivando-os e criando expectativas elevadas.

Nesta ótica, criar uma cultura de participação possibilita, por um lado, que haja uma identificação positiva com a escola e as suas normas e, por outro, gera uma visão positiva da mesma, condições necessárias para a projeção da sua imagem para o exterior.

Na construção dessa imagem é, também, indispensável que o esforço e o sucesso, quer dos alunos, quer do pessoal docente e não docente, assim como dos encarregados de educação, sejam reconhecidos e valorizados, fazendo parte dos objetivos organizacionais a atingir. Neste processo, a abertura da escola à comunidade, divulgando o seu trabalho, em muito poderá contribuir para a sua valorização.

É, igualmente, importante promover o sentimento de pertença da escola, para que todos os que colaboram na organização se identifiquem e apropriem das ações de melhoria, contribuindo para o sucesso do plano de melhoria.

Sendo esta uma das prioridades, no caso em estudo, delinearam-se, para esta área, ações com vista a alcançar os seguintes objetivos: fomentar o desenvolvimento de uma visão clara e partilhada da missão, valores e identidade da escola; melhorar e divulgar a imagem do agrupamento na comunidade educativa; desenvolver uma cultura de autoavaliação, assegurando a sua sustentabilidade (Quadro 3).

Quadro 3. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 3

AM	Objetivos	Ações	Recursos		Monitorização (Indicadores)
			Humanos	Materiais	
III. Área: Cultura de escola	1. Fomentar o desenvolvimento de uma visão/estratégia clara e compartilhada da missão, valores e identidade da escola	— Realização de reuniões formais e informais de reflexão, envolvendo a comunidade educativa na procura de um sentido coletivo da escola, tendo em conta o conhecimento do contexto.	Comunidade educativa	Projeto educativo	Perceção da comunidade sobre a especificidade da escola N.º de reuniões/inquérito
		— Promoção do desenvolvimento progressivo de um clima conciliador e de confiança nas interrelações entre todos os elementos da comunidade educativa, propiciando condições para diálogo e escuta, quer individualmente, quer realizando reuniões com pequenos grupos.	Comunidade educativa		Perceção do ambiente da escola, abertura à discussão Grau de satisfação/ n.º de reuniões/inquérito
		— Promoção de uma cultura de escola onde todos devem participar na tomada de decisões e na solução dos problemas com que a escola se depara.	Comunidade educativa	Documentos orientadores	Grau de satisfação/ n.º de reuniões
		— Reforço da prática de recolha de sugestões, estendida à comunidade educativa, sobre os documentos orientadores e o funcionamento da escola.	Diretor/Coordenador	Caixa de sugestões	N.º de sugestões apresentadas
		— Desenvolvimento de uma cultura de liderança ao nível das estruturas de gestão intermédia, com vista à otimização do seu funcionamento.	Diretor/Coordenador Coordenadores de Departamento e de ciclo Diretores de turma		Grau de satisfação/inquérito
		— Reconhecimento e valorização do esforço e sucesso profissional do pessoal docente e não docente, como forma de elevar a sua motivação, respeitando a individualidade e aproveitando o seu potencial.	Diretor/Coordenador Estruturas de gestão intermédia		Grau de satisfação e autoestima/ inquérito
		— Atribuição de prémios, aos alunos, de mérito escolar, académico e cívico.	Diretor/coordenador Diretores de turma/conselho de docentes titulares de turma	Critérios de atribuição de prémios	N.º de alunos premiados

Quadro 3. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 3 (continuação)

AM	Objetivos	Ações	Recursos		Monitorização (Indicadores)
			Humanos	Materiais	
III. Área: Cultura de escola	2. Melhorar e divulgar a imagem do agrupamento na comunidade educativa	— Apoio para a realização de projetos e atividades que estimulem a criatividade de forma a superar desafios com que a escola se depara, partilhando experiências intra e interescolares.	Diretor/Coordenador Estruturas de gestão intermédia	PAA Material de apoio	N.º de projetos e atividades realizados neste âmbito
		— Participação em encontros e eventos da comunidade, nomeadamente nas promovidas pelas autarquias, no âmbito escolar.	Diretor/Coordenador Docentes	Material de apoio	N.º de adesões/ participantes
		— Promoção da participação dos encarregados de educação em atividades ou projetos que constem do Plano Anual de Atividades.	Diretor/Coordenador Coordenador dos DT Associação de EE	PAA	N.º de participantes /atividade
		— Divulgação dos projetos e das atividades realizadas na escola.	Docentes Responsável pela página web da escola	Página web da escola Material de apoio	N.º de notícias publicadas
		— Promoção da eficácia de diferentes circuitos de informação e comunicação, interna e externa, de forma rápida, entre todos os intervenientes, utilizando as novas tecnologias da comunicação e informação, de forma organizada.	Diretor/Coordenador Estruturas de gestão intermédia Docentes	Página web da escola E-mail Placards	Grau de satisfação/ inquérito
	3. Desenvolver uma cultura de autoavaliação, assegurando a sua sustentabilidade	— Reformulação da equipa de autoavaliação: -incluindo membros do conselho geral e do conselho pedagógico; -formar subgrupos que assumam a coordenação das diferentes dimensões, facilitando a monitorização do processo; -atribuir tempos comuns no horário aos elementos da equipa.	Diretor Conselho geral Conselho pedagógico EAA		Análise das evidências/ Atas do Conselho geral e do Conselho pedagógico
		— Implementação de estratégias que incentivem a um maior envolvimento e participação dos atores educativos nas diferentes fases do processo de autoavaliação.	Diretor EAA	Página web da escola Panfletos Placards	Análise de evidências/formas de participação da comunidade educativa

Quadro 3. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 3 (continuação)

AM	Objetivos	Ações	Recursos		Monitorização (Indicadores)
			Humanos	Materiais	
III. Área: Cultura de escola	3. Desenvolver uma cultura de autoavaliação, assegurando a sua sustentabilidade	— Divulgação do plano de ações de melhoria, explicitando a sua implementação, objetivos, estratégias de implementação e impacto na melhoria do desempenho da escola.	Diretor/Coordenador EAA	Plano de melhoria Página web da escola	Análise de evidências/ plenários
		— Designação de um coordenador/responsável por cada ação ou conjunto de ações interligadas, para facilitar a sua implementação e monitorização de forma contínua e exequível, que permita obter, para além de opiniões pessoais, em que aspetos e em que medida as ações têm sido melhor ou pior sucedidas.	Diretor/Coordenador EAA		Recolha de evidências
		— Organização de mecanismos de auscultação do nível de satisfação do pessoal docente e não docente, alunos e encarregados de educação e, em função dos resultados, reformular/planear ações de melhoria.	Diretor/Coordenador EAA Coordenadores das ações	Material de apoio	Grau de satisfação/ inquérito
		— Sensibilização dos atores educativos para a importância da sua participação responsável na resposta aos questionários aplicados.	EAA Estruturas de gestão intermédia	Página web da escola Folheto Placards	Registos de observação/ n.º de respostas em processos de consulta dos diferentes atores educativos
		— Submissão do plano de melhoria a um constante processo de autoavaliação, tornando-o um instrumento consequente no cumprimento dos objetivos do projeto educativo: -elaboração de mecanismos de medição do desempenho das ações; - recolha sistemática de informação, para monitorizar e avaliar o processo de implementação das ações de melhoria, com base no ciclo Plan-Do-Check –Act (PDCA); -tratamento e divulgação dos resultados parcelares, no conselho geral e no conselho pedagógico; -deteção de desvios, para proceder a eventuais ajustes.	Diretor/Coordenador EAA Coordenadores das ações Equipas de docentes	Projeto educativo Relatórios parcelares	Recolha de evidências/ documentos elaborados/ relatórios periódicos

Quadro 3. Objetivos, ações e recursos para a área de melhoria 3 (continuação)

AM	Objetivos	Ações	Recursos		Monitorização (Indicadores)
			Humanos	Materiais	
III. Área: Cultura de escola	3. Desenvolver uma cultura de autoavaliação, assegurando a sua sustentabilidade	— Avaliação do impacto da implementação do plano de ações de melhoria no planeamento, na gestão e organização da escola e nas práticas utilizadas: - Determinação de novos pontos fortes e pontos fracos; - Elaboração do relatório final.	Diretor/Coordenador EAA Estruturas de gestão intermédia	Relatório final do plano de melhoria	Recolha de evidências / relatório final
		— Integração da informação proveniente do plano de ações de melhoria da escola, na visão e estratégia do novo agrupamento.	Diretor EAA	Relatório final do plano de melhoria da escola Plano de melhoria do agrupamento	Recolha de evidências

7.3. Calendarização e avaliação

A implementação do presente projeto de melhoria prevê um horizonte temporal de três anos, de 2013-2014 a 2015- 2016. Realçamos que algumas das ações sugeridas se encontram, pontualmente, em curso, no entanto, ambicionamos dar-lhe continuidade, no período de tempo definido, alargando-as a todos os setores da comunidade escolar. Outras, pela sua vertente qualitativa, implicarão mais tempo na apropriação e envolvimento gradual de todos os intervenientes nos esforços de melhoria.

Tivemos, pois, a perceção, na elaboração deste plano que, apesar da natureza dos objetivos definidos, visando atingir «bons resultados», não significa que estes aconteçam imediatamente, pelo que não será de estranhar que, no geral, as ações a implementar só a médio prazo produzam os efeitos pretendidos. O desenvolvimento de uma cultura de melhoria contínua, participada e colaborativa, conducente às práticas ativas de qualidade e melhoria eficaz da missão da escola, não se instalam por decisão ou imposição. Como refere Caldeira (2009), consultor externo no período de 2011 a 2013, a qualidade não se pode limitar a uma mera tarefa ou meta, mas sim, uma forma de ser e de estar, acreditando que, estrategicamente, se pode continuamente organizar e melhorar, ao longo do tempo.

Contudo, tal perspetiva não dispensa a elaboração de um cronograma que dê uma visão geral do plano de melhoria, integrando todos os objetivos e ações de melhoria delineadas, de forma a assegurar o seu planeamento para que, ao longo dos próximos três anos, sejam criadas as condições necessárias à sua implementação e avaliação, bem como a aferição do seu impacto na melhoria contínua dos resultados pretendidos. Consideramos, igualmente, que será positivo, para cada uma das ações ou conjunto de ações interligadas, o preenchimento de “uma ficha de ação de melhoria”, que poderá ter como base a sugerida pelo modelo CAF (cf. Anexo II), com as devidas adaptações, em função da especificidade das mesmas.

Após a iniciação da implementação das mudanças preconizadas no plano de melhoria, é fundamental avaliar se estas têm ou não um efeito positivo na vida da escola.

Como refere Elliot (2011),

por meio das avaliações, busca-se saber, por exemplo, se os objetivos traçados foram atingidos de forma adequada e eficaz, se o processo de desenvolvimento de projetos e programas revelou seu mérito ou qualidade intrínseca, se as ações realizadas e os serviços prestados podem ser associados a algum tipo de impacto para os beneficiados ou interessados. (p.942)

Torna-se, portanto, indispensável fazer uma monitorização regular das ações de melhoria em curso, definida caso a caso, para aferir o seu grau de concretização, corrigir eventuais desvios, de forma a serem alcançados os objetivos pretendidos e manter o plano de melhoria permanentemente atualizado.

Para acompanhar e monitorizar cada uma das ações, procurámos que as evidências e os instrumentos/indicadores fossem mensuráveis e consubstanciados, extraindo informações sobre a consecução dos objetivos definidos para cada ação de melhoria, necessárias à sua avaliação, conforme definidas nos quadros do ponto anterior. Os que carecem de elaboração, serão construídos pela equipa de autoavaliação, em colaboração com os coordenadores de cada ação, ouvidas as sugestões das equipas setoriais, implicadas em cada uma das ações.

No final de cada ano letivo, prevê-se uma avaliação intercalar da implementação deste plano, levada a cabo pela equipa de autoavaliação, através da publicação de relatório. No final do período estipulado, será elaborado o relatório final, que servirá de base ao processo de auto-avaliação e, simultaneamente, à avaliação externa.

Assim, a análise e utilização dos resultados proporcionarão, por um lado, autoconhecimento da organização, o que será de grande valor para a escola e, por outro, permitirá prestar contas do cumprimento dos objetivos, da eficiência e eficácia do desempenho da escola, promovendo a sua imagem, bem como o fornecimento de dados úteis para a tomada de decisão, visando o planeamento de futuras ações, assegurando a sua continuidade.

SÍNTESE REFLEXIVA

Faz parte do quotidiano de qualquer educador, no âmbito da atividade profissional, refletir sobre a sua ação, com o fim de introduzir melhorias no desempenho das suas tarefas. Seguindo esta lógica, também, após a elaboração de um trabalho de projeto, assente na investigação-ação, é importante e necessário fazer uma reflexão sobre as várias etapas ou fases de desenvolvimento do trabalho realizado, bem como os seus contributos e limitações.

Com o intuito de formular novas propostas de trabalho, que visem tornar a autoavaliação num processo de regulação sistemático e generalizado e, ao mesmo tempo, promover uma cultura de autorreflexão e melhoria sustentadas da organização, dando sequência aos processos de avaliação, concebemos o trabalho de projeto que se apresenta.

Neste sentido, através deste trabalho de projeto, procurámos responder resolutamente às questões com que nos deparámos no âmbito da nossa atividade profissional, relativas a um problema organizacional concreto. Apesar de se tratar de um trabalho com forte componente prática, orientado para a resolução de um problema específico, foi inevitável para a sua abordagem, dar-lhe um enquadramento teórico, baseado na literatura, para compreender e acrescentar conhecimento sobre a problemática e, consequentemente, planear o respetivo plano de intervenção.

A análise da literatura revelou-se uma das etapas mais relevantes, pois ao investigar sobre a problemática, permitiu refletir sobre o que já sabemos, «arrumando» o nosso pensamento, para organizar o processo de trabalho em estudo. Por outro lado, a par com a análise do contexto, constituiu a principal fonte de informação para responder à questão de partida: *como conceber um plano de melhoria, com base nos dados fornecidos pela avaliação externa e pela avaliação interna, já desenvolvida na escola?* bem como para procurar encontrar respostas para as questões parcelares formuladas.

Conscientes que, para a elaboração de um plano de melhoria, na temática escolhida, é fulcral que a escola se avalie, que conheça a sua realidade, isto é, que todos tenham conhecimento do contexto onde se desencadeiam as suas práticas educativas, de forma a adotar dinâmicas de trabalho adequadas ao contexto, constatámos que, no caso em estudo, o processo avaliativo, para além de não ter mobilizado os diferentes atores, não teve as devidas repercussões na vida do agrupamento.

Os relatórios da avaliação interna e externa, parafraseando Clímaco (2005, 2007), foram arquivados, sem se proceder ao *feedback*, para encetar novas formas de trabalho coletivo e usar a informação para o desenvolvimento e regulação da organização. Assim, tendo em conta que um trabalho de projeto parte de uma análise-diagnóstico da situação

atual de uma realidade com características específicas, intentando conhecer melhor esta, analisámos a informação contida naqueles relatórios, para identificar os pontos fortes e as fragilidades da organização.

Esta etapa foi fundamental para o planeamento do plano de melhoria, ao fornecer dados consistentes para a seleção das áreas prioritárias, necessitadas de intervenção: 1) Resultados educacionais; 2) Realização e avaliação do ensino das aprendizagens e acompanhamento do trabalho dos alunos; 3) Cultura de escola. Após a sua definição, com vista à melhoria e desenvolvimento sustentado da escola e dar continuidade ao processo de autoavaliação, delinearam-se ações, com o objetivo de dar respostas suscetíveis de aplicação prática, capazes de impulsionar e apoiar um processo de mudança, harmonizando os valores e metas da escola com as necessidades humanas dos que nela atuam.

Atendendo a que as ações propostas necessitam de ser avaliadas, para aferir se os resultados desejados foram atingidos conforme o previsto, se tiveram o impacto e a qualidade pretendidos, explicitámos os indicadores de monitorização para cada uma. Estes revestem-se de primordial importância, num plano de melhoria, ao facultarem a verificação da aplicação da ação, durante e após a sua implementação, de modo a validar ou redefinir novas diretrizes.

É importante realçar que, na elaboração deste plano de melhoria, foi tida em consideração, conforme explicitado na terceira parte deste trabalho, que este se inclui no primeiro ciclo autoavaliativo da organização correspondendo, segundo a metodologia CAF, ao sétimo passo: elaboração de um plano de melhoria, como um dos principais objetivos da autoavaliação.

Desta forma, ao percorrermos as várias etapas deste trabalho de projeto, tentando mudar alguns aspetos do *status quo*, preocupámo-nos, essencialmente, em conceber um plano de melhoria, de acordo com as ideias que advogámos, assente em objetivos e ações estratégicas coerentes e concretizáveis na realidade em estudo.

Espera-se que, ao ser implementado, contribua para a promoção da melhoria sustentada da autoavaliação e, em consequência, para o desenvolvimento da organização, aumentando a sua eficiência e eficácia, concorrendo para a qualidade do serviço educativo prestado, objetivo último da missão da escola.

É nesta perspetiva que, ao contribuir para a consolidação de uma cultura de melhoria e desenvolvimento, ambicionamos que a escola possa evoluir no sentido de se tornar numa escola aprendente, dando importância aos que nela trabalham, interagindo com a sua comunidade educativa e promovendo a união dos seus membros, numa aprendizagem compartilhada, que contribua para a melhoria dos seus resultados.

Estamos pois, cientes que, para o sucesso deste plano de melhoria, será

necessário não só o envolvimento total da equipa de autoavaliação, como o dos diversos atores, para que as mudanças preconizadas passem a fazer parte do seu quotidiano, pois só através das ações coletivas será possível alicerçar um processo sistemático de autoavaliação, de modo a dar continuidade ao ciclo de melhoria e, consequentemente, ao aperfeiçoamento da escola.

De facto, um plano de melhoria, para ter sucesso e ser potenciador de mudança e de inovação que levem à melhoria da qualidade tem de, necessariamente, implicar a mobilização coletiva de todos os parceiros, no processo educativo. Por outro lado é, também, indispensável para a sua real efetivação, que se desenvolvam mecanismos de comunicação, promovendo a circulação da informação entre todos os intervenientes, de forma a favorecer o desenvolvimento de uma reflexão crítica, repensar e reorientar as ações em curso.

Contudo, para que a escola possa ser uma organização transformadora, é essencial a emergência de lideranças aptas para ajudar a desenvolver e continuar o processo de melhoria, seja ao nível do diretor, seja ao nível das lideranças intermédias. Cada um dos atores, para a concretização deste processo, principalmente o líder, tem de acreditar na sua capacidade em transformar-se para melhor, em progredir e aperfeiçoar-se. É esta linha de pensamento que nos leva a acreditar que uma liderança distribuída apresenta vantagens, para se iniciar e desenvolver processos de mudança e melhoria nas escolas.

Apesar das limitações inerentes a um projeto-ação que, de acordo com Franco (2005), necessita de um longo espaço temporal para a sua plena concretização, onde há que contar com imprevisibilidade para a recolocação de prioridades e redefinição das ações, julgamos que, na realidade em estudo, o projeto de melhoria apresentado proporciona um conjunto de ações úteis que, ao responder aos objetivos que nos propusemos alcançar, poderá ser o ponto de partida para o desenvolvimento sustentado de processos de melhoria da qualidade da prestação do serviço educativo da escola.

Há, no entanto, um longo caminho a percorrer, não estando a nossa procura encerrada, considerando que um processo de melhoria é um processo circular, constituído por diferentes ciclos de melhoria, que se vão desenvolvendo em espiral. Estamos, assim, perante um problema ainda não superado, onde está implícita a mudança que nos desafia quotidianamente, exigindo novas respostas.

Uma das limitações deste projeto de implementação de ações para a melhoria, está relacionada com o facto de este não ser precedido de uma participação conjunta da maioria dos elementos da escola, conforme defendido ao longo do trabalho. Daí que, as ações propostas, ao partirem da análise, apesar de criteriosa, do «professor-investigador», no seu

contexto de trabalho, poderão revestir-se de alguma subjetividade, apesar de ter havido cuidado para que juízos de valor preconcebidos não pusessem em causa a qualidade do trabalho.

Outra das limitações deste trabalho prende-se com o seu poder de generalização a outros casos, uma vez que foi concebido para uma realidade específica, com as suas oportunidades e constrangimentos. Porém, poderá constituir um contributo para um melhor conhecimento da temática abordada, quer para incentivar outras escolas com realidades similares a encetarem os seus processos de melhoria, quer para suscitar novas investigações e abordagens do problema equacionado.

Terminando, cabe ressaltar que a problemática em estudo, titulada neste trabalho de projeto: avaliação, a chave de regulação e de melhoria da escola, pode perspetivar inúmeras investigações neste âmbito, nomeadamente quanto à avaliação da qualidade e da capacitação de organização e funcionamento da escola pública, face à nova realidade, a constituição de agrupamentos de grande dimensão, no âmbito da reorganização da rede escolar, que agregam escolas inseridas em territórios geograficamente distantes, com características diferentes.

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura,
que marcha, que não tem medo do risco, por isso,
que recusa o imobilismo.

A escola em que se pensa, em que se atua, em que se
cria, em que se fala, em que se ama, em que se
adivinha, enfim, a escola que apaixonadamente diz sim à
vida.

(Paulo Freire, 1995)

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliográficas

- Abrahão, M. H. M. B. (2004). Pesquisa (auto) biográfica - tempo, memória e narrativas. In Abrahão (Ed.), *A aventura (auto) biográfica - teoria & empiria* (pp. 201-224). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Afonso, A. J. (2009a). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, A. J. (2009b). Políticas avaliativas e *accountability* em educação. Subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70.
- Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo*, 21 (46), 343-362.
- Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da escola pública (pp. 49-78). In J. Barroso (Org.), *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Asa.
- Afonso, N. (2007). A avaliação das escolas no quadro de uma política de mudança da administração da educação (pp. 223-228). In Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação (Org.), *Actas / Seminário avaliação das escolas – modelos e processos, Lisboa, 2005*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Afonso, N. (2009). A direção das escolas públicas em Portugal: dinâmicas do contexto e lógicas de ação dos gestores escolares (pp. 15-24). In Prefácio Barzanò, G. (2009), *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Asa.

- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva (pp. 8-30). In Alarcão, I. (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.
- Almeida, L. S. (2007). Avaliação das escolas: percepções em torno do processo e das suas implicações (pp. 237-250). In Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação (Org.), *Actas / Seminário avaliação das escolas – modelos e processos, Lisboa, 2005*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Azevedo, J. (2008, maio). A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação. *Comunicação nos 2^{os} Encontros de Pedagogia Social*: Universidade Católica Portuguesa: Porto.
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? (13-29). In Azevedo, J. & Alves, J. (Org.). *Projecto Fénix – mais sucesso para todos – memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. M. (2007a). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos (pp. 13-100). In *Avaliação das escolas – modelos e processos: atas do seminário, 2005 (Org.)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Azevedo, J. M. (2007b, novembro). Avaliação externa das escolas em Portugal. In *As escolas face aos novos desafios: atas da conferência*, Lisboa: IGE.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Cadernos de organização e gestão Escolar. Lisboa: IIE/ME.
- Barroso, J. (2003, abril). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade, Campinas*, 24 (82), 63-92.
- Barroso, J. (2004a). Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulação. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, 39, 19-28.
- Barroso, J. (2004b). Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação (pp. 49-60). In:

- Barbosa, R. L. L. (Org.), *Trajetórias e perspectivas da formação de professores*. São Paulo: UNESP.
- Barroso, J. (2005, outubro). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade, Campinas*, 26 (92), 725-751.
- Barroso, J. (Org.). (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade, Campinas*, 30 (109), 987-1007.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Asa.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, 9 (1), 37-60.
- Bolívar, A. (2007, novembro). A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas (pp. 113-145). In *As escolas face aos novos desafios: atas da conferência*. Lisboa: IGE.
- Bolívar, A. (2011). Schools principals in Spain: from manager to leader. *International Journal of Education*, 3 (1), 1-18.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola (p. 121-140). In Nóvoa, A. (Coord.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- CAF Educação (2012). DGAEP – Direção-Geral da Administração e do Emprego Público.
- Caldeira, H. (2009). O desafio da melhoria sustentada: da estratégia à acção. *Novos Directores: o desafio da melhoria sustentada*. Seminário da Universidade Católica, Lisboa: Another Step.
- Canário, R. (2006). A escola e a abordagem comparada. Novas realidades e novos olhares. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, 27-36.

- Casassus, J. (2009). Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, 71-78.
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, 129-136.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M. C. (2007, novembro). Na esteira da avaliação externa: organizar e saber usar o feedback. *Revista Correio da Educação*, 01 (315), 1-7.
- Clímaco, M. C. (2009). Comparar para compreender contextos diferentes, dilemas iguais? (pp. 317-332). In Barzanò, G. *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade: as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Coelho, I., Sarrico, C. & Rosa, M. J. (2008, abril). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7 (2), 56-67.
- Conselho Nacional de Educação - CNE, (2007, abril). *Seminário avaliação das escolas: modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação - CNE, (2008). *Parecer sobre a avaliação externa das escolas*. Parecer n.º 5/2008, Diário da República, 2.ª série, n.º 113, de 13 de junho de 2008.
- Conselho Nacional de Educação - CNE, (2011). *Recomendação sobre a avaliação das escolas*. Recomendação n.º 1/2011, Diário da República, 2.ª série, n.º 5, de 7 de janeiro de 2011.
- Conselho Nacional de Educação - CNE, (2012). *Recomendação sobre autonomia das escolas*. Recomendação n.º 7/2012, Diário da República, 2.ª série, n.º 227, de 23 de novembro de 2012.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Asa.
- Costa, J. A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei... (pp. 229-236). In Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação

- (Org.), *Actas / Seminário avaliação das escolas – modelos e processos*, Lisboa, 2005. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- 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.
- Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto Turma Mais no cenário da eficácia e melhoria da escola (pp. 17-44). In I. Fialho & J. Verdasca (Org.). *Turma Mais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia: Universidade de Évora.
- Fontoura, M. M. (2008). Política e acção pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (2), 5-31.
- Formosinho et al. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Grancho, J. (2008). A autonomia das escolas em Portugal: quadro de desenvolvimento e influências internacionais. *Foro de Educación*, 10, 231-244.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Inspeção-Geral da Educação (2005). *Efectividade da auto-avaliação das escolas. Projecto ESSE. Indicadores de qualidade*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2009). *Efetividade da auto-avaliação das escolas 2004-2007 – Relatório*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2010a). *Relatório de avaliação externa do agrupamento*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (Coord.) Guerreiro, H. (2010b). *Programa de acompanhamento – autoavaliação das escolas – relatório*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – relatório final do Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.

- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2012). *Quadro de referência para a avaliação externa das escolas 2012-2013*. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC.
- Josso, M. C. (2010). *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Paulus.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (2), 67-81.
- Leite, C., Rodrigues, L. & Fernandes, P. (2006). A autoavaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista de Estudos Curriculares*, 4 (1), 21-45.
- Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3 (2), 3-16.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 11-24.
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en iberoamérica. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 49-83.
- Murillo, F. J. & Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 26-43.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida (pp. 11-30). In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista iberoamericana de educación*, 49, 181-199.
- Pacheco, J. A. (2010). Avaliação externa das escolas: teorias e modelos. Conferência realizada no Seminário “Avaliação externa das escolas: modelos, práticas e impacto”. Braga: Universidade do Minho
- Paixão, M. (2004). A escola que aprende. *Jornal via esen*, (1), documento policopiado.

- Portela, C. (2012, setembro). O valor acrescentado nas escolas portuguesas. Comunicação do Seminário nacional do Programa AVES: *Qual o valor acrescentado das nossas escolas?* Universidade Católica Portuguesa. Porto.
- Quintas, H. & Vitorino, L. (2008). Avaliação externa e autoavaliação. In Veloso, L. (Coord.), *Escolas, um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa*. Relatório de investigação: CIES/ISCTE – IUL.
- Ramos, M. & Valente, B. (2011). Iniciação à ciência através da metodologia de trabalho de projeto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas I* (2), 2-16.
- Revista ELO 17 (2010, setembro). *Auto-avaliação das escolas e processos de auto-monitorização*. Centro de Formação Francisco de Holanda: Guimarães.
- Riveros-Barrera, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, 15 (2), 289-301.
- Rocha, L. (2012). Avaliação externa de escolas: Liderança (s) e autoavaliação que relação? *EDUSER: revista de educação*, 4 (2), 44-64.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29.
- Rufino, C. (2007). Avaliação interna das escolas e circulação de políticas públicas num espaço educacional europeu. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, 29-38.
- Santos Guerra, M. Á. (2001). *La escuela que aprende* (2.^a ed.). Madrid: Morata.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos (pp. 77-91). In A. Nóvoa, (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Simões, G. M. J. (2007). A auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, 39-48.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-150.

- Stoer, S. R. (2002). Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 33-45.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Torres, L. & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Veloso, L., Abrantes, P., & Craveiro, D. (2011). A avaliação externa de escolas como processo social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 69-88.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa.

2. Eletrónicas

- Afonso, A. J. (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade, Campinas* [Online], 22 (75), 15-32. Recuperado em 19 de fevereiro, 2012, de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Alaíz, V. (2010). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação*, 301, CRIAP-ASA. Recuperado em 18 de junho, 2012, de http://www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao_escolas.pdf
- Antunes, F. (2004). Novas instituições e processos educativos: a educação e o modo de regulação em gestação, um estudo de caso em Portugal. *Educação & Sociedade, Campinas* [Online], 25 (87), 481-511. Recuperado em 19 de fevereiro, 2012, de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Antunes, F. (2006). Governação e espaço europeu de educação: Regulação da educação e visões para o projecto 'Europa'. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 75, 63-93. Recuperado em 19 janeiro, 2012, de <http://rccs.revues.org/901>
- Aves, Programa de avaliação externa das escolas (2011). Referencial genérico. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. Recuperado em 27 de abril, 2013, de <http://www.fmleao.pt>

- Azevedo, J. (2009). *Repensar a política para a educação: contributos para um outro modelo de governação da educação, em Portugal*. Recuperado em 18 de junho, 2012, de <http://www.ifg.edu.br/observatorio/index.php/sugestoes-de-leitura/125>
- Ball, S. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras* [Online], 1 (2), 99-116. Recuperado em 19 de março, 2012, de www.curriculosemfronteiras.org
- Ball, S. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras* [Online], 6 (2), 10-32. Recuperado em 19 de março, 2012, de www.curriculosemfronteiras.org
- Black, S. (2008). The keys to board excellence. *American School Board Journal*, 195 (2), 34-35. Recuperado em 20 de abril, 2013, de <http://www.nsba.org/Board-Leadership/Governance/KeyWork/Research/keys-to-board-excellence.pdf>
- Clímaco, M. C. (2010). Políticas de avaliação das escolas em Portugal [versão eletrónica], *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (3), 9-29. Recuperado em 02 maio, 2012, de <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol3-num3/art1.pdf>
- Costa, J. A. (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des) construção. *Educação & Sociedade, Campinas* [online], 24 (85), 1319-1340. Recuperado em 02 de maio, 2012, de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Delvaux (2009). Qual é o papel do conhecimento na acção pública? *Educação & Sociedade, Campinas* [online], 30 (109), 959-985. Recuperado em 02 maio, 2012, de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Duarte, M. L. (2009). *Avaliação das escolas: autoavaliação e avaliação externa (2006-2009) – Seminário: Notas-Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC. Recuperado em 18 de junho, 2012, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009/AEE_09_Seminarios_Maria_Leonor_Duarte.pdf
- Elliot, L. G. (2011). Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. Ensaio: *aval. pol. públ. Educ.*, 19 (73), 941-964. Recuperado em 02 de setembro, 2013, de <http://www.scielo.br>

- Franco, (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa, São Paulo, 31 (3)*, 483-502. Recuperado em 17 de maio, 2013 de <http://www.uel.br/grupo-estudo/geeep/pages/arquivos/pesquisa-acao%20pedagogia.pdf>
- Maroy, C. (2010). Regulação dos sistemas educativos. In Oliveira, D. A.; Duarte A. M. C.; Vieira; L. M. F.. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Recuperado em 02 maio, 2012, de <http://www.gestrado.org/pdf/166.pdf>
- Santos Guerra, M. Á. (2005). É preciso caminhar contra a corrente (Entrevista). *A Página da Educação, 14 (144)*. Recuperado em 10 de Dezembro, 2011, de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=144&doc=10791&mid=2>
- Sousa, A., & Terrasêca, M. (2008). A avaliação no interior da escola: espaço de inovação construída ou decretada? *Atas do VII Encontro Internacional de Inovação Educacional*. Universidade dos Açores - Angra do Heroísmo. Recuperado em 18 de maio, 2012, de <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/A%20avaliacao%20no%20interior%20da%20escola.pdf>
- Trigo, J. R. & Costa J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 16 (61)*, 561-582. Recuperado em 20 de abril, 2013, de <http://www.scielo.br>

3. Legislação

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro – Lei de Bases do sistema Educativo.

Decreto-lei n.º 43/1989, de 3 de fevereiro.

Despacho normativo n.8/SERE/1989, de 2 de fevereiro.

Decreto-lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio.

Lei n.º 24/1999, de 22 de abril – alteração ao decreto-lei n.º 115-A/1998.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro.

Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio.

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Decreto-lei n.º 224/2009, de 11 de setembro – alteração ao decreto-lei n.º 75/2008.

Decreto-lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro.

Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho – segunda alteração ao decreto-lei n.º 75/2008.

APÊNDICES

Apêndice I: Pontuação média do agrupamento, por critério CAF

Critérios	Meios					Resultados			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pontuação	3,3	2	3,9	3,9	3,4	2,2	2,2	4	3,3

Fonte: Relatório da autoavaliação do agrupamento

Sistema de pontuação usado

Critérios de Meios:

0. Não há ações nesta área, ou não temos informação, ou esta não tem expressão.
1. Existem ações planeadas informalmente (P – Planear).
2. Existem ações devidamente planeadas (P – Planear).
3. As ações estão em fase de implementação (D – Executar).
4. As ações estão implementadas (D – Executar).
5. As ações implementadas foram revistas e avaliadas informalmente (C – Rever/Avaliar).
6. As ações implementadas foram revistas e avaliadas formalmente com base em evidências (C – Rever/Avaliar).
7. Foram feitos alguns ajustamentos com base na revisão e avaliação (A – Ajustar).
8. Foram feitos os necessários ajustamentos com base na revisão e avaliação e na existência de evidências (A – Ajustar).
9. Todas as ações são planeadas, implementadas, revistas e ajustadas regularmente (Ciclo PDCA completo).
10. Todas as ações são planeadas, implementadas, revistas e ajustadas regularmente e são feitas comparações com outras organizações (Ciclo PDCA completo).

Critérios de Resultados:

0. Não há resultados avaliados ou não há evidências.
1. Os resultados estão avaliados e demonstram uma tendência negativa e não foram alcançadas metas relevantes.
2. Os resultados estão avaliados e demonstram uma tendência negativa, embora algumas metas estejam próximo de ser atingidas.
3. Os resultados demonstram uma tendência estável.
4. Os resultados demonstram uma tendência estável e algumas metas relevantes foram alcançadas.
5. Os resultados demonstram uma tendência de melhoria.
6. Os resultados demonstram uma tendência de melhoria e a maior parte das metas relevantes foram alcançadas.
7. Os resultados demonstram um progresso substancial.
8. Os resultados demonstram um progresso substancial e todas as metas relevantes foram alcançadas.
9. Foram alcançados resultados excelentes e sustentáveis.
10. Foram alcançados resultados excelentes e sustentáveis e são feitas comparações sobre todos os resultados-chave com outras organizações relevantes.

Apêndice II: Diagnóstico: pontos fortes e aspetos a melhorar, por domínio da IGEC e critério CAF

I. Liderança e Gestão	
Critério 1: Liderança	
Pontos fortes	Aspetos a melhorar
• A visão, missão e valores da escola estão expressos. • Os coordenadores de departamento representam adequadamente os docentes no conselho pedagógico, veiculando a comunicação entre os dois órgãos. • A direção respeita as decisões relativas à gestão curricular adotadas no departamento. • As iniciativas desenvolvidas, com vista quer ao aumento das expetativas dos alunos quer da sua integração. • A interação com o meio exterior, através do estabelecimento de protocolos e parcerias com várias entidades, o que tem contribuído para a melhoria do serviço educativo prestado. • A direção estabelece parcerias e protocolos com a autarquia e outras entidades, no sentido de promover a prevenção para a saúde, segurança e preservação do meio ambiente.	• A falta de canais de comunicação e difusão da informação. • O insuficiente conhecimento pela comunidade escolar dos documentos estruturantes. • A disponibilidade da direção para escutar e responder às pessoas, em tempo útil. • O não estabelecimento de metas e objetivos mensuráveis, quer ao nível dos processos quer dos resultados, indutoras da melhoria do sucesso. • A falta de uniformização de procedimentos. • A reduzida articulação vertical entre ciclos e horizontal intra e interdepartamental. • A falta de dispositivos de acompanhamento e monitorização permanente dos alunos. • A inexistência de supervisão e acompanhamento sistemático das práticas letivas. • A falta de articulação com os interessados, na elaboração do plano de formação e atualização do pessoal docente e não docente. • A falta de um procedimento sistematizado para planeamento, acompanhamento e avaliação das atividades.
Critério 2: Planeamento e Estratégia	
• A avaliação final do plano anual de atividades envolve os participantes diretos e indiretos, servindo de correção / regulação para o ano seguinte. • O plano anual de atividades incorpora um conjunto de objetivos básicos bem definidos e realizáveis. • O pessoal docente e não docente apresenta propostas de melhoria a introduzir nas áreas da sua responsabilidade.	• A análise, de forma sistemática, dos pontos fortes e dos pontos fracos. • A clarificação e exequibilidade das orientações, dos objetivos e das estratégias dos documentos estruturantes. • O reajustamento do projeto educativo, com base num diagnóstico da situação atual. • A inexistência de estratégias claras, com vista à melhoria dos resultados. • A comunicação clara ao pessoal não docente, por parte da direção, dos seus critérios de gestão e as suas orientações quanto aos procedimentos e tarefas. • A direção, em articulação com o coordenador do pessoal não docente, proceder à análise do resultado do seu desempenho, com base nos indicadores internos definidos. • A avaliação da eficácia e da relevância do planeamento e das estratégias desenvolvidas, estabelecendo um calendário e uma estrutura organizacional adequada.

(Continuação)

I. Liderança e Gestão	
Critério 3: Pessoas	
Pontos fortes	Aspetos a melhorar
O diretor de turma promove a articulação entre os professores da turma e encarregados de educação, tendo em vista a circulação da informação sobre o desempenho da turma.	- A promoção de uma cultura de avaliação e aperfeiçoamento contínuo do desempenho dos seus profissionais, identificando os aspetos mais fracos e as áreas prioritárias para a melhoria do seu desempenho. - A melhoria do clima de escola e das relações interpessoais. - O envolvimento do conselho pedagógico na mobilização das estruturas de orientação educativa, de forma a dinamizar uma informação permanente ao corpo docente. - O ajustamento dos procedimentos, com base na informação contida nos relatórios periódicos. - A criação de tempos da componente não letiva para a realização de trabalho de equipa.
Critério 4: Parcerias e Recursos	
- O pessoal docente fomenta o desenvolvimento de projetos inovadores, internos e externos, geradores de conhecimento, envolvendo a comunidade educativa. - O pessoal docente utiliza as tecnologias de informação e comunicação como recurso pedagógico e instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional. - A escola promove a redução e reciclagem dos desperdícios. - A gestão das instalações, espaços e equipamentos é adequada às necessidades dos alunos e funcionalidade dos serviços. - As instalações da escola são adequadas, em termos de saúde, higiene e segurança no trabalho.	- O desenvolvimento de mecanismos apropriados para recolha das ideias, sugestões e reclamações de alunos e pais/encarregados de educação. - Uma gestão adequada e equilibrada dos recursos financeiros disponíveis, de acordo com critérios claros e objetivos de aplicação da despesa. - O acesso e a permuta de informação relevante entre os departamentos. - A melhoria dos serviços de informação a toda a comunidade educativa. - A divulgação e promoção do conhecimento do regulamento interno, a toda a comunidade escolar. - A avaliação da eficácia dos materiais e dos recursos didáticos utilizados, a nível dos departamentos. - A aquisição, na medida dos recursos financeiros existentes, de material didático e específico. - A direção facilitar aos funcionários os recursos necessários ao seu desempenho.

(Continuação)

II. Prestação do Serviço Educativo	
Critério 5: Processos	
Pontos fortes	Aspetos a melhorar
• O conselho de turma analisa a situação da turma e identifica as características específicas dos alunos. • As atividades extracurriculares contribuem para a melhoria das performances dos alunos. • Os professores promovem medidas pedagógicas para melhorar os resultados escolares. • Os professores adequam as planificações a cada turma, introduzindo metodologias diversificadas, de acordo com as suas características específicas e as competências a alcançar. • Os professores preparam atividades para as aulas de substituição. • A articulação entre os docentes da educação especial e os professores da turma, os diretores de turma e os diferentes técnicos na referenciação, na avaliação e no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais.	• A avaliação periódica da aplicação dos critérios de avaliação. • O conselho pedagógico, o conselho geral e a direção devem cooperar na construção das decisões pedagógicas conducentes à melhoria do sucesso educativo dos alunos. • O conselho pedagógico e os departamentos devem fomentar estratégias de coordenação, para resolver problemas de falta de aproveitamento escolar e de motivação dos alunos. • A aquisição de equipamento que permita introduzir melhorias no trabalho, de forma a aumentar a satisfação dos alunos e dos pais/encarregados de educação. • A definição de um plano anual de trabalho do pessoal não docente, em articulação com o seu coordenador. • Não haver estabelecimento de prioridades, de modo a fomentar ações de melhoria. • A escola identifica, analisa e supera constantemente os obstáculos para a inovação.

(Continuação)

III. Resultados	
Critério 6: Resultados Orientados para os Cidadãos/Clientes	
Pontos fortes	Aspetos a melhorar
- Os pais/encarregados de educação e outros atores da comunidade são um recurso fundamental na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola. - Os professores preocupam-se em dar indicações precisas relativas ao desempenho de cada aluno, de modo a este compreender os seus pontos fortes e fracos. - É promovido, nos alunos, o espírito de solidariedade, o respeito pelos outros e a convivência democrática, envolvendo-os nas atividades culturais, artísticas e desportivas. - Os serviços da secretaria têm instalações adequadas para o atendimento ao público, em termos de acessibilidade e de espaço. - Há uma boa relação entre o pessoal não docente e os alunos.	- Os resultados internos e externos dos alunos. - A utilização de vários tipos de avaliação periódica para dar indicações precisas sobre o desempenho de cada aluno. - A persistência dos comportamentos perturbadores em sala de aula, com repercussões negativas nos alunos e nas aprendizagens. - A aplicação das penalizações estabelecidas no regulamento interno, de forma eficaz e na altura certa, para os alunos que manifestam comportamentos desviantes e que têm participações disciplinares graves. - A disponibilidade da liderança para o atendimento dos alunos. - O envolvimento dos alunos, ouvindo e tendo em consideração as suas opiniões. - O maior envolvimento dos pais/encarregados de educação e de outros atores da comunidade na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola. - A dinâmica da associação de pais/ encarregados de educação. - A utilização de placas para identificação dos funcionários que lidam com o público.
Critério 7: Resultados relativos às Pessoas	
O pessoal não docente raramente falta.	- A articulação da comunicação entre todos os atores educativos. - A articulação dos representantes no conselho geral com os seus pares. - A promoção do trabalho de equipa e de partilha. - A motivação e o reconhecimento do trabalho realizado pelo pessoal docente e não docente. - As formas de comunicação da liderança com os diferentes atores educativos. - As estratégias e procedimentos para evitar o absentismo e atenuar os seus efeitos. - A criação de dispositivos para medir, periodicamente, fatores diretamente relacionados com o grau de satisfação e motivação dos diversos intervenientes. - A criação de instrumentos de medida que permitam monitorizar resultados.

(Continuação)

III. Resultados	
Critério 8: Impacto na Sociedade	
Pontos fortes	Aspetos a melhorar
• Participação em iniciativas de âmbito europeu. • A escola divulga e promove exposições dos trabalhos dos alunos no interior e no exterior. • Existência de atividades desenvolvidas com e para a comunidade. • A comunidade é incentivada a colaborar nas atividades realizadas na escola. • A escola tem uma página na Internet com a descrição das suas atividades e outras informações de interesse.	• A atualização da informação disponibilizada na página da escola e utilizá-la como plataforma de trabalho. • O aumento do empenho de todos para que o nível educativo e formativo da comunidade melhore.
Critério 9: Resultados do Desempenho Chave	
• A escola, ao nível dos conselhos de turma, dos departamentos curriculares e do conselho pedagógico, faz uma análise dos resultados obtidos pelos alunos. • O pessoal não docente monitoriza, de uma forma eficaz, as faltas e os atrasos do pessoal docente. • O diretor de turma verifica se o número de encarregados de educação presente nas reuniões se manteve ou aumentou ao longo do ano.	• A eficácia dos meios de comunicação com a comunidade educativa. • O clima de escola, criando unidade e uma cultura de escola participada. • A escola não tem conseguido melhorar os processos de organização interna, rentabilizando os procedimentos. • A diminuição dos casos de indisciplina, pelo envolvimento de todos os atores da comunidade escolar, na interiorização de regras e valores. • A escola não tem conseguido melhorar os resultados escolares dos alunos, promovendo o sucesso. • O desenvolvimento de processos de autoavaliação/reflexão para melhorar os resultados internos e externos dos alunos.

ANEXOS

Anexo I: Escala dos níveis de pontuação a utilizar para a priorização das ações de melhoria

Níveis a usar para pontuar cada AM	Nível Baixo (1 ponto)	Nível Médio (3 pontos)	Nível Elevado (5 pontos)
Impacto	É improvável que tenha impacto em qualquer objetivo da organização ou indicador de desempenho.	Terá um impacto em pelo menos um objetivo da organização ou indicadores de desempenho.	Terá um impacto significativo em mais do que um objetivo da organização ou indicadores de desempenho.
Capacidade	Improvável de ser implementada no curto prazo; requer um número significativo de recursos que a organização não possui.	É possível implementar no curto prazo; requer um número razoável de recursos.	Pode ser implementada no curto prazo; requer recursos que a organização possui ou irá possuir a curto prazo.
Satisfação	Improvável impacto na satisfação da comunidade escolar.	A ação tem impacto indireto na melhoria da satisfação da comunidade escolar.	A ação tem impacto direto na satisfação da comunidade escolar.

Fonte: CAF Educação, 2012, DGAEP

Anexo II: Proposta da ficha de ação de melhoria

FICHA DA AÇÃO DE MELHORIA1:	
Ação 1.1. Descrição da ação	
Responsável:	
Coordenador da ação:	
Equipa operacional:	
Âmbito	
Partes interessadas	
Pontos fortes identificados na autoavaliação	
Contexto	
Cenários alternativos	
Constrangimentos	
Recursos humanos necessários	
Orçamento (recursos materiais e financeiros)	
Data de início	
Data de conclusão	
Prazo estimado	

Fonte: CAF Educação, 2012, DGAEP