INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DE FAFE LDA.

Escola Superior de Educação de Fafe

Mestrado em Educação, na área de especialização de Gestão e Administração Educacional

Geraldo de Freitas Dória

Perceção de professores e presidentes de conselhos executivos sobre a implementação do processo de autoavaliação das escolas na Região Autónoma da Madeira: estudo de caso

2021

ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

Mestrado em Educação, na área de especialização de Gestão e Administração Educacional

Geraldo de Freitas Dória

Perceção de professores e presidentes de conselhos executivos sobre a implementação do processo de autoavaliação das escolas na Região Autónoma da Madeira: estudo de caso

Sob a orientação da Professora Doutora Susana Emília Vaz de Oliveira e Sá

2021

Dedicatórias

Às minhas duas filhas, as minhas princesas: Maria Inês e Ana Sofia. O mais importante na minha vida!

Aos meus pais.

Agradecimentos:

Este trabalho de investigação foi o culminar de um trajeto de formação pessoal, cientifico e profissional. O caminho foi longo com muitas horas de reflexão, trabalho e muitas dúvidas que foram sendo colmatadas com a preciosa ajuda de diversas pessoas às quais quero agradecer.

Em primeiro lugar a minha orientadora e mentora Professora Doutora Susana Emília Vaz de Oliveira e Sá, que com o seu vasto conhecimento científico e pedagógico, esteve sempre disponível com as suas orientações, comentários, sugestões, correções e recomendações muito claras e objetivas, que foram decisivas para a concretização deste projeto. Destaco, ainda, a sua capacidade de olhar o lado do orientando, o lado do aluno, que foi muito importante para esta investigação.

Em segundo lugar agradeço ao secretário regional de Educação, Ciência e Tecnologia, mestre Jorge Maria Abreu Carvalho, por me ter dado a possibilidade de desenvolver este projeto.

À minha companheira Délia e sua filha Diana pelo apoio incondicional, incentivo e encorajamento.

Aos diversos professores do IESF das UC deste curso de mestrado pelo seu empenho e competência profissional e aos colegas de jornada de modo muito especial ao Domingos, Francisco, Marcelino e, em especial, a Maria João com quem partilhei bons momentos neste longo caminho.

Aos participantes nesta investigação, pela disponibilidade e colaboração, especialmente, aos Presidentes dos conselhos executivos das escolas envolvidas no estudo.

Aos meus amigos do trabalho e do convívio: Carlos, Leonardo, Nuno e Paulo, que em alguns momentos sentiram a minha ausência para eu puder concretizar este trabalho. Ao meu colega Luís Esteves pela disponibilidade e ajudas técnicas.

Por último e não menos importante a minha família que sempre me apoiou e incentivou.

A todos muito obrigado!

Resumo:

A avaliação educacional é cada vez mais imprescindível para descrever, compreender e agir sobre uma variedade e complexidade de situações que afetam as escolas. A autoavaliação escolar deve levar as escolas a refletir, a identificar os seus pontos fortes e fracos, a olhar-se sobre si mesma, sobre os seus processos e resultados, a procurar o melhor trajeto para a organização de modo a rentabilizar os recursos e proporcionar um apoio à tomada de decisão na construção do seu projeto educativo e na melhoria da qualidade do sistema educativo. Na Região Autónoma da Madeira (RAM) a obrigatoriedade da autoavaliação foi estabelecida em 2014, doze anos após a publicação da Lei n.º 31/2002, com a designação de Aferição da Qualidade do Sistema de Ensino Regional. Este trabalho, de natureza qualitativa, tem como principal objetivo compreender se o resultado da implementação da autoavaliação contribui para a elaboração do projeto educativo numa perspetiva de melhoria da qualidade do ensino. Para tal foram realizadas entrevistas semiestruturadas a 3 presidentes do conselho executivo e aos respetivos coordenadores das equipas de autoavaliação de 3 escolas básicas e secundárias da Ilha da Madeira. Deste estudo de caso, após a análise de conteúdo das entrevistas identificaram-se as categorias: avaliação interna; efeitos da autoavaliação; consequências positivas; eficácia na ação; sucesso do projeto educativo; e aferição no processo e sistema educativo. Podemos concluir que a autoavaliação é relevante para o desenvolvimento das organizações educativas na construção do principal documento orientador da política educativa da escola (projeto educativo) numa perspetiva de melhoria e promoção da qualidade do ensino. A autoavaliação poderá contribuir para a aferição da qualidade do sistema de ensino regional que deve basear-se na interação e complementaridade entre a autoavaliação e a avaliação externa.

Palavras-chave: autoavaliação, desenvolvimento organizacional, qualidade do sistema educativo regional, política educativa.

ABSTRACT

Educational assessment is increasingly essential to describe, understand and act on a variety and complexity of situations that affect schools. School self-assessment should lead schools to reflect, to identify their strengths and weaknesses, to look at themselves, on their processes and results, to seek the best path for the organization in order to make the most of resources and provide support for decision-making in the construction of their educational project and in improving the quality of the education system. In the Autonomous Region of Madeira (ARM) the mandatory self-assessment was established in 2014, twelve years after the publication of Law No. 31/2002, with the designation of Quality Assessment of the Regional Education System. This work, of a qualitative nature, has as main objective to understand if the result of the implementation of the self-assessment contributes to the elaboration of the educational project in a perspective of improving the quality of teaching. To this end, semi-structured interviews were conducted with 3 presidents of the executive board and the respective coordinators of the self-assessment teams of 3 basic and secondary schools in Madeira. From this case study, after analyzing the content of the interviews, the categories were identified: internal evaluation; effects of self-assessment; positive consequences; effectiveness in action; success of the educational project; and gauging the educational process and system. We can conclude that self-assessment is relevant to the development of educational organizations in the construction of the main guiding document of the school's educational policy (educational project) in a perspective of improving and promoting the quality of teaching. Self-assessment may contribute to the quality of the regional education system, which should be based on the interaction and complementarity between self-assessment and external assessment.

Keywords: self-assessment; organizational development; quality of the regional education system; educational policy.

Índice:

I- Introdução.....10
II – Enquadramento Teórico e Revisão de Literatura 12
2.1 – O enquadramento Normativo da Avaliação Escolar na RAM 12
2.2 - As Organizações Escolares.....15
2.3 - Avaliação Escolar 19
2.3.1 - Avaliação escolar europa. 22
2.3.2 - Avaliação escolar em Portugal. 26
2.4 - Autoavaliação Escolar 28
2.4.1 - Autoavaliação escolar na RAM. 32
2.5 - As Lideranças Face à Autoavaliação 37
2.6 - Qualidade do Ensino 42
2.7 - Processo de Melhoria.....46
2.8 – Projeto de Aferição da Qualidade do Sistema de Ensino Regional 48
III – Método.....53
3.1 - Introdução 53
3.3 - Objetivos.....56
3.4 - Metodologia de Investigação 57
3.4.1 – Entrevista semiestruturada. 58
3.4.2 – Estudo de caso. 59
3.4.3 – Amostra. 61
IV – Análise e Discussão dos Resultados.....62
4.1 – Processo de Autoavaliação.....67
4.1.1 – Avaliação interna. 67
4.1.2 – Efeitos da autoavaliação. 68
4.1.3 – Consequências positivas. 69
4.2 – Desenvolvimento Organizacional 70
4.2.1 – Eficácia na ação. 70
4.2.2 – Sucesso do projeto educativo de escola. 72
4.3 – Critérios de Qualidade.....73
4.3.1 – Aferição no processo de sistema educativo. 73
V – Considerações Finais.....75
VI – Limitações da Investigação.....77

VII – Sugestões de Continuidade **78**
Referências Bibliográficas **79**
Anexos: **84**

Índice de Figuras:

Fig. 1 – Modelo Conceptual de Autoavaliação 31
Fig. 2 – Etapas da Autoavaliação 36
Fig. 3 – Do Diagnóstico, ao Planeamento, à Ação e à Avaliação 50
Fig. 4 – Ciclo de Gestão e Articulação entre Documentos Estruturantes 52
Fig. 5 – Articulação dos Documentos à Melhoria 53

Índice de Gráficos:

Gráfico 1 - Distribuição Percentual da Unidade de Referência por cada Categoria 66
Gráfico 2 - Frequência das Respostas pelos 18 Indicadores 67

Índice de Quadros:

Quadro 1 - Estrutura do Sistema de Aferição da Qualidade do Sistema de Ensino Regional 14
Quadro 2 - Modelo de Integração dos Processos de Autoavaliação e Avaliação Externa das Escolas 33
Quadro 3 - Padrões da Avaliação e Exigência da Qualidade da Autoavaliação 37
Quadro 4 - Dimensões, Categorias e Indicadores na Implementação da Autoavaliação para a Construção do Projeto Educativo numa Perspetiva da Melhoria da Qualidade 64

Índice de Tabelas:

Tabela 1 – Caracterização dos Entrevistados 61
Tabela 2 - Frequência das Unidades de Referência dos Diversos Entrevistados 65

Lista de siglas e acrónimos:

RAM – Região Autónoma da Madeira

SRERH – Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos

SRE – Secretaria Regional de Educação

EAQSER – Equipa de Aferição da Qualidade do Sistema de Ensino Regional

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

IGE – Inspeção Geral de Educação

IGEC – Inspeção Geral de Educação e Ciência

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

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

DLR – Decreto Legislativo Regional

PEE – Projeto Educativo de Escola

PAE – Plano Anual de Escola

RI – Regulamento Interno

AA – Autoavaliação

AE – Avaliação Externa

RAA – Relatório de Autoavaliação

AAE – Autoavaliação de Escola

RCAE – Referencial Comum de Avaliação de Escola

CE – Conselho Executivo

I- Introdução

Num mundo cada vez mais global e em rápida transformação a Educação é uma temática emergente a nível social, económico e político. A responsabilidade social das organizações educativas no que se refere à formação académica, cientifica, ética, profissional e política dos cidadãos está sempre presente e deve contribuir para a produção de conhecimento, para o avanço da ciência e da cultura. Nesse sentido, as escolas devem procurar o melhor caminho para o desenvolvimento de um sistema de qualidade, de modo a proporcionar aos jovens as competências adequadas e para permitir o desenvolvimento social, cultural e económico do país.

Na procura dos melhores caminhos, com a implementação de mudanças nas políticas educativas (Lima, 2015), as escolas têm, por um lado de se adaptar e, por outro, traçar novos desafios. Para melhor definição do trajeto a seguir deve ser dada atenção relevante à avaliação das escolas e dos vários intervenientes no sistema educativo. Apesar de ainda não ser uma prática consistente e estabelecida na cultura organizacional das escolas, nos últimos anos têm sido desenvolvidos diversos projetos e iniciativas que têm levado à tomada de consciência para a importância da avaliação das escolas. Avaliar as escolas implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, tendo em conta o meio envolvente e a suas características específicas. Sendo a autoavaliação uma das vertentes da avaliação das escolas, estas devem impor a si próprias, formas de reflexão sistemática e rigorosa, sobre os projetos, de forma a saberem de onde partiram (por onde caminhámos), onde estão (onde caminhamos) e para onde pretendem seguir (para onde pretendemos caminhar) (Chainho & Saragoça, 2017). Esta autoavaliação surgiu no início deste século no nosso País (Lei 31/2002, de 20 de dezembro) e na Madeira (Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro) só doze anos depois é que surge formalmente a autoavaliação dos estabelecimentos de ensino, com o intuito de definir políticas educativas e melhorar a qualidade do ensino (Fernandes, 2013).

A avaliação é essencial na aferição, quer a nível dos processos implementados, quer a nível dos resultados, sendo um elemento regulador de todo o processo. Só com um bom diagnóstico é que podem ser tomadas as melhores decisões. No contexto das escolas, a avaliação incide na forma como estas organizações adaptam as decisões políticas nos seus contextos. É nesse sentido que se situa este trabalho, uma vez que fizemos parte da equipa de autoavaliação de uma escola básica da RAM que teve procedimentos e estratégias tendo em vista a melhoria dos documentos orientadores da vida escolar. Decidimos investigar se o resultado da implementação do processo de autoavaliação das escolas da RAM foi tido em consideração pelos conselhos executivos na elaboração do projeto educativo, numa perspetiva de melhoria e promoção da qualidade do ensino, no âmbito da gestão e autonomia das escolas.

Uma vez que o processo da RAM é relativamente recente, com esta investigação pretendemos, também, fortalecer a noção de autoavaliação como processo que imperativamente passa por uma melhoria contínua (Leite, Fernandes & Rodrigues, 2020; Saragoça, 2018). Esperamos incrementar a capacidade de autorregulação e melhoria sustentada da escola.

Com a realização deste estudo de caso tentamos compreender como é concebido o processo de autoavaliação e identificar as repercussões deste processo e se contribui eficazmente para a consecução do projeto educativo. Também procuramos saber se a autoavaliação contribui para a aferição da qualidade do sistema educativo regional.

A estrutura deste estudo, para além da introdução, é constituída por 6 partes: Enquadramento teórico e revisão de literatura; Método; Análise e discussão dos resultados; Considerações finais; Limitações da investigação e Sugestões de continuidade.

Na primeira parte será apresentada uma sinopse resultante da pesquisa bibliográfica sobre as temáticas relevantes para o estudo. Assim, é dada relevância ao enquadramento normativo

da autoavaliação na RAM devido ao seu contexto especifico, fruto da autonomia regional. De seguida é abordada a avaliação escolar, com relevo na avaliação escolar de âmbito europeu e em Portugal. Na parte seguinte é abordada a especificidade da autoavaliação escolar e dessa autoavaliação na RAM bem como as lideranças face à autoavaliação. Por fim, é frisada a qualidade do ensino, os processos de melhoria e o projeto de aferição da qualidade do sistema de ensino regional. Este trabalho de pesquisa bibliográfica e de reflexão levou-nos a identificar conceções de investigadores sobre as organizações educativas, sobre a pertinência da autoavaliação.

Na segunda parte foi desenvolvido o método com descrição da problemática de investigação, definição dos objetivos e da metodologia da investigação com a utilização da técnica da entrevista semiestruturada, do estudo de caso e caracterização da amostra utilizada na investigação.

No ponto seguinte foram abordadas as opções metodológicas, os processos de recolha de informação, o tratamento dos dados recolhidos e a discussão dos mesmos.

Por fim são apresentadas as considerações finais do estudo, expondo as ideias principais que emergem deste trabalho. No epílogo são referidas as limitações da investigação e sugestões de continuidade em investigações futuras.

II – Enquadramento Teórico e Revisão de Literatura

2.1 – O enquadramento Normativo da Avaliação Escolar na RAM

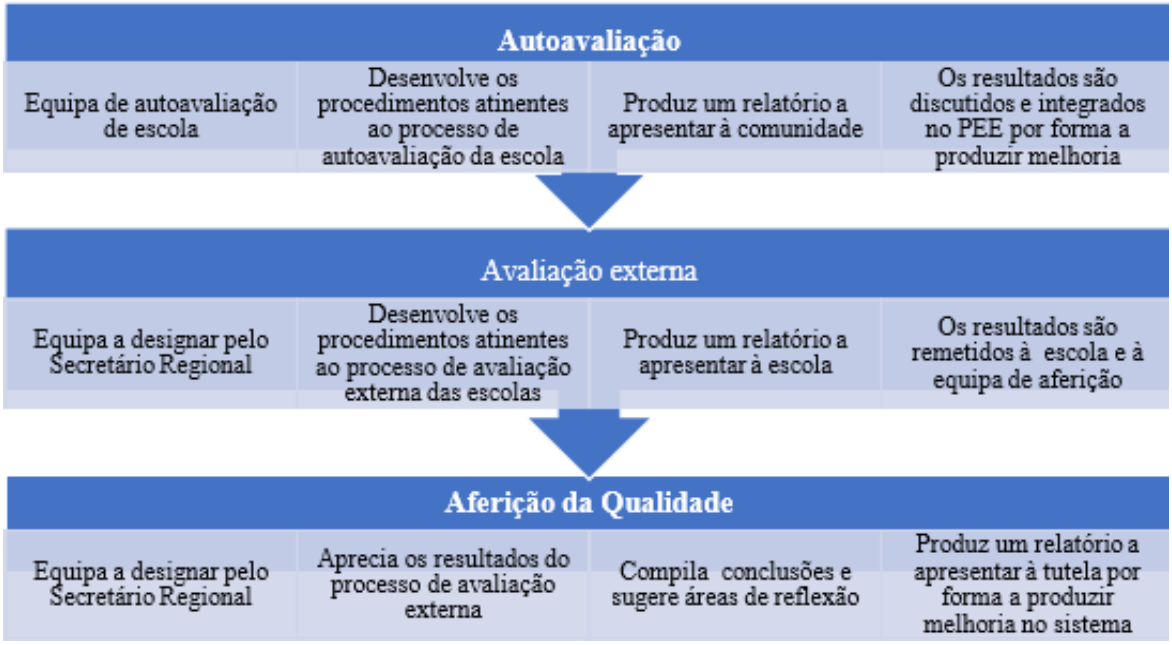
Temos de perceber o enquadramento normativo e competências especificas da RAM no âmbito educativo. Para além da Constituição da República Portuguesa e da Lei de Bases do Sistema Educativo, o decreto-Lei n.º 364/79, de 4 setembro, foi um marco legislativo com relevância e elevada importância, que transferiu competências do Governo da República para o Governo Regional com o desígnio de garantir a unidade nacional e a igualdade dos cidadãos

ao acesso ao ensino, cultura, desporto e ao trabalho. Com maior abrangência legal, surge o Estatuto Político-administrativo da RAM aprovado pela Lei nº 13/91, de 5 de junho, na redação dada pelas Leis nº 130/99, de 21 de agosto e 12/2000, de 21 de junho, prevendo atribuições próprias para a RAM, como legislar sobre matérias de interesse específico (alínea c) do artigo 37º), sendo a educação uma dessas matérias (alínea o) do at.º 40.º). Daí a RAM ter competências especificas para legislar sobre a Educação.

A avaliação de desempenho das organizações é cada vez mais usada como metodologia de diagnóstico, por um lado, e, por outro, para a sua gestão estratégica. O processo de autoavaliação das escolas surgiu para dar resposta a essa mudança e garantir a qualidade do sistema educativo português. A efetivação da avaliação do ensino não superior surge com a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, contudo, na RAM, fruto da sua autonomia, só doze anos depois é que surge, por parte da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (SRERH), a publicação da Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro, que aprova o Regime Jurídico da Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional.

Segundo Freitas (2018), o hiato temporal entre o início da avaliação das escolas nacionais e regionais permitiu à Secretaria Regional de Educação conduzir o processo de forma diferente. A lei nacional, Lei n.º 31/2002, determina a obrigatoriedade da autoavaliação e da avaliação externa das escolas, o mesmo prevê a portaria regional que vai um pouco mais longe, introduzindo-lhe uma perspetiva de aferição da qualidade do sistema educativo regional. O preâmbulo da Portaria salienta que esta "constitui uma questão central em sede de políticas educativas em prol da melhoria da qualidade do serviço publico de educação e da valorização da escola publica". Por outro lado, prevê nos resultados da avaliação externa fundamentação para o planeamento estratégico e para a definição dos objetivos operacionais das diferentes estruturas responsáveis pelo sistema educativo regional, como se pode ver no quadro 1.

Quadro 1 - Estrutura do Sistema de Aferição da Qualidade do Sistema de Ensino Regional



Fonte: (Freitas, 2018, p.4)

Na RAM o regime de autonomia e administração das escolas básicas e secundárias da rede publica regional é balizado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 junho, que está assente nos princípios de: democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo; primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa; responsabilização da administração e dos diversos intervenientes no processo educativo; estabilidade e eficiência da gestão escolar; e transparência dos atos de administração e gestão. (artigo 4.º). Como órgão de direção existe o Conselho da Comunidade Educativa, que cabe a função de definir a política educativa da escola, contando com a participação dos diversos membros da comunidade escolar e da comunidade envolvente. (artigo 6.º). Por sua vez a gestão e administração está a cabo do Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo e Conselho Executivo ou Diretor. Portanto, as escolas podem optar por órgão colegial Conselho Executivo, com presidente e vice-presidentes ou por Diretor e adjuntos, com as mesmas funções. Neste momento todas as escolas da RAM optaram pelo órgão Conselho Executivo.

Ao Conselho Executivo compete a "gestão das escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira" (n.º 1 do artigo 13.º do DLR n.º 21/2006/M). Uma vez que os documentos estruturantes da escola são da responsabilidade do Conselho Executivo, a este também cabe a função de desencadear o processo de avaliação do seu projeto educativo e da autoavaliação da escola e consequentemente de aferição da qualidade do ensino. A todos os envolvidos nos sistemas educativos cabe trabalhar para "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (título da Declaração de Incheon e Marco de Ação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, UNESCO, 2016).

2.2 - As Organizações Escolares

Como base do sistema educativo e da qual depende, a escola tem de interpretar as regras e orientações que recebe, dentro da autonomia que lhe é concedida para o fazer. Cada organização tem a sua especificidade e particularidade que tem em conta não só o cumprimento substantivo dos normativos, mas também dos objetivos que a própria instituição escolar escolheu. A este propósito Lima (2008, p. 18) considera que estes processos organizacionais como "fenómenos espontâneos, acentuando o seu carácter adaptativo", valorizando os processos de integração, de interdependência e de colaboração, admitindo a existência de consenso entre os objetivos que lhe são atribuídos. Portanto, privilegia o consenso, a adaptação ao meio e a estabilidade. Por outro lado, pode ser entendida como organização especializada na criação, aquisição e transmissão de conhecimentos (Garvin, 1993).

Para analisar a escola, na sua essência, nas suas conceções, na sua organização, nos seus processos, nos seus resultados, temos de a ver como unidade organizativa complexa onde, no seu interior, se estabelecem multiplicas relações entre os seus elementos. Para Lima (2008) os estudos das organizações escolares devem ter em conta diversos "modelos". Esses modelos

foram evoluindo ao longo dos tempos. O modelo de sistema social segundo (Schumuck, 1980, cit por Lima 2008, p. 19) define a escola como organização:

> A escola é uma organização complexa composta de relações formais e informais entre membros docentes e estudantes. Ao passo que é integralmente sujeita às normas da comunidade e a outras importantes condições societais, os seus alunos e professores criam o seu próprio currículo vivo à medida que interagem nas salas de aula. Em suma, a escola constitui um sistema social diverso e complexo com um múltiplo de partes interdependentes.

Outro modelo de organização escolar proposto por Lima (2008, p. 21) é o "modelo racional", que centra a sua importância na racionalidade na tomada de decisões. Este modelo acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais e pressupõe a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes. As organizações são vistas como formas de realização de objetivos e preferências centradas na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais. A ação é entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, no fundo, racional.

Por sua vez o "modelo burocrático" é aquele que é capaz de alcançar um mais alto grau de eficiência, pois afasta os erros, afetos e sentimentos. O investigador Lima (2008, p. 24) refere que este modelo burocrático "acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de toma de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter preditivo das acções organizacionais".

Existem ainda outros modelos, nomeadamente o anárquico que "poderá ter a vantagem de nos fazer lembrar que, por mais poderosos que os controlos político-administrativos possam ser, mesmo no contexto de uma administração burocrática centralizada, os actores educativos gozam sempre de uma certa margem de autonomia" (Lima, 2008, p. 35).

A forma como pode ser interpretada uma organização depende da teoria ou do modelo de análise, mas mesmo nas diferentes teorias a essência é sempre a mesma que é a organização educativa, que depende do meio em que está inserida e dos recursos que dispõe. No entanto, está integrada no sistema educativo centralizado. A este propósito Lima (2008, p. 37) refere que:

> A tradicional centralização política e administrativa e o correspondente controlo político-administrativo da escola, sem tradição de autonomia, configuram um "centralismo educativo" comandado por um aparelho administrativo central (Ministério da Educação) que todos atacam (e que a ninguém parece agradar), mas que tem resistido obstinadamente mesmo aos próprios reformistas dos seus responsáveis políticos. É, neste sentido, uma imagem do poder da burocracia, capaz de contrariar o poder político democrático e de se eximir, aparentemente, aos cursos da decisão política.

Os atores responsáveis nas organizações educativas são decisivos e determinantes nas características da organização. Cada escola, no enquadramento da sua autonomia, interpreta as orientações recebidas, mobiliza os recursos ao seu dispor, atende às características dos seus alunos e atua, dentro dos limites definidos pelos normativos, de acordo com as suas convicções. Uma escola muito fechada, muito burocrática e divisionária terá dificuldades em inovar e adaptar-se às mudanças. A escola deve sentir a necessidade de inovação a diversos níveis e criar a sua própria cultura de escola. A necessidade de se relacionar bem com o meio envolvente está na essência para a sobrevivência da escola e também constitui fator importante para o seu desenvolvimento. No contexto educativo atual, um modelo burocrático e racional de organização caracterizado por um organograma muito definido, com pouca comunicação, com uma linha hierárquica muito rígida e com a concentração de poder de decisão no topo, demonstra-se desajustado e com consequências no desenvolvimento da organização, dificultando a inovação e a abertura à comunidade envolvente (Faria, 2020).

As escolas podem, segundo Veloso, Rufino e Craveiro (2012), ser de três tipos de organizações: as "inovadoras" que são caracterizadas por uma oferta educativa ampla e uma grande articulação entre os professores, a existência de práticas consolidadas de reconhecimento e desempenho académico e cívico dos alunos, a promoção da dinamização e planeamento das atividades por parte dos alunos e o envolvimento dos encarregados de educação na construção dos documentos estruturantes da escola e intervenção ativa na vida escolar; a organização escolar "tradicional", em que a articulação curricular é pouca ou pontual e tendem a não desenvolver atividades para o reconhecimento do mérito escolar e cívico dos alunos, a não implicar os alunos no planeamento e dinamização de atividades e a não promover a participação dos encarregados de educação na construção dos documentos estruturantes e na vida escolar; e as organizações escolares "difusas", com múltiplas unidades escolares (são agrupamentos escolares como as organizações inovadoras), com práticas de reconhecimento do mérito na comunidade educativa, participação dos alunos e encarregados de educação na gestão escolar e no trabalho colaborativo entre docentes. Estas organizações escolares têm tendencialmente um corpo docente mais instável e alunos com maiores carências económicas.

As organizações escolares desenvolvem diversos processos de planeamento da ação educativa. Esse planeamento é concebido em diversos documentos estruturantes, destacando-se o projeto educativo, que

> consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (alínea a) do n.º 1 do artigo 9.º do DL n.º 75/2008, de 22 abril).

Veloso, Rufino e Craveiro (2012) consideram que em processos mais ou menos participados é destacado a importância da estandardização que se concretiza na definição dos

documentos estruturantes e, por um lado, no ajustamento mútuo, inerente à apropriação informal das escolas pelas diretrizes enviadas pelo ministério. Este procurar de um modelo estrutural comum à organização escola a nível do país tem subjacente uma eficiência de recursos com efeitos positivos que permitem a redução da supervisão direta.

2.3 - Avaliação Escolar

As escolas em Portugal encontram-se sob olhar atento da sociedade ao nível da avaliação e da qualidade. Almerindo Afonso (2010) considera que existe por parte dos professores disponibilidades profissionais, relacionais e cognitivas diferentes, bem como investimentos emocionais não desvinculáveis de ciclos de vida profissional e de condições de trabalho. No entanto, existem, por parte dos alunos, constrangimentos sociofamiliares vários, expectativas e necessidades ambivalentes, ao mesmo tempo em todos eles vão construindo percursos de vida e biografias com expectativas, possibilidades, realizações, sucessos e insucessos de natureza diversa e idiossincrática. Por outro lado, os diretores escolares têm diferentes visões educacionais e políticas, e distintas qualificações, experiências, empenhos, motivações e capacidades de potenciar ou mobilizar os graus de autonomia relativa (ainda) disponíveis. As escolas públicas são, por isso, instituições educativas de enorme complexidade.

Afonso (2010, p. 15) vai mais além na complexidade que é avaliar uma escola uma vez que

> o Estado central e os municípios são agentes e actores interessados na vida das escolas, porque as criam, apoiam, apetrecham ou financiam, e porque esperam (tal como a sociedade no seu todo, e a comunidade, em particular) que elas sejam espaços e tempos fundamentais para a prossecução de determinadas funções sociais e educacionais. Por estas e outras razões, não é uma qualquer forma ou modalidade de avaliação institucional (e de auto-avaliação) que pode dar conta, com a objectividade e justiça possíveis, da multidimensionalidade e complexidade das escolas públicas enquanto organizações (e instituições) educativas específicas.

Também Licínio Lima (2015) considera que o protagonismo da avaliação, no quadro das políticas educacionais, "não remete apenas para as suas dimensões instrumentais e de controle, ao serviço de novas modalidades de regulação e metarregulação estatal das políticas públicas". Para este investigador a avaliação educacional, "é uma das máximas expressões, substantivas, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional e local, seja em escala transnacional" (Lima, 2015, p. 1341).

Segundo Almerindo Afonso (2010) a avaliação de uma organização educativa, nomeadamente quando se trata de uma organização pública,

> deve guiar-se por valores e princípios fundamentais, entre os quais, a participação, o diálogo, a transparência, a justiça, e o rigor metodológico e ético, visando o conhecimento, o mais objectivo possível, das orientações e meso-políticas definidas e a compreensão dos processos pedagógicos, científicos, administrativos, relacionais, ou quaisquer outros, que estejam, directa ou indirectamente, relacionados com a educação. (Afonso, 2010, pp. 15-16).

Por sua vez Domingos Fernandes (2013, p. 12) destaca a avaliação como um "domínio fundamental do conhecimento porque nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas, tendo em vista a sua melhoria". A avaliação está presente em todas as áreas da atividade humana, em geral, e na vida académica, em particular, de forma mais ou menos explícita, mais ou menos formal, podendo garantir aos cidadãos que os bens e serviços de que necessitam são de qualidade e não põem em causa os seus legítimos interesses (Fernandes, 2013).

Chainho e Saragoça (2017) consideram que avaliação das escolas é uma temática bastante atual e em foco na sociedade portuguesa, mobilizando uma série de atores internos e externos em torno dela. A avaliação das escolas é "um processo de aprendizagem e reflexão sistemática que tem como objetivo primordial a melhoria contínua das escolas" (Chainho &

Saragoça, 2017, p. 225). Nas organizações escolares estão presentes a autoavaliação e a avaliação externa, ambas "pretendem refletir, atualmente, sobre três eixos fundamentais na organização escolar: prestação de serviços, liderança e gestão de resultados" (Chainho & Saragoça, 2017, p 225).

A avaliação educacional é cada vez mais indispensável para descrever, compreender e agir sobre uma grande variedade de problemas que afetam os sistemas educativos e geral e as escolas em particular, Fernandes (2013, p. 13), salienta as dificuldades do processo de avaliar pois:

> Trata-se de um processo social complexo que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com os seus valores, as suas práticas e políticas próprias e envolve também a natureza do que está a ser avaliado que, por sua vez, também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias. Nessas condições, não se pode propriamente esperar que os resultados de um número de avaliações sejam consensualmente aceites por todos aqueles a quem, de algum modo, a avaliação possa interessar.

Investigações recentes evidenciam que os seres humanos tendem a centrar-se mais na elaboração de juízos avaliativos sobre os objetos que os rodeiam do que na descrição desses mesmos objetos. Os resultados destes estudos parecem sugerir que, para os seres humanos, avaliar, ou seja, produzir juízos sobre os objetos que os rodeiam, é uma função mais básica e prioritária do que descrever o que se passa à sua volta. Os humanos parecem olhar para o mundo do ponto de vista avaliativo (Fernandes, 2013). A avaliação informal que os humanos produzem acerca do que os rodeia é influenciada pelas expetativas, experiências, saberes e conceções pessoais e não tende a produzir visões imparciais da realidade (Worthen & Sanders, 1987, cit. por Fernandes, 2013). Assim, é desejável distinguir entre avaliação informal e avaliação formal. A avaliação formal assenta numa abordagem intencional, rigorosa, sistemática, independente e imparcial e tem uma abrangência e uma profundidade que a

avaliação informal não pode ter. A avaliação formal vai para além da evidência que está ao alcance de um indivíduo e proporciona processos avaliativos que são coletivos e não individuais, identifica os critérios utilizados, diversifica e menciona as fontes de dados utilizadas e apresenta as evidências que fundamentam os juízos avaliativos formulados (Fernandes, 2013).

2.3.1 - Avaliação escolar europa.

Na União Europeia, a melhoria da qualidade e da eficácia do investimento em educação em toda a Europa é um dos objetivos fundamentais do seu quadro estratégico. No preâmbulo do relatório da rede Eurydice (2015, p. 3) sobre a garantia de qualidade da educação é salientado que "a qualidade deve ser submetida a um processo de acompanhamento e melhoria contínuos, que exige sistemas eficazes de garantia da qualidade que cubram todos os níveis de ensino".

Na sua comunicação de intenções a Rede Eurydice (2015, p. 7) refere que a avaliação deve ser utilizada para provocar melhorias, essa avaliação é entendida como "um processo geral de análise sistemática e crítica de um objeto definido que inclui a recolha de dados relevantes e conduz à elaboração de juízos e/ou recomendações para melhoria", podendo abranger várias dimensões, como escolas, diretores de escolas, professores e outro pessoal educativo, programas de educação, autoridades locais ou até o desempenho do sistema educativo. A Rede Eurydice, tendo como base jurídica a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 12 de fevereiro de 2001, sobre a cooperação europeia com vista à avaliação da qualidade do ensino básico e secundário, faz o ponto da situação sob diversos aspetos: o lugar da avaliação interna, sua articulação com a avaliação externa, o conjunto de agentes implicados e a transparência dos processos. Considera que a avaliação das escolas se destina à monitorização e melhoria da sua qualidade, sendo implementada em 26 países europeus, de duas formas – interna e externa (Relatório Eurydice, 2015)

O referido relatório dá enfoque à avaliação externa das escolas que constitui uma abordagem à garantia da qualidade firmemente implementada na Europa. Esta é realizada por avaliadores que não são membros do pessoal da escola em questão e que reportam às autoridades responsáveis pela educação. A avaliação externa das escolas incide sobre as atividades realizadas na escola, sem procurar atribuir a responsabilidade a nenhum membro específico. Este tipo de avaliação destina-se a monitorizar ou melhorar a qualidade da escola e/ou os resultados dos alunos. No entanto, o leque de aspetos avaliados varia de um país para outro, dependendo, por exemplo, de questões como o grau de autonomia das escolas. (Eurydice, 2015)

Nos estudos realizados dos 31 sistemas educativos de 27 países onde a avaliação externa das escolas é efetivada, que a executa é um órgão de nível central ou de nível superior. Têm critérios bastante estandardizados, concebidos a nível central e abrangem um vasto leque de aspetos, incluindo a qualidade do ensino e da aprendizagem, os resultados da aprendizagem dos alunos, diversas áreas da gestão escolar, e a conformidade com as normas estabelecidas. Por exemplo, são objeto de análise o ensino e aprendizagem, apoio os alunos e liderança, que por sua vez estão organizadas em parâmetros mais específicos, com o intuito de ajudar o avaliador na sua tarefa de avaliar e classificar a qualidade da escola, o quadro contém descritores que definem o nível de desempenho previsto para cada parâmetro ou área de atividade ou os diferentes níveis de desempenho que é possível encontrar. Em diversos países, nos quadros de avaliação concebidos pelas autoridades centrais, foram estabelecidos meios de adaptar a escala da avaliação a cada escola. Apesar de existirem algumas diferenças a implementação da avaliação externa das escolas na Europa assenta numa estrutura com etapas de visitar, analisar e informar. A utilização dos resultados da avaliação, como prestação de contas das escolas, é feita segundo diferentes conceções. Há sistemas educacionais que consideram que as escolas devem prestar contas à população em que as escolas têm de

funcionar e competir pelos seus alunos. Outros sistemas asseguram que as escolas cumprem os padrões definidos pelo Estado. Ao nível dos principais documentos e dados recolhidos e analisados na avaliação externa são os dados estatísticos sobre o desempenho e outros indicadores quantitativos, sendo o rendimento ou desempenho dos alunos nos exames nacionais o principal indicador. Também são objeto de analise relatórios e outros documentos qualitativos, documentos administrativos (horários, calendário escolar anual, atas das reuniões) e dados e informações provenientes dos diferentes elementos ligados à escola, tais como líderes escolares, professores, pais, alunos e representantes da comunidade. O trabalho dos avaliadores, as suas conclusões e os seus pareceres, são descritos num relatório final de avaliação. No seguimento destas recomendações, as escolas, avaliadores e/ou autoridades responsáveis tomam medidas de atuação que se podem agrupar em três categorias principais: ações corretivas ou de remediação; ações disciplinares; ações de valorização, destinadas a elevar o perfil das escolas (Eurydice, 2015).

Conforme é referido nos seus relatórios, a avaliação interna das escolas é um processo iniciado e realizado pelas próprias escolas para avaliar a qualidade da educação que oferecem. É realizada principalmente pelos membros da escola e, em alguns casos, em colaboração com outros agentes da comunidade educativa, como alunos, pais ou membros da comunidade local. Tem caráter obrigatório em 27 sistemas educativos. A forma como é implementada varia e, em muitos casos, as escolas têm autonomia nesta avaliação. Noutras situações, as escolas são obrigadas a utilizar o mesmo quadro conceptual que os avaliadores externos ou um quadro específico de autoavaliação. A maioria dos sistemas educativos dispõe de regulamentações que determinam quem deve participar nos processos de avaliação interna - ou a comunidade educativa incluindo alunos e/ou pais ou só a participação de membros do pessoal da escola. (Eurydice, 2015).

Quintas e Vitorino (2013) destacam que atualmente a função das inspeções educacionais europeias está em profunda revisão e o tradicional papel de monitorização e de controlo está a ser substituído por apoio, por trabalho em parceria com as escolas, com vista à construção de modelos e ferramentas de autoaperfeiçoamento. Bons exemplos disso acontecem na Áustria e Holanda onde são desenvolvidas abordagens colaborativas entre as escolas e organismos de inspeção, responsáveis pelas políticas educativas e universidades e investigadores. A abordagem escocesa tem tido maior reconhecimento internacional pelo sucesso da combinação explicita entre a autoavaliação e a avaliação externa. No modelo escocês as escolas são obrigadas a produzir um relatório anual de autoavaliação e um plano de melhoria e partilhá-lo com a autoridade da educação (Ozga, 2009). A premissa é que as escolas sejam responsabilizadas pela qualidade da educação com um claro compromisso de melhoria contínua. Por sua vez, em Inglaterra a avaliação externa tem um papel complementar à autoavaliação. O foco da avaliação externa situa-se na gestão, na liderança e nos processos a ser desenvolvidos para garantir a melhoria dos padrões de ensino e aprendizagem.

As autoridades educativas emitem habitualmente indicações das conclusões da avaliação interna para fomentar a qualidade das escolas. Em 12 sistemas educativos, as escolas devem usar os resultados da avaliação interna para produzir um documento estratégico que estabeleça medidas de melhoria, ou seja, devem realizar a autoavaliação com o objetivo de melhorar. Independentemente de a autoavaliação ser obrigatória ou recomendada, todas as escolas empregam medidas de auxílio da sua avaliação interna. Entre essas medidas de apoio conta-se a formação específica em avaliação interna, a utilização de estruturas ou quadros de avaliação externa, orientações e manuais específicos, fóruns online, aconselhamento por parte de especialistas externos e ainda apoio financeiro. A forma mais comum de prestar apoio às escolas, por toda a Europa, é a oferta de diretrizes e de manuais. Em dois terços dos sistemas educativos as escolas usam indicadores como os resultados dos exames dos alunos para

comparar o seu desempenho com outras escolas que trabalham em condições semelhantes, ou com as médias nacionais. Em mais de metade dos sistemas educativos, as escolas recorrem ao aconselhamento e apoio de peritos externos. Podem ser peritos académicos, assessores ou consultores em matéria de educação e melhoria da escola, especialistas de departamentos de educação das autarquias, formadores de professores, líderes escolares ou professores. Só em oito países os resultados da avaliação interna são tornados públicos por regra. Em dois terços dos sistemas educativos em que coexistem estes dois tipos de avaliação (externa e interna), os resultados da avaliação interna fazem parte da informação analisada durante a fase preliminar da avaliação externa (Eurydice, 2015).

Os resultados da avaliação interna permitem aos avaliadores externos, em muitas situações, aprofundar o conhecimento acerca do perfil da escola a visitar e assim focar melhor o seu trabalho avaliativo. Em alguns países, os avaliadores externos consideram estes resultados como parte das evidências usadas para avaliar a qualidade e a eficácia dos processos de avaliação interna implementados pelas escolas. Isso é o que acontece em Portugal em que o quadro de referência utilizado pelos avaliadores externos inclui o impacto da autoavaliação no planeamento, organização e nas práticas profissionais (Eurydice, 2015).

2.3.2 - Avaliação escolar em Portugal.

Em Portugal, apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 prever a avaliação das escolas, só na década de noventa é que começaram a surgir os primeiros programas e projetos de autoavaliação e de avaliação escolar. Exemplo disso foi o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), como forma de promoção da escolaridade obrigatória e de combate ao abandono e ao insucesso no ensino básico. Por sua vez, o Projeto Qualidade XXI (1999-2002) foi da responsabilidade do Instituto da Inovação Educacional, que procedeu a uma simplificação de procedimentos, introduziu uma perspetiva sistémica e reforçou o carácter participativo, com o objetivo principal de fomentar o uso sistemático de dispositivos de

autoavaliação por parte das escolas básicas e secundárias e promover e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional (Azevedo, 2005). Surgiram, ainda, os programas Avaliação Integrada das Escolas, Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais e Projeto "Melhorar a Qualidade" e Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias.

A autoavaliação surgiu em 2005-2006 com a designação "Efetividade da Autoavaliação das Escolas", sob a modalidade de meta-avaliação, que procurou, em cada escola, a resposta a esta pergunta: "Qual é a efetividade da autoavaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver ações que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?" (IGE, 2007, p.4). Os objetivos passaram por desenvolver uma atitude crítica e de autoquestionamento do trabalho realizado nas escolas e, ainda, por obter uma panorâmica do estado das dinâmicas de autoavaliação, assumindo-se como uma metodologia de meta-avaliação sobre a avaliação das práticas de autoavaliação realizada nas escolas.

O Programa de Avaliação Externa das Escolas (IGE), levado a cabo em 2006-2007, tinha como objetivos fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas; reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo; contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas (IGE, 2007). Estes programas de avaliação educacional têm por base o conceito introduzido por Neave (1988) dos «Estados avaliadores», como forma de dirigir e controlar o sistema educativo, inicialmente do ensino superior e depois modificado para uma visão mais abrangente do ensino não superior (Maroy, 2004).

2.4 - Autoavaliação Escolar

Vivemos num mundo cada vez mais global e em constante mudança sendo necessário desenvolver formas de adaptação para dar resposta a essa mudança. A avaliação de desempenho das organizações é cada vez mais usada como metodologia de diagnóstico, por um lado e, por outro, para a sua gestão estratégica. O processo de autoavaliação das escolas surgiu para dar resposta a essa mudança e garantir a qualidade do sistema educativo português.

O processo de autoavaliação deve provocar a necessidade de reflexão para uma melhor definição de políticas educativas e para levar à melhoria contínua das escolas. Depois da publicação da (Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro), é que foi definida a sua obrigatoriedade.

Analisando o referido decreto, deparamo-nos com alguns dos objetivos do processo de avaliação das escolas:

- "Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e do desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema" (artigo 3.º, alínea a)

- "Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas" (artigo 3.º, alínea c)

- "Permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas…" (artigo 3.º, alínea d)

- "Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo" (artigo 3.º, alínea e)

- “Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos” (artigo 3.º, alínea h)

As escolas devem aprender a refletir, a identificar os seus pontos fortes e fracos e a definir estratégias eficazes na resolução dos seus problemas com o processo de autoavaliação. O resultado deve levar a novos conhecimentos no desenvolvimento dos profissionais da escola, da organização escolar e na melhoria da qualidade do sistema educativo. Para tal é necessário o envolvimento, responsabilidade e participação de toda a comunidade, assente num compromisso dos diferentes intervenientes do processo educativo.

A autoavaliação permite aferir a capacidade da comunidade escolar de olhar afincadamente para si mesma, refletir e gerar mudanças para a sua melhoria. Se todos participarem sentem-se comprometidos e os resultados serão mais facilmente alcançados.

Um dos motivos que impulsionam o desenvolvimento da autoavaliação de escolas é a possibilidade de melhorar o desempenho da organização escolar, reconhecendo quais as áreas mais problemáticas, pontos fracos, para a procura de soluções apropriadas a esses mesmos problemas detetados. A autoavaliação pode ser, também, um excelente instrumento de marketing, de divulgação do estabelecimento de ensino junto da comunidade escolar, dando a conhecer todos os seus resultados, que resultam da auscultação da comunidade (Chainho & Saragoça, 2017).

Estes investigadores deixam uma crítica ao desenvolvimento da autoavaliação que na maioria dos casos, “existe referência à necessidade de melhoria constante, no entanto, muitas das vezes, não são referidas medidas a tomar, nem nos deparamos com planos de ação que tenham em consideração a operacionalização dessas mesmas melhorias indispensáveis para o bom funcionamento e desenvolvimento da organização escolar” (Chainho & Saragoça, 2017, p. 228)

Os autores Chainho e Saragoça (2017, p. 228) consideram que:

> A avaliação externa e a autoavaliação permitem que o estabelecimento de ensino esteja permanentemente alerta acerca dos constrangimentos que o cercam e dos pontos fortes que o rodeiam e fazem parte da sua estrutura. Ambas as avaliações permitem-nos conhecer o percurso passado (por onde caminhámos), estar a par do presente (onde caminhamos) e delinear perspetivas futuras (para onde pretendemos caminhar).

O processo de autoavaliação foi empreendido pelas escolas e ajudou os estabelecimentos de ensino na definição dos seus objetivos e no planeamento com vista à melhoria do seu desempenho. A autoavaliação não pode ser encarada como um fim em si mesma, mas como um processo de autoconhecimento, um processo contínuo que leva à ação. É uma ferramenta de mudança e de aperfeiçoamento da escola.

A Lei 31/2002, de 20 de dezembro, apesar de salientar o carácter obrigatório do processo de autoavaliação, não impõe um modelo específico, referindo apenas no artigo 6.º os termos que devem ser alvo de análise:

a) Grau de concretização do projeto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;

b) Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;

c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação

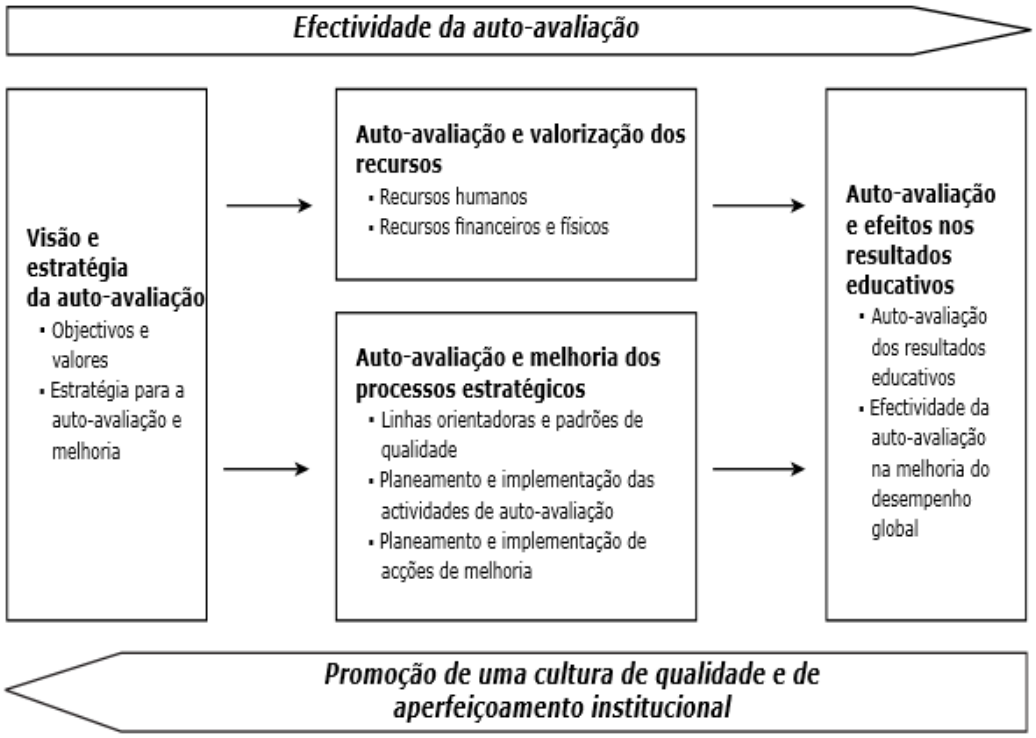
educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação;

d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;

e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Em 2005 a Inspeção Geral da Educação elaborou um roteiro da efetividade da autoavaliação cujo modelo conceptual incide sobre nove indicadores de qualidade, agrupados de acordo com as quatro áreas, como indica a figura 1:

Fig. 1 – Modelo Conceptual de Autoavaliação



Fonte: (IGE, 2005, p.5)

2.4.1 - Autoavaliação escolar na RAM.

Na RAM, mais de uma década depois de Portugal continental surge a necessidade das escolas aferirem a sua qualidade e surge a Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro, que no início do seu articulado, refere que "a aferição da qualidade do Sistema Educativo Regional constitui uma questão central em sede das políticas educativas em prol da melhoria da qualidade do serviço público de educação e da valorização da escola pública". Reforça, ainda, que

> a avaliação torna-se pertinente e necessária face às novas exigências que se colocam aos estabelecimentos de educação e ensino, à administração educativa, aos diferentes atores intervenientes na comunidade educativa e ao Sistema Educativo Regional na sua globalidade, com vista a melhorar os procedimentos, os padrões de competência, as qualificações escolares e as aprendizagens.

O artigo 7.º do referido diploma salienta o caráter obrigatório da autoavaliação que assenta nos seguintes critérios de análise devidamente contextualizados:

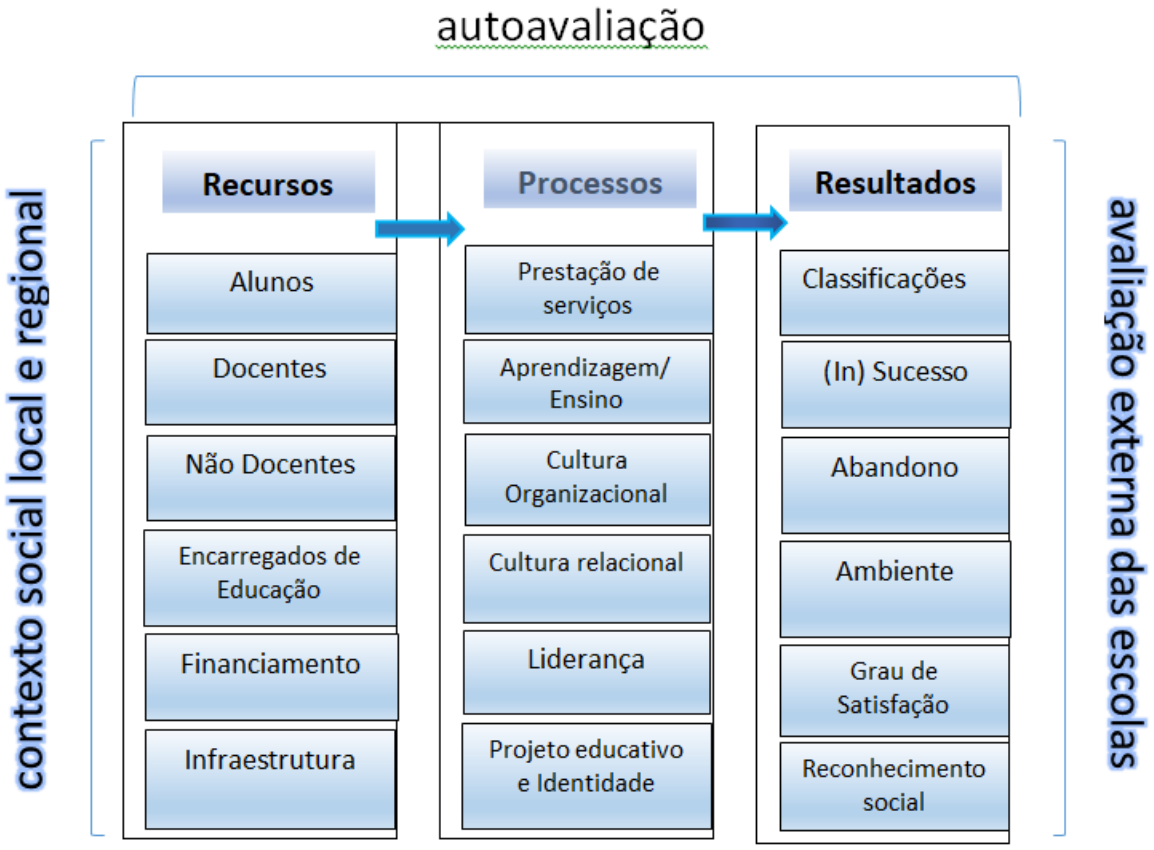
a) Concretização do projeto educativo tendo em conta as características específicas das aprendizagens das crianças e alunos;
b) Execução de atividades propícias à interação, à integração social, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;
c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos, abrangendo o funcionamento das estruturas de gestão intermédia, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação;
d) Avaliação do sucesso escolar através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes de avaliação das aprendizagens em vigor, tendo em conta o contexto socioeducativo de cada estabelecimento;

e) Desempenho dos docentes e não docentes de cada estabelecimento tendo em conta o contexto socioeducativo da escola;

f) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Posteriormente a Secretaria Regional de Educação criou a Equipa de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional (EAQSER) que elaborou um referencial comum (quadro 2) a ser implementado por todas as escolas da RAM na sua autoavaliação e, posteriormente, a ser tido em conta na avaliação externa.

Quadro 2 - Modelo de Integração dos Processos de Autoavaliação e Avaliação Externa das Escolas



Fonte: (Freitas, 2018, p. 7)

No fundo a implementação do processo de autoavaliação na RAM seguiu o modelo de avaliação proposto por Stufflebeam, mais conhecido pelo acrónimo CIPP (*Context*, *Input*, *Process e Product*). Este referencial comum de autoavaliação tem a conta o contexto social,

local e regional (*Context*), ou seja, o estado das coisas quando se inicia o processo; as entradas (*Input*), o que é necessário para produzir o estado desejado, que pode traduzir-se nos recursos; os processos (*Process*), o que tem de se fazer com os recursos disponíveis; e os produtos (*Product*), os resultados, o que é obtido depois da ação em que foram considerados os recursos existentes em cada escola. (Stufflebeam, 2003, cit por Sá, 2015).

Na referida Portaria, no número 1 do artigo n.º 9 refere que "a avaliação externa dos estabelecimentos de ensino é da responsabilidade da EAQSER, e considera um conjunto de referenciais definidos para os processos de autoavaliação dos estabelecimentos".

O programa de avaliação baseia-se na interação e complementaridade da autoavaliação e da avaliação externa. As práticas e os resultados das autoavaliações das escolas permitem construir uma imagem de singularidade de cada escola e contextualizar os seus objetivos e resultados através de uma análise dos processos desenvolvidos, informa, assim a avaliação externa. Os procedimentos da avaliação externa, os resultados e informação daí decorrentes deverão por sua vez consolidar e potenciar as práticas de autoavaliação (Justino & Batista (2014).

A aproximação entre os dois modelos pode ser útil por questões de eficiência e de eficácia. No entanto, tal deve resultar de um movimento de harmonização: cada escola define os seus critérios tendo em conta os critérios gerais e, por sua vez, os avaliadores externos respeitam a especificidade das opções de cada escola. De acordo com Azevedo (2005) a melhoria da qualidade e inovação é determinada pelo grau de desenvolvimento da avaliação interna. Quanto mais a autoavaliação for sistémica e autónoma, mais a avaliação externa se torna discreta e complementar.

A implementação de um sistema de avaliação (interna e externa) tem por objetivo principal fazer um diagnóstico da escola como organização, ou seja, detetar os seus pontos fortes bem como as suas fragilidades, com o propósito de caminhar na senda do seu aperfeiçoamento e melhoria.

Quintas e Vitorino (2013, pp. 17-18) consideram que nos estudos realizados:

> Nos países onde a autoavaliação está fortemente integrada no sistema de inspeção, quando existe uma elevada monitorização, tanto na forma como no conteúdo, o impacto da autoavaliação é menos percebido e consciencializado pela comunidade educativa. Consequentemente, quando é deixada às escolas maior liberdade para definirem as linhas orientadoras da sua autoavaliação, a capacidade para se autoavaliarem é incrementada. Parece, pois, existir uma relação inversa entre o grau de monitorização externamente exercido e a capacidade das escolas aplicarem e desenvolverem a sua autoavaliação. Na opinião de vários autores (Janssens & van Amselsvoort, 2008; McNamara & O'Hara, 2008), a situação ideal, e que proporciona melhores condições para que as práticas e os processos de autoavaliação ocorram, passa por uma conjugação de duas lógicas: por um lado, um processo que comprometa diretamente os professores e as escolas, com eventual auxílio externo em dimensões em que se sintam mais inseguros, nomeadamente nos aspetos metodológicos; por outro lado, uma formação teórica na área, complementada por uma prática contextualizada de autoavaliação, que deve ser contínua e sistematicamente debatida e analisada entre pares.

Apesar das diferenças, dos riscos, das vantagens e desvantagens de cada um dos processos, a escola só ganhará em desenvolvimento e melhoria se houver sinergia entre os olhares internos e externos. Nesta linha, enquanto a autoavaliação fomenta a melhoria da

situação existente, a avaliação externa sustenta a credibilidade da autoavaliação, uma vez que lhe compete formular um juízo de valor sobre a qualidade dos resultados e, fundamentalmente exercer um controlo (Azevedo, 2007).

Tendo em conta os indicadores de autoavaliação definidos no Referencial de Avaliação das Escolas, estas iniciaram o processo de autoavaliação com recolha de dados que traduzissem os aspetos fundamentais do funcionamento e do desempenho da organização escolar. Por outras palavras, pretendeu-se determinar os meios/recursos disponíveis pela escola para atingir os seus objetivos e avaliar os resultados alcançados. Durante o processo foi auscultada a opinião das entidades (administrativas, culturais e económicas) sobre o papel e relevância da organização escola no contexto da comunidade local. Após a recolha de dados e do diagnóstico foram detetados os pontos fortes e fracos da organização escolar e a partir daí foi elaborado o plano de melhoria. Em suma, o processo de autoavaliação escolar na RAM percorreu as etapas, descritas na figura 2:

Fig. 2 – Etapas da Autoavaliação

Fonte: (Freitas et al, 2020, p 5: adaptado de Alaiz et al, 2003)

Durante este processo surgiram muitas dúvidas e incertezas a exemplo das que Alves e Correia (2008, cit. por Quintas & Vitorino, 2014, p. 20), referem:

> as principais dúvidas que se colocam às escolas e aos professores referem-se a aspetos como: i) dificuldade em percecionar o âmbito e a abrangência da autoavaliação; ii) dificuldades metodológicas para desenvolverem o processo; iii) ausência de dados que se constituam como evidências suscetíveis de serem utilizadas e que permitam às escolas identificarem pontos fortes e pontos fracos; iv) falta de clarificação sobre o conteúdo e sobre a função do relatório de autoavaliação; v) dúvidas sobre a quem atribuir a responsabilidade pela implementação de medidas que a autoavaliação aconselha que devem ser implementadas; e, ainda, vi) clarificação do papel de outros parceiros, tais como os pais ou outros elementos da comunidade, tanto na realização da autoavaliação, como na elaboração de propostas de melhoria.

Durante todo o processo houve a preocupação de garantir a qualidade da autoavaliação como se caracteriza no quadro 3:

Quadro 3 - Padrões da Avaliação e Exigência da Qualidade da Autoavaliação

FASE DO PROCESSO	PADRÃO	CARATERIZAÇÃO
COMUNICAR A AVALIAÇÃO	UTILIDADE	A avaliação serve as necessidades de informação dos possíveis destinatários.
PLANEAR A AVALIAÇÃO	EXEQUIBILIDADE	A avaliação deve ser realista, prudente, diplomática e frugal.
RECOLHER A INFORMAÇÃO	LEGITIMIDADE	A avaliação deve ser conduzida legalmente, eticamente e com a consideração devida pelo bem-estar das pessoas envolvidas, bem como dos que são afetados pelos seus resultados.
TRATAR A INFORMAÇÃO	EXATIDÃO	A avaliação deve revelar e apresentar informação tecnicamente adequada sobre as caraterísticas que determinam o valor ou o mérito avaliado.

Fonte: (Freitas et al, 2020, p 7: adaptado de Alaiz et al, 2003)

2.5 - As Lideranças Face à Autoavaliação

O reconhecimento da importância da liderança no funcionamento e gestão das organizações escolares continua assente em diversos estudos. O tipo de liderança, o papel do

líder escolar na organização democrática da escola, promovendo na comunidade educativa a reflexão e do debate de problemáticas com interesse coletivo, tornam cada vez mais exigente o âmbito e competência das lideranças para a tomada de decisão.

A liderança escolar é um elemento fundamental no desenvolvimento das organizações que aprendem e na manutenção da qualidade do seu desempenho, particularmente no modo como edificam e ajudam a montar sistemas de regulação, contínua e sistemática e de avaliação. À direção de uma escola, nos dias de hoje, são requeridas competências nas técnicas de gestão, mas também competências específicas para saber dar sentido à própria gestão e aos problemas que enfrenta, bem como para saber mobilizar as suas comunidades escolares. Faz parte da função e do papel de diretor conviver e ter de gerir situações de tensão, dilemáticas. A eficácia do líder escolar resulta do seu enfoque nas pessoas, na sua capacidade de ouvir, para além de estar atento e de ter capacidade de mobilizar o contributo voluntário dos seus colaboradores, de modo a alargar sucessivamente o círculo dos que estão disponíveis para ajudar a pensar e a fazer (Tavares, 2017).

A liderança escolar deve estabelecer relações entre os diversos intervenientes. Chainho e Saragoça (2017) consideram que as relações entre os atores, lógicas de ação, devem ser criadas a partir de interesses e objetivos comuns, tendo sempre como finalidade a melhoria e o acréscimo da qualidade da organização escolar. As lógicas de ação são sustentadas por objetivos e estratégias, que têm como finalidade alcançar interesses individuais e coletivos. Quando nos referimos a um agrupamento de escolas estamos a falar de uma organização micropolítica onde se verificam diversos conceitos chave, tais como: o conflito, interesse, estratégia, o poder, o compromisso, a negociação, a regra e a lógica de ação.

À liderança escolar cabe a missão de definir os processos dinâmicos da organização, que desencadeiam um processo de forças e mobilização diferente ao nível de recursos

utilizados e que os atores averiguam para dar seguimento aos seus interesses e objetivos. São efetuados jogos de influência entre os atores em simultâneo com o jogo de autoridade formal da organização. O comportamento dos atores na organização escolar está associado à criação de normas e regras no sistema educativo, tendo como principal finalidade a melhoria contínua da instituição escolar. (Chainho & Saragoça, 2017)

Também os investigadores Leite, Fernandes e Rodrigues (2020, p. 116) destacam o importante papel das lideranças escolares.

> Estas têm sido reconhecidas como peças centrais na edificação de culturas organizacionais comprometidas com a inovação e com a mudança, em linha com uma perspetiva de liderança transformacional (Bass, 1999; Antonakis & House, 2002). É nosso entendimento, e crença, que existirão efeitos positivos de lideranças, de diferentes níveis, que estimulem a participação e o envolvimento de todos na definição da missão da escola e dos objetivos e prioridades educativas a privilegiar.

Face aos desafios do mundo atual tais como a globalização, o acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, a crescente complexidade e a permanente mudança, a liderança educacional deve ser capaz de dar resposta a esses desafios considerando a importância dos valores, das pessoas e do diálogo. A este propósito Trigo e Costa (2008, p. 571) afirmam que:

> Gestão com pessoas; líderes ressonantes; liderança transformacional; ética na liderança; liderança moral; objectivo moral; primado dos valores sobre os factos; liderança pedagógica; liderança colegial; organização polifónica; gestão com garantia de qualidade – são diferentes formas de traduzir que a ideia de que as organizações actuais, e também a organização escola, precisam de uma liderança que coloque no centro da sua actividade a ética, a moral, os valores, as pessoas, o diálogo e a relação entre pessoas, a adaptabilidade à mudança, o desenvolvimento organizacional, a qualidade, […] São, também, estas algumas das principais preocupações da Direcção por Valores.

Esta “direção por valores” está assente numa alta autonomia e responsabilização dos intervenientes sendo o tipo de liderança legitimador de transformações. Também a estrutura organizativa está assente em redes, alianças funcionais e estruturas de equipas de projeto com o propósito organizativo de melhoria constante dos processos com base em valores como: desenvolvimento, participação, aprendizagem contínua, criatividade, confiança mútua, e compromisso. O foco nos valores deve ser inquestionavelmente também a grande missão da escola: educar para uma cidadania com valores, de reconhecimento e de respeito pela dignidade de todos os seres humanos. A escola, sendo um espaço de relações constantes entre pessoas, onde se exercem muitas lideranças, aos mais diversos níveis, nomeadamente ao nível do espaço sala de aula, beneficiaria desse diálogo aberto, democrático, fundado em valores compartilhados e no reconhecimento do valor supremo da pessoa. Só organizações educativas cujo ambiente permita a libertação da energia criativa das suas pessoas, desenvolvendo os seus valores e o seu valor, terão condições para ajudar a libertar todo o potencial nos seus alunos. Em suma, como referem Trigo e Costa (2008, p.579):

> Uma liderança que se inspire em valores, comunique e «dirija» através de valores – que seja capaz de mobilizar os membros da comunidade para um diálogo em torno de valores, desenvolvendo a partir daí uma cultura própria, o seu próprio valor e o valor em todos os membros, que os leve, inclusive, a voltarem-se para os outros e a serem «activos» na construção de uma sociedade e de um mundo melhores – será verdadeiramente facilitadora e inspiradora das mudanças necessárias ao aumento da qualidade e eficácia das instituições educativas.

Outra perspetiva de liderança prende-se com a liderança transformacional e inovação que surge conotada com os processos de inovação e mudança organizacional, caracterizando-se por ter uma forte componente pessoal, na medida em que o líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideais. O líder transformacional é respeitado pelos

seguidores, inspira confiança e é visto como um exemplo a seguir. Este tipo de líder é proactivo e comporta-se de forma a motivar os seguidores, desafiando-os a superar os seus limites e a procurar soluções criativas e estimulantes para a resolução de problemas. O líder transformacional aumenta, também, o grau de compromisso dos seguidores para com a visão, a missão e os valores organizacionais comuns, ao enfatizar a relação entre os esforços dos seguidores e o alcançar das metas organizacionais (Costa & Castanheira, 2015).

Desde 1974, que vimos assistindo a uma evolução da configuração do gestor das escolas. Com o Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro, o gestor de estabelecimento era o presidente do conselho diretivo e respondia "individualmente e solidariamente perante o Estado" pelo cumprimento das normas em vigor. Na publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, passa a ser instituída a participação de todos os intervenientes no processo educativo na vida escolar, bem como a integração da comunidade escolar. Neste sentido, o Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro, salienta que: "A autonomia da escola concretiza-se na elaboração do projeto educativo próprio, constituído e executado na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em se interessar". Na RAM surge o Decreto Legislativo Regional 21/2006/M, de 21 de junho que define o regime de autonomia e administração das escolas básicas integradas e dos estabelecimentos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário da rede pública. No preâmbulo, é defendido um "quadro de descentralização da administração educativa e consequente autonomia das escolas, numa perspetiva de decidir «com e não sobre», que se sublinham os princípios democráticos de participação e de exercício de cidadania crítica". O artigo 3.º, destaca a autonomia da escola que "é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo". No número 2 do artigo 3.º define-se o projeto educativo como

> o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

Por sua vez a Portaria nº 245/2014, de 23 de dezembro que regula a autoavaliação salienta que esta incide sobre "concretização do projeto educativo" e ao "desempenho dos órgãos de administração e gestão" (artigo 7.º). As lideranças escolares são relevantes para potenciar posturas de compromisso e responsabilização, individual e coletiva, na concretização desses objetivos e prioridades, e onde se inclui e incide a autoavaliação. Subscrevemos, pois, que o fortalecimento e a sustentabilidade de uma cultura de autoavaliação se concebem com base num compromisso coletivo e na existência de responsabilidades partilhadas. (Leite et al, 2020).

2.6 - Qualidade do Ensino

A qualidade é um atributo que a maioria das organizações deseja ver associada a tudo aquilo que faz e as escolas, como instituições que pretendem transmitir um ideário de qualidade, enquadram-se nessa perspetiva. As escolas procuram a qualidade para satisfazer as expetativas crescentes dos alunos, pais, encarregados de educação e cidadãos em geral que encontram na globalização e na sociedade de informação desafios crescentes. Por outro lado, as próprias escolas procuram conhecer-se a si mesmas, identificando os seus pontos fortes e fracos de forma a poderem implementar processos de melhoria contínua com vista à excelência (Dias & Melão, 2009).

Também Lima (2015) destaca que as atividades de avaliação são bem conhecidas nas organizações educativas e são tarefas de há muito desempenhadas por educadores e professores, sendo transformada num instrumento de governação política e numa técnica de gestão. As novas teorias e metodologias avaliativas acentuam a gestão da qualidade total e para os processos de garantia da qualidade.

A qualidade é um termo complexo, suscetível de várias interpretações e passível de comportar alterações ao longo do tempo, sendo definido de forma diferente consoante a atividade e perspetiva. Pode estar associada ao fornecimento de produtos e serviços aos clientes que vão de encontro às suas necessidades e expetativas e ao fazer bem a coisa certa à primeira vez, procurando melhorar e satisfazer o cliente (Dias & Melão, 2009).

A qualidade e a incitação à melhoria encontram-se no cerne de qualquer processo de avaliação. O fulcro ou o cerne de qualquer processo de avaliação reside no discernimento da qualidade do que se pretende avaliar. Isso significa que a avaliação, na sua essência, está relacionada com a identificação e o reconhecimento da qualidade com base numa diversidade de evidências que permitem comprovar essa mesma qualidade perante outrem (Fernandes, 2013).

A qualidade pode ter várias perspetivas e a sua avaliação pode levar a múltiplas e diversificadas questões, há duas que lhe estarão sempre subjacentes ou que, de algum modo, estarão sempre presentes de forma mais ou menos explícita: a) como se poderão descrever as perceções das pessoas acerca da qualidade do que se está a avaliar?; e b) qual é a qualidade do que se está a avaliar? Por isso, é necessário caracterizar e discutir as abordagens que estão mais associadas à definição de critérios e as que se baseiam mais nas descrições das perceções dos diferentes intervenientes. No primeiro caso, estamos perante abordagens que, num determinado sentido, produzem medidas da qualidade, isto é, a qualidade é determinada através da comparação entre as evidências obtidas no processo de avaliação e os critérios definidos. Assim, a qualidade pode considerar-se como sendo real e independente do avaliador. No segundo caso, as abordagens utilizadas baseiam-se essencialmente na descrição, análise e discussão das perceções que os intervenientes no processo têm dessa mesma qualidade, isto é, a qualidade é construída socialmente e é reconhecida quando se vê e quando se sente. (Fernandes, 2013).

A avaliação da qualidade, baseada no chamado pensamento criterial ou nas experiências vividas e sentidas pelos intervenientes, será sempre elaborada por seres humanos e, por isso, estará sempre fortemente relacionada com a experiência e vivência pessoal de cada um. Isso leva a que

> nem todos verão e/ou sentirão o que outros veem e/ou sentem e, por isso mesmo, a qualidade para uns não chega a revelar-se enquanto que, para outros, é possível identificá-la quer através do que parece ser bom, quer através do que parece não o ser (Fernandes, 2013, p, 19).

Para Saragoça (2018) qualidade é uma construção social. Uma escola de qualidade depende dos diversos e distintos modelos que podemos usar para avaliar a qualidade. Os países usam vários modelos para avaliarem as suas escolas, seja no âmbito de avaliação externa, seja no quadro de avaliação interna e de autoavaliação. Podemos, talvez, assumir que uma escola de qualidade é uma escola que apresenta bons desempenhos na generalidade dos indicadores de diversas dimensões relativas aos seus processos, produtos e resultados. Os indicadores devem respeitar dimensões como: ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar e clima escolar; acesso, permanência e sucesso na escola. Independentemente dos modelos, importa que em cada escola desenvolva o seu processo orientado para a melhoria contínua dos sistemas, como forma de garantia de qualidade do ensino e das aprendizagens, de forma transparente para toda a sociedade. Na mesma linha de pensamento Dias e Melão (2009, p. 203), destacam que a escola deve ter

> capacidade de satisfazer, antecipar e exceder as necessidades e expetativas de toda a comunidade escolar nunca esquecendo a sua missão e, simultaneamente, garantir elevados níveis de desempenho por parte dos alunos, sendo a gestão assegurada por uma forte e esclarecida liderança.

A realidade educativa de Portugal tem sido marcada pela introdução de políticas educativas viradas para a qualidade. Algumas dessas políticas seguiram orientações de organismos internacionais dos quais o nosso país faz parte. No relatório da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2018) referente ao segundo ciclo avaliativo externo das escolas portuguesas que teve lugar entre 2014 e 2017, é destacado que da avaliação das escolas

> advêm melhorias para a prestação do serviço educativo e para as aprendizagens dos alunos. Com este intuito, mas também com o propósito de informar decisores em matéria de educação, a avaliação de escolas tem vindo a ganhar um espaço próprio em diversos sistemas educativos (IGEC, 2018, p. 7).

O referido relatório dá enfase à necessidade de promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas de melhoria, incrementar a responsabilização a todos os níveis, designadamente nas práticas de autoavaliação, fomentar a participação na escola da comunidade educativa e contribuir para a regulação da educação (IGEC, 2018).

A preocupação com a qualidade escolar é destacada no preâmbulo do Despacho que visa a criação do Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas para a criação do quadro de referência do Programa de Avaliação Externa. Neste despacho, assume-se como principal prioridade da política educativa em Portugal a "mobilização da sociedade portuguesa para um combate sem tréguas ao insucesso escolar, combate esse que deve ser enquadrado no reforço da qualidade do serviço público de educação, na qualidade e no sucesso das aprendizagens" (Despacho n.º 13342/2016, p. 33214). O despacho dá enfoque ao fomentar nas escolas uma cultura de autoavaliação, através de uma "interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, contribuir para promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas" (Despacho n.º 13342/2016, p. 33214). Ao nível da avaliação externa, tem

sido “um instrumento para a implementação de processos de melhoria e uma oportunidade para toda a comunidade se apropriar da realidade” (Despacho n.º 13342/2016, p. 33214)

2.7 - Processo de Melhoria

O sentido de melhoria, tanto dos processos de ensino e de aprendizagem, como do sistema educativo no seu todo, está presente em muitos dos documentos legais que justificam a avaliação de escolas. A lei que regula a autoavaliação escolar salienta a necessidade de as escolas desenvolverem processos de autoavaliação. No entanto, ela só começou a ser mais consistente devido à pressão da avaliação externa para a sua concretização. Não pode também ser ignorado que, no balanço dos dois ciclos de avaliação externa das escolas, se tenha concluído sobre a importância da autoavaliação e lhe tenha sido atribuído ainda maior destaque no referencial a usar a partir de 2020 (Leite & Sampaio, 2020 p. 665).

É de realçar a importância de um comprometimento coletivo na construção de processos de melhoria, não devendo ser ignoradas situações de desentusiasmo que ocorreram, muitas vezes associadas aos problemas com que se confrontam os professores no exercício da profissão. Do ponto de vista dos efeitos haverá maiores resultados, com uma prática de autoavaliação que “nasça de dentro” e que comprometa toda a comunidade educativa. Importa ter consciência de que esse é um desafio enorme para muitas escolas e professores que, de certo modo, ficam demasiado ocupados com as suas formas de trabalho, com logicas burocráticas e temporais na administração educativa. Daí que seja cada vez mais difícil de envolver os professores em práticas e procedimentos coletivamente comprometidos (Leite et al., 2020).

Saragoça (2018) apresenta algumas propostas de melhoria do sistema educativo. Entre elas está: “investir fortemente na formação de professores e de formadores e apoiar o desenvolvimento profissional dos professores” (Saragoça, 2018, p. 469) justificando a sua opinião no estudo Creating Effective Teaching and Learning Environments - First Results

From Talis (realizado pela OCDE em 2009, em 23 países desta organização) em que a maioria dos professores trabalham em escolas que não oferecem recompensas ou reconhecimento pelos seus esforços, sendo que três quartos dos professores relataram que não receberam nenhum reconhecimento para melhorar a qualidade do seu trabalho.

José Saragoça (2018) defende várias propostas de melhoria do sistema educativo português: repensar os currículos: dar maior oportunidade à aprendizagem das artes e das tecnologias, em detrimento da sobrevalorização dos saberes das ciências; desenhar e implementar, em cada sistema educativo e em cada escola, programas, projetos e ações destinadas a promover o sucesso escolar e a resiliência escolar; rever as metodologias de ensino praticadas por muitos professores; rever os procedimentos de avaliação das aprendizagens dos alunos; criar ambientes escolares verdadeiramente significativos, agradáveis, motivadores, e inclusivos para todos, mas em particular para os alunos; usar as tecnologias em prol de uma aprendizagem mais rica e mais possível; aumentar a autonomia das escolas e dos professores: a educação escolar não acontece nas salas de conferências dos edifícios legislativos; potenciar mecanismos de boa gestão e liderança nas escolas; articular a vida da escola com as estruturas e as dinâmicas da «comunidade», com a «sociedade local»; investir numa educação pré-escolar de qualidade, preferencialmente gratuita; relativizar as conclusões dos estudos internacionais centrados na (pretensa) avaliação da aprendizagem dos alunos; conhecer e fazer *benchmarking* de outras realidades educacionais consideradas “boas práticas”; e implementar, nos sistemas educativos, bons modelos de autoavaliação e avaliação externa da qualidade das escolas e dos professores (Saragoça, 2018).

Para o investigador José Saragoça (2018, p. 52):

> A realidade educacional das sociedades é muito diversa, pelo que as boas soluções para uma educação escolar para todas as crianças, jovens e adultos (independentemente do género, ou da condição social, económica e cultural) baseada na equidade, na justiça,

> na solidariedade e na qualidade de «excelência» … o principal desafio, hoje, já não é tanto o de garantir o direito à escolaridade, que, aliás, é obrigatória, mas sim o de (re)pensar o papel social das escolas e criar condições que permitam a avaliação da qualidade do seu funcionamento, orientada para a sua melhoria contínua.

2.8 – Projeto de Aferição da Qualidade do Sistema de Ensino Regional

Fruto da autonomia regional, a RAM não participou no programa de avaliação das escolas desenvolvido pela IGEC. Como foi considerado prioritário encontrar meios para produzir conhecimento sobre a realidade da educação na região no sentido de definir estratégias de melhoria, este projeto surgiu com o intuito de "promover a avaliação das estruturas de educação", tendo em conta a sua especificidade e contexto e para "fornecer a informação necessária para a formulação de políticas educativas nas diferentes áreas do Sistema Educativo Regional" (Portaria n.º 245/2014, preâmbulo). Foi estabelecida como prioritária a catalisação de práticas de autoavaliação sistematizadas e estruturadas para depois ser introduzida a avaliação externa. Esta foi uma forma das escolas, sem a pressão dos prazos e da avaliação externa, se focassem em observar criticamente a sua realidade, refletir sobre ela e de seguida fundamentar decisões de mudança estruturais, contribuindo para a sua melhoria (Freitas, 2018 p. 5).

Uma vez que a avaliação escolar é uma área sensível, que poderia influenciar o ambiente educativo e mesmo o relacionamento com a tutela, o processo foi implementado de forma serena, participada e eficaz, com o mínimo de constrangimentos, com a envolvência dos intervenientes no processo de decisão, criando espaços de trabalho e discussão e implementando processo de formação e de acompanhamento da autoavaliação. Para tal foi criada uma equipa multidisciplinar da direção regional, o Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional (GAOPSER), através da Portaria n.º 67/2016, de 25 fevereiro). Com o objetivo de trazer segurança, transparência nos processos e credibilidade aos resultados foi solicitado apoio técnico e científico externo com uma instituição do ensino

superior. Foi celebrado protocolo com o CICS:NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa, no âmbito do projeto ESCXEL, Rede de Escolas de Excelência, com a supervisão do investigador David Justino (Freitas, 2018).

Para além da supervisão e monitorização da implementação de tido o processo a equipa Universidade Nova de Lisboa colaborou na elaboração de diversos documentos orientadores para a implementação do processo. Como propósitos deste processo Justino e Batista (2014) consideram a promoção da melhoria do serviço público de educação, bem como o apoio à tomada de decisão. Visa também incentivar processos de mudança organizacional e cultural nas escolas para a qualificação dos processos de ensino aprendizagem. A informação deverá potenciar uma cultura de avaliação contínua e uma reflexão sobre os processos desenvolvidos nas escolas com a elaboração de planos de melhoria que contemplem uma hierarquização das áreas de intervenção, a definição de metas e objetivos a atingir.

Com base no ciclo de gestão, os instrumentos do exercício da autonomia das escolas garantem a estabilidade organizacional e constituem os alicerces basilares da ação educativa, numa vertente operacional e instrumental que, por sua vez, se articula e concretiza na ação. O ciclo de gestão vai do diagnóstico, ao planeamento, à ação até à avaliação como é possível observar na figura 3:

Fig. 3 – Do Diagnóstico, ao Planeamento, à Ação e à Avaliação

Fonte: (GAOPSER, 2020)

O diagnóstico consiste em clarificar a situação em que a escola se encontra e identificar quais as melhorias necessárias à mudança da qualidade da educação oferecida pela mesma. "O relatório de autoavaliação é o documento onde se evidencia uma reflexão crítica e fundamentada sobre as práticas da escola e do grau de concretização dos objetivos do projeto educativo, resultando numa avaliação sólida da organização" (GAOPSER, 2020, p.3). Para complementar o diagnóstico, é efetuada a avaliação do Projeto Educativo de Escola (PEE) em vigor, para aferir a consecução dos objetivos e metas delineados. Neste quadro, a escola deve providenciar a divulgação, sucinta e objetiva, da avaliação do PEE e das conclusões do Relatório da Autoavaliação (RAA) junto da comunidade educativa. Esta divulgação permitirá que o processo seja aberto, transparente e participado, a fim priorizar áreas de intervenção e recolher estratégias para as conseguir alcançar com o próximo PEE.

O planeamento está assente no PEE assume-se como um instrumento de planeamento institucional e estratégico da escola, quer na operacionalização da sua autonomia, quer na orientação educativa. Este documento, baseado nas conclusões do relatório de autoavaliação e na avaliação do PEE, para além de espelhar a realidade da escola, permite perceber a orientação da escola em prol daquilo que identificou como sendo fundamental, bem como a ação de

melhoria educativa. O documento deve ser sucinto, conciso e objetivo e, fundamentalmente, elaborado numa base de debate reflexivo e de negociação com a comunidade educativa (GAOPSER, 2020).

A ação é operacionalizada através do plano anual de escola ou de atividades com os diversos projetos e atividades da escola que permitem dar resposta aos objetivos e metas definidos no PEE. O plano anual "define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos." (alínea c) do ponto 2 do art.º 3.º do DLR n.º 21/2006/M, de 21 de junho).

A avaliação do desempenho da escola é um instrumento/processo precioso quando existem condições para os resultados serem adequadamente usados na melhoria eficaz da escola. Neste âmbito, o final do ciclo de gestão resulta da avaliação do PEE e dos resultados obtidos pelo relatório de autoavaliação, ou seja, voltamos a estar no ponto de partida – "diagnóstico". (GAOPSER, 2020)

A escolas na RAM funcionam com base em ciclos de gestão de quatro anos, (DLR n.º 21/2006/M de 21 junho) correspondente à duração do mandato dos órgãos de direção, administração e gestão e à vigência do PEE. Anualmente, é elaborado um Plano Anual de Escola (PAE) que explicita a operacionalização das opções curriculares e outras medidas de natureza pedagógica, didática e organizacional, ancoradas aos objetivos e metas do PEE e no respeito pelo Regulamento Interno (RI). Isso é verificado através da figura 4:

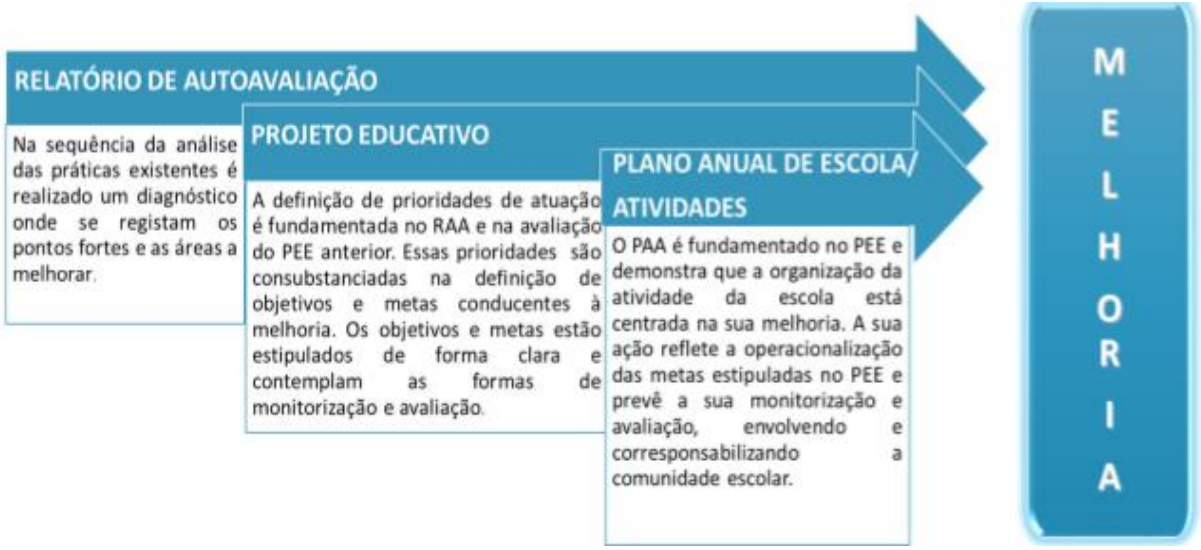
Fig. 4 – Ciclo de Gestão e Articulação entre Documentos Estruturantes

Fonte: (GAOPSER, 2020)

Os documentos estruturantes da escola constituem os instrumentos do processo da sua autonomia, os quais possibilitam, a tomada de decisões de âmbito estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional. O exercício de autonomia das escolas assenta num princípio de responsabilidade, de prestação de contas e de desenvolvimento de um processo de autoavaliação, capaz de encontrar soluções locais à medida dos problemas concretos, no desígnio de uma melhoria do serviço público de educação (Freitas et al., 2020).

Os documentos estruturantes devem obedecer a uma lógica de integração e articulação, tendo em vista a coerência, a eficácia e a qualidade do serviço educativo prestado. Outro aspeto que a Portaria regional realça é a sua articulação com a avaliação docente, isto é, a avaliação do plano anual e do consequente projeto educativo está interligado com a avaliação do desempenho docente. Em suma, uma boa articulação entre os documentos estruturantes leva à melhoria (figura 5):

Fig. 5 – Articulação dos Documentos à Melhoria



Fonte: (GAOPSER, 2020)

Para Justino e Batista (2014) as melhores escolas são as que melhoram, daí que mais importante que elaborar rankings ou hierarquizar desempenhos é capacitar as escolas com instrumentos que visem a qualificação dos seus processos e da melhoria dos seus resultados, independentemente do nível de desempenho de cada uma. A ênfase está nas dinâmicas de melhoria que cada escola conseguir desenvolver para promover o sucesso dos seus alunos, através da utilização de indicadores precisos e quantificáveis, construídos não só para caracterizar contextos e medir resultados, mas também para avaliar os objetivos e metas do projeto educativo da escola e as metas definidas a nível da RAM.

III – Método

3.1 - Introdução

Desde sempre que o homem se preocupa em conhecer e compreender o mundo, sempre manifestou o gosto por investigar. A investigação científica é o resultado dessa atitude incessante do homem em querer conhecer e dominar o mundo. Através dela foram-se encontrando soluções para os problemas que foram surgindo e foi-se acumulando conhecimento, que foi transmitido de geração em geração e chegou aos dias de hoje. A

construção do conhecimento deve ter em conta o papel da ciência, que é indiscutível para a construção da civilização, para a superação das determinações que condicionam e aprisionam o homem em sua relação com a natureza física pré-humana. O conhecimento, em geral, e o conhecimento científico, em particular, representaram conquistas altamente significativas no desenvolvimento da espécie, conquistas inquestionáveis (Severino, 2019).

A construção da ciência como meio valioso da contemporaneidade com reconhecida importância na sociedade leva que tenhamos bem definidas as ideias da sua construção ao nível da prática de pesquisa, como fonte de todo o conhecimento científico. Alguns aspetos e procedimentos devem ser tidos em conta. “De um lado, seu arcabouço epistêmico, uma vez que se trata de um processo de conhecimento; de outro lado, as implicações de cunho ético nela envolvidos” (Severino, 2019, p. 902).

O exercício do conhecimento cientifico tem de ter em conta elementos epistemológicos, metodológicos e técnicos. Do ponto de vista epistêmico, impõe-se que a apreensão dos dados da realidade se dê sempre assegurando uma consistência cognitiva racional em todas suas relações de expressividade. Esta investigação será levada a cabo numa perspetiva positivista com lógica dedutiva científica. Também, de certa forma, terá aspetos construtivistas com critérios de fiabilidade e credibilidade. (Aires, 2015)

Do ponto de vista ético a investigação terá em conta a dignidade humana das pessoas envolvidas em que a recolha de informação foi plenamente consentida tendo sido assegurado a sua identidade e integridade. Como salienta Severino (2019), os cuidados éticos são uma exigência a diversos níveis, desde o ensino e investigação até às práticas diárias até porque “tanto quanto a sensibilidade ética, o rigor epistemológico é outro inelutável desafio para o pesquisador da área educacional”. (Severino, 2019, p. 913)

3.2 - Problemática

O processo de investigação científica pode resumir-se em duas questões muito simples: "a primeira é «Qual é o meu problema?» e a segunda é «Que devo fazer?»" (Coutinho, 2011, p.5)

Para Almeida e Freire (2008, p. 35) "uma investigação inicia-se pela definição de um problema". Estes investigadores consideram importante e decisiva a sequencialidade no processo científico de construção de conhecimento. Toda a investigação é conduzida tendo em vista "esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema. Colocado de formas diversas, toda a investigação tem um alvo ou um problema a analisar" (Almeida e Freire, 2008, p. 36). Por outro lado, Lessard-Hébert et al. (2008) salientam a necessidade de delimitar a problemática de investigação para a construção do objeto de estudo.

Num percurso de pouco mais de meia década, a implementação do processo de autoavaliação das escolas da RAM ainda está numa fase que se justifica investigar as suas implicações nas escolas e no sistema de ensino regional. Ao longo deste trajeto, desde a publicação da portaria da autoavaliação na RAM, no final de 2014, as escolas desenvolveram as suas dinâmicas, envolvimentos e capacidade de mobilização dos intervenientes diretos no processo, que levaram a diferentes abordagens que condicionaram o processo de autoavaliação e "produziram conclusões mais/menos reflexivas, fiáveis, solidas, coerentes e, logo, mais/menos úteis ao processo de melhoria da escola" (Freitas, 2018, p 18).

Uma vez que algumas escolas efetuaram uma descrição minuciosa das práticas da organização desenvolvendo pouca reflexão crítica sobre as mesmas e considerando que algumas equipas de autoavaliação tiveram pouca dinâmica e pouca formação aliada à atitude dos Conselhos Executivos (Freitas, 2018) torna-se necessário investigar: **De que modo o resultado da autoavaliação é tido em consideração pelos Conselhos Executivos na**

construção do projeto educativo numa perspetiva de melhoria e promoção da qualidade do ensino. Esta é, assim, a problemática deste estudo.

Albertina Freitas (2018) considera que nas escolas onde, cumulativamente,

> se estabeleceram critérios para constituição das equipas de AAE e normas para o seu funcionamento, se discutiu internamente o RCAE e respetivos conceitos, onde o Conselho Executivo soube delegar funções e acompanhar o processo e onde se envolveu e corresponsabilizou a restante comunidade escolar, foram capazes de produzir uma reflexão mais profunda, contribuindo para a construção de um Projeto Educativo de Escola sólido e adequado às necessidades da comunidade educativa (Freitas, 2018, p.19)

Existiram diferenças na implementação do processo, apesar da orientação, por parte do GAOPSER e da equipa do CIS:NOVA, ainda existe espaço para evolução das escolas, no âmbito da sua autonomia, na elaboração da sua autoavaliação para a produção de um diagnóstico real e significativo e consequente construção do seu projeto educativo.

Parece-nos que o problema foi estipulado de modo "concreto, reúne condições para ser estudado, relevante para a prática" e está "formulado de uma forma clara e percetível" (Almeida & Freire, 2008, p. 40).

3.3 - Objetivos

Face à problemática anteriormente descrita definimos os objetivos da investigação, que serão uma forma de orientar o processo da investigação e o caminho a percorrer para concretizar a investigação e o nível de conhecimento que se pretende atingir. Segundo Aires (2015), esta é uma fase importante com uma abordagem clara do âmbito da realidade a pesquisar, dos objetivos do estudo e, de certa forma, a descrição das linhas orientadoras da investigação.

A nível **geral** pretende-se "Compreender se o resultado da implementação da autoavaliação contribui para a elaboração do projeto educativo numa perspetiva de melhoria da qualidade do ensino".

Os objetivos **específicos** passam por:

- Descrever como é implementado o processo de autoavaliação nas escolas da RAM;

- Identificar os efeitos gerados pela autoavaliação;

- Averiguar se a autoavaliação foi realizada numa perspetiva de melhoria;

- Verificar se a construção do projeto educativo de escola teve em conta os resultados da autoavaliação da escola;

- Verificar se o processo de autoavaliação da escola contribui eficazmente para o sucesso do seu projeto educativo;

- Perceber se a autoavaliação contribui para a aferição da qualidade do sistema educativo regional.

3.4 - Metodologia de Investigação

Para a consecução do estudo foi realizada uma investigação qualitativa. Segundo Coutinho (2011), esta investigação tem uma abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas, cujo objetivo é penetrar no mundo pessoal dos sujeitos e que, de acordo com Latorre et al. (1996, citado por Coutinho, 2011), pretende saber como se interpretam as diversas situações e qual o significado que se lhes atribuem. Tal como refere Coutinho (2011, p.17) "investigar implica interpretar ações". No senso comum a pesquisa qualitativa acaba por ser um procedimento correto, porque é sobre o "mundo da vida que se processam tais estudos. O reconhecimento de seu valor parte do princípio de que no mundo da vida, cada pessoa possui

um corpo de conhecimentos e experiências, produto de seu modo de pensar, sentir, comportar-se e relacionar-se". (Minayo & Costa, 2018, p. 148).

Laurence Bardin (2016, p. 34) define a análise de conteúdo aplicável a todas as formas de comunicação com duas funções: a função heurística, na qual a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta – é a analise "para ver o que dá"; e a função de administração de prova, cujas hipóteses são colocadas sob forma de questões ou de afirmações, servindo de diretrizes, que apelarão a um método de análise sistemática para serem verificadas ou infirmadas – é a análise "para servir de prova".

3.4.1 – Entrevista semiestruturada.

Para a recolha de dados foi usada a técnica direta e interativa. A entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes para estudos sobre a compreensão do ser humano, com multiplicidade de formas, de acordo com a direção que se pretende. A entrevista semiestruturada é normalmente mais pequena, com menos tempo. No entanto, a subjetividade está sempre presente. (Bardin, 2016). A este propósito Coutinho (2011) destaca que num estudo qualitativo uma correta aplicação de métodos e técnicas de investigação não tem necessariamente de garantir objetividade na busca do conhecimento/informação. Também Bryman (2008) considera como forma de compreender comportamentos em contextos específicos. Por outro lado, Minayo e Costa (2018, p.141) dizem que é "destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação". Os cientistas das áreas sociais e de humanidades costumam denominar tais informações como "subjetivas", pois "constituem uma representação da realidade sob a forma de ideias, crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos, e ação, ou seja, sobre modos pensar, sentir, agir e projetar o futuro". (Minayo & Costa, 2018, p.141)

A entrevista semiestruturada, segundo Minayo e Costa (2018, p. 142) "combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados". Essa modalidade de entrevista seguiu um guião para termos um apoio claro na sequência ordenada de um roteiro, para que tenham suas hipóteses ou pressupostos contemplados numa espécie de conversa com finalidade. (Minayo & Costa 2018). A entrevista foi, do ponto de vista de Lessard-Hébert et al. (2008, p. 162), orientada para a resposta, "referenciada a um quadro preestabelecido e apesar de visar a recolha de informações não considera de modo absoluto a ordem de aparição das informações no desenvolvimento do processo". Por outro lado, pode ser encarada como de tipo fenomenológico uma vez que o entrevistador "embora vendo-se como exterior ao sistema, o entrevistador investiga as percepções dos que dele fazem parte de modo a compreender o modo como o sistema funciona". (Lessard-Hébert et al, 2008, p. 163)

3.4.2 – Estudo de caso.

Para esta investigação consideramos que o melhor método a seguir para estudar o processo de autoavaliação numa escola e suas implicações no projeto educativo e na melhoria é o estudo de caso, uma vez que cada escola desenvolve o seu processo de autoavaliação atendendo ao seu contexto, através dos seus recursos, de acordo com as suas interpretações do que foi proposto através dos normativos e de acordo com as suas convicções e importância que lhe foi atribuída.

Para Almeida e Freire (2008, p.126) a metodologia de estudo de caso é usada em investigações particulares pois "visam geralmente a observação de fenómenos… ricos ou importantes do ponto de vista da informação contida para questionar uma dada teoria ou contrapor teorias, para explorar uma hipótese ou uma metodologia de análise". Este método pode ser particularmente importante na avaliação de uma metodologia de intervenção ou na

evolução de determinadas casuísticas como o caso da implementação da autoavaliação na RAM.

Segundo Coutinho (2011), o estudo de caso "é um dos referenciais metodológicos com maiores potencialidades para o estudo da diversidade de problemáticas que se colocam a um cientista social". Esta autora refere, ainda, que "a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica, é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida - o caso" (Coutinho, 2011, p. 293).

Clara Coutinho (2011) no seu trabalho não aponta uma definição, mas ideias gerais sobre o estudo de caso. Uma delas diz respeito a ser um "sistema limitado", no tempo e na profundidade, com recolha de informação rica no contexto. Outra diz respeito a uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural. Outra ideia auxilia que é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o "como" e o "porquê" de acontecimentos atuais.

Para a recolha de informação, para de certa forma evitar o improviso, foi construído um guião de entrevista (anexo 1), com um bloco de recolha de dados dos entrevistados e outro com a recolha de dados sobre a temática em estudo. Foram definidos para cada um dos objetivos específicos algumas questões com o intuito de obter dados sobre a consecução desses objetivos. Praticamente todas as questões foram de resposta aberta. De seguida, testou-se a entrevista com recurso a um professor de uma outra escola. Após este teste, decidimos alterar 2 questões para facilitar a interpretação. Na aplicação escolheu-se um ambiente calmo em que o entrevistado foi informado dos objetivos e da confidencialidade dos dados recolhidos. Solicitou-se a sua gravação para ser mais fácil a sua transcrição e a assinatura do consentimento, o que foi anuído. A entrevista foi conduzida calmamente, num ambiente de confiança e colaboração, dando

sempre a oportunidade de, no final, poder acrescentar-se alguma coisa, de se dar uma opinião sobre os assuntos abordados.

3.4.3 – Amostra.

Relativamente à amostra foram selecionadas 3 escolas básicas e secundárias da RAM, com entrevistas aos presidentes dos conselhos executivos e aos respetivos três coordenadores da equipa de autoavaliação e que também tinham a responsabilidade da conceção do projeto educativo. As entrevistas decorreram nos dias 4, 11 e 18 de março de 2021. Relativamente aos entrevistados, total de 6, a sua caracterização pode resumir-se na tabela seguinte:

Tabela 1 – Caracterização dos Entrevistados

Entrevistado	Tempo serviço (anos)	Vínculo	Tempo na escola (anos)	Cargo	Tempo serviço no cargo (anos)	Género
Escola A (E1)	30	Quadro de Escola	22	Presidente CE	Presidente: 7 vice-presidente: 4	M
Escola A (E2)	25	Quadro de Escola	23	Coordenador Equipa AA	7	F
Escola B (E3)	24	Quadro de Escola	18	Presidente CE	Presidente: 2 vice-presidente: 10	M
Escola B (E4)	24	Quadro de Escola	17	Coordenador Equipa AA	7	F
Escola C (E5)	34	Quadro de Escola	33	Presidente CE	17	F
Escola C (E6)	30	Quadro de Escola	20	Coordenador Equipa AA	7	M

Fonte: autor

De um mogo geral há a destacar a elevada experiência dos entrevistados nas suas funções. Apesar de um dos presidentes estar há pouco tempo em funções, já fazia parte do Conselho Executivo há uma década. Todos são pertencentes ao quadro de escola, portanto, professores com contrato por tempo indeterminado do seu estabelecimento de ensino, com praticamente duas décadas nessa escola.

O estudo foi realizado em três das catorze escolas públicas básicas e secundárias da RAM. Apesar de não serem representativas, representam 21,4% do total das escolas com o critério estabelecido.

Este tipo de amostra é apropriado quando se pretende estudar um dado problema. Trata-se de um tipo de amostragem mais apropriado para abordagens qualitativas. (Coutinho, 2011). Como se trata de um estudo de caso poderia ser realizado só numa escola, no entanto, decidimos alargar a 3 escolas para uma melhor fiabilidade dos resultados. No entanto, o critério usado na seleção da amostra foi, de certo modo, intencional e reflete, por isso, casos pessoais e específicos.

IV – Análise e Discussão dos Resultados

Os dados obtidos referem-se a entrevistas realizadas, como referido anteriormente. Uma vez que a amostra reflete casos muito específicos, não podemos generalizar para o universo estudado e, por esse motivo, temos consciência que não atingimos a saturação teórica para cada pré-categoria ou nova categoria, nem era esse o nosso objetivo, neste primeiro estudo.

Partimos deste princípio e o passo seguinte foi o de analisar os dados recolhidos. Assim, após a transcrição das entrevistas, recorremos à análise de conteúdo, como método para a análise e interpretação dos dados recolhidos. Uma vez que se obteve uma enorme quantidade de informação "descritiva que necessita de ser organizada e reduzida por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo" (Coutinho, 2011, p. 192). Esta fase que a investigadora chama de "pré-análise", obedeceu às regras defendidas por Coutinho (2011), como a exaustividade (não omitir nada); homogeneidade (dados do mesmo tema e obtidos por técnicas iguais – entrevista); exclusividade (cada elemento deve ser classificado numa única categoria).

Bardin (2016) considera que a categorização é um processo estruturalista que contempla: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos, procurar impor certa organização). O primeiro objetivo da codificação é "fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos" (Bardin, 2016, p. 150). A categorização pode resultar de um processo em que "é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados... o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos" (Bardin, 2016, p. 150). Em suma as categorias podem surgir *a priori* e *a posteriori*.

A categorização é uma forma de reunir um grande número de informação à custa de uma esquematização e assim poder correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los (Coutinho, 2011). Bardin (2016) considera que as boas categorias devem ter as seguintes qualidades: *exclusão mutua* – cada elemento só pode existir numa categoria; *homogeneidade* – para definir uma categoria é preciso haver só uma dimensão na análise; *objetividade e fidelidade* – os índices e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria devem ser bem claros para não haver distorções devido à subjetividade dos analistas; e *produtividade* – as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Tivemos em conta estas ideias sobre a categorização e nas entrevistas realizadas, foram sendo destacadas unidades de referência, palavras ou frases, correspondentes às ideias dos entrevistados sobre o contexto em pesquisa. De seguida, após uma leitura mais profunda, essas unidades de referência foram agrupadas em indicadores, permitindo esclarecer a definição de cada uma das categorias. Como unidade de frequência, foi utilizada a unidade de referência, ou seja, foram contadas as palavras/expressões mais frequentes no discurso dos seis entrevistados.

Tendo em conta a problemática em estudo, o seu enquadramento teórico, o guião da entrevista semiestruturada e a relação com as unidades de referência foi estabelecido o quadro 4 onde são apresentadas as dimensões, categorias e indicadores:

- três dimensões: "processo de autoavaliação"; "desenvolvimento organizacional"; e "critérios de qualidade";

- seis categorias: "avaliação interna"; "efeitos da autoavaliação"; "consequências positivas"; "eficácia na ação"; "sucesso do projeto educativo"; e "aferição no processo e sistema educativo";

- dezoito (18) indicadores: (como é possível verificar no quadro 4)

Quadro 4 - Dimensões, Categorias e Indicadores na Implementação da Autoavaliação para a Construção do Projeto Educativo numa Perspetiva da Melhoria da Qualidade

Dimensão	**Categoria**	**Indicadores**
Processo de autoavaliação	Avaliação interna	Avaliação
		Instrumentos
		Referencial comum
	Efeitos da autoavaliação	Relatório de autoavaliação
		Efeitos autorregulatórios
		Dificuldades de implementação/identificadas
	Consequências positivas	Resultados obtidos
		Plano de melhoria
Desenvolvimento organizacional	Eficácia na ação	Plano de ação
		Interligação AA com PEE
		Trabalho colaborativo
	Sucesso do Projeto Educativo	Cultura escolar
		Envolvimento comunidade
Critérios de qualidade	Aferição no processo e sistema educativo	Valores
		Eficiência
		Excelência
		Equidade e justiça
		Avaliação externa

Fonte: autor

Analisando a transcrição das entrevistas aos três professores e três presidentes do conselho executivo, foi ainda possível estabelecer a seguinte tabela (Tabela 2), contabilizando as unidades de referência e a sua frequência nos discursos.

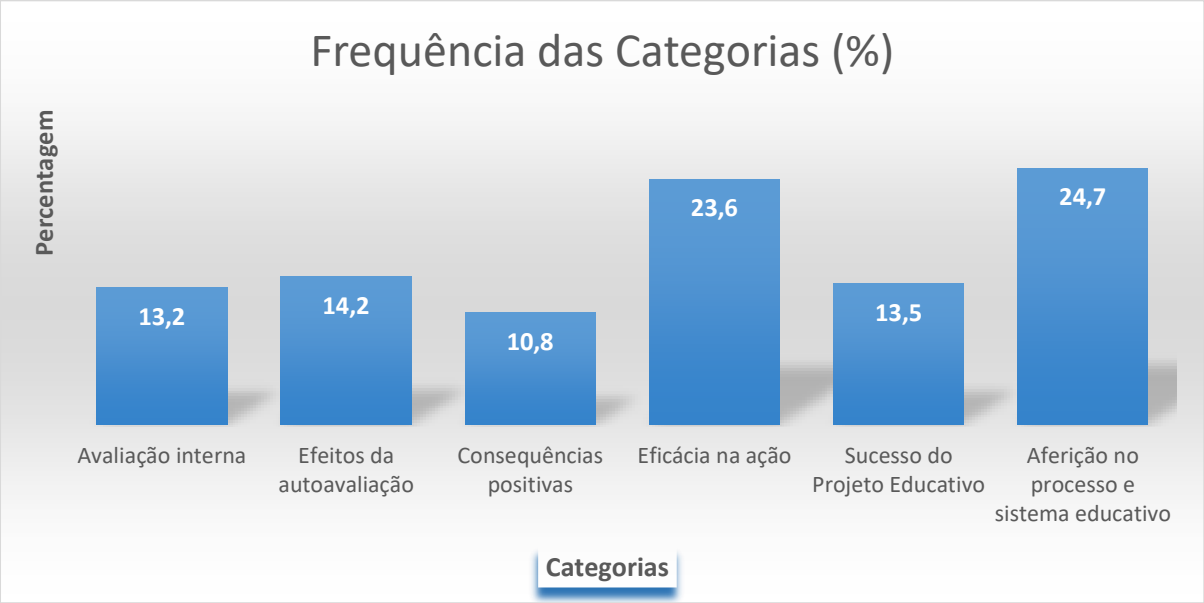
Tabela 2 - Frequência das Unidades de Referência dos Diversos Entrevistados

Unidade de referência (n)									
Categorias	**Indicadores**	E1	E2	E3	E4	E5	E6	Total	
Avaliação interna	Avaliação	2	3	3	1	5	5	38	19
	Instrumentos	2	4	1	2	3	1		13
	Referencial comum	0	3	0	2	1	0		6
Efeitos da autoavaliação	Relatório de autoavaliação	1	3	1	1	4	1	41	11
	Efeitos autorregulatórios	3	5	3	4	1	4		20
	Dificuldades de implementação/identificadas	2	1	2	3	1	1		10
Consequências positivas	Resultados obtidos	2	2	1	2	1	2	31	10
	Plano de melhoria	3	2	2	2	7	5		21
Eficácia na ação	Plano de ação	4	7	7	4	4	5	68	31
	Interligação AA com PEE	2	4	4	6	4	5		25
	Trabalho colaborativo	3	1	1	2	1	4		12
Sucesso do Projeto Educativo	Cultura escolar	3	4	4	4	4	6	39	25
	Envolvimento comunidade	4	2	2	0	3	3		14
Aferição no processo e sistema educativo	Valores	3	2	3	3	5	7	71	23
	Eficiência	6	3	3	2	3	3		20
	Excelência	2	1	1	0	2	0		6
	Equidade e justiça	1	2	1	2	0	4		10
	Avaliação externa	2	0	3	2	2	3		12
Totais		45	49	42	42	51	59		288

Fonte: autor

Através das unidades de referência de cada uma das categorias elaboramos um gráfico da sua distribuição percentual (gráfico 1):

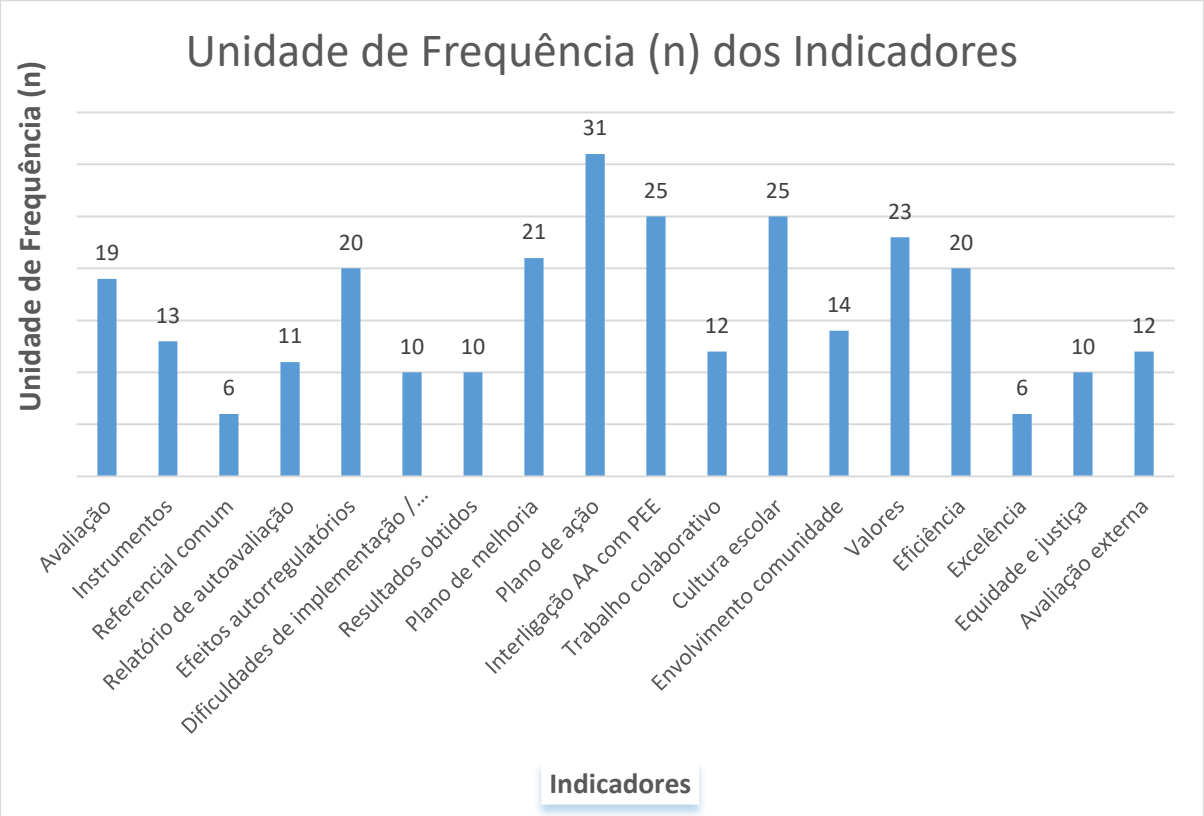
Gráfico 1 - Distribuição Percentual da Unidade de Referência por cada Categoria



Fonte: autor

Em relação aos 18 indicadores encontrados nas seis entrevistas, foram identificadas as diversas unidades de frequência, cujos valores entram-se no gráfico 2:

Gráfico 2 - Frequência das Respostas pelos 18 Indicadores



Fonte: autor

4.1 – Processo de Autoavaliação

4.1.1 – Avaliação interna.

Analisando a Tabela 2, o Quadro 4 e o Gráfico 2, verificamos que na dimensão do processo de autoavaliação, a categoria de avaliação interna (avaliação realizada no interior da escola, um autoconhecimento daquilo que é feito) é referenciada pelos entrevistados pelo ponto de vista dos indicadores de "avaliação" (n=19). Um exemplo disso é referido por (E1) "**naturalmente que foram logo identificados os pontos fortes e fracos da escola**". Também o entrevistado (E5) salienta "**anualmente, têm-se verificado melhorias significativas que se refletem não só em números, mas também em atitudes e comportamentos**". Por sua vez, o inquirido (E6) frisa "…**de acordo com aqueles pontos fortes e fracos, que foram facilmente**

identificáveis através da análise". Em relação ao indicador "instrumentos" utilizados no processo foi referenciado por (n=13). Alguns exemplos desses instrumentos usados na avaliação interna foram referidos pelos entrevistados: "**Foi feito o ponto de situação com a elaboração de questionários a toda a comunidade escolar.**"(E4); **"…começamos por elaborar inquéritos para todo o processo de autoavaliação**" (E2) e "**procedeu-se à criação e aplicação dos instrumentos de recolha de informação, organizou-se um debate estruturado seguido de reflexão escrita com representantes da comunidade, elaboraram-se inquéritos por questionário dirigidos a alunos, pessoal docente e não docente e encarregados de educação.**" (E5). No que diz respeito ao indicador "referencial comum" de autoavaliação foi destacado por (n=6). O professor (E2) indica que "**basicamente foi constituída a equipa e depois de termos o referencial fomos nos baseando nos pontos do referencial da autoavaliação**", por sua vez (E4) salienta "**depois seguimos o referencial comum da autoavaliação e fomos fazendo as coisas como foi sugerido**". Isto está em linha com Chainho e Saragoça (2017), Justino e Baptista (2014) e Veloso et al. (2012) e está de acordo com o artigo 8.º da Portaria 245/2014 de 23 de dezembro.

4.1.2 – Efeitos da autoavaliação.

Em relação à categoria efeitos da autoavaliação (o que resulta da implementação da autoavaliação na escola), os professores destacam o indicador "efeitos autorregulatórios" com unidade de referência (n=20), o que vai de encontro às indicações de Chaínho e Saragoça (2017). Um exemplo disso é o que refere o entrevistado (E1) "…**nós fomos corrigindo de imediato, naturalmente. Fomos corrigindo, melhorando**…". Também o professor (E3) refere "…**tínhamos informações, mas estavam dispersas e a equipa de autoavaliação sistematizou essas informações, que recolheu junto dos diretores de turma e das diversas estruturas de gestão intermédia**". O indicador "relatório de autoavaliação" é referenciado por (n=11). O inquirido (E2) frisa "**no fim, acabou por ser feito um relatório, que nós fazemos**

anualmente de avaliação" e o (E5) "… **resultou o relatório de autoavaliação de escola que concentrava toda a análise e tratamento de informação recolhida nas áreas recomendadas. Este relatório apresenta o diagnóstico da escola.**". O indicador "dificuldades de implementação/identificadas" foi indicado por (n=10). O entrevistado (E4) indica "**a constituição da equipa de autoavaliação, que foi mudando ao longo dos anos uma vez que os professores iam saindo da escola e iam entrando outros, o que acaba por prejudicar um trabalho…ainda tivemos outra dificuldade com a fusão da escola com a creche e com a escola do primeiro ciclo, para além da falta de formação**". Outra dificuldade foi sentida por (E6) "**fazíamos um caminho menos sistemático, pensado, organizado e planeado para aqueles resultados e depois como havia alguma incoerência nalguns objetivos era muito difícil**." Assim, constata-se que os inquiridos apresentam dificuldades que estão associadas ao processo social complexo que envolve pessoas num dado contexto com seus valores, práticas e políticas próprias (Fernandes, 2013). Também se enquadra nas dificuldades e dúvidas apontadas por Chainho e Saragoça (2017) e por Quintas e Vitorino (2013).

4.1.3 – Consequências positivas.

Na categoria consequências positivas (resultados da autoavaliação na perspetiva de melhoria) os inquiridos referenciam o indicador "plano de melhoria" com (n=21), o valor mais elevado na nesta dimensão do desenvolvimento do processo educativo. Um exemplo da consecução do plano de melhoria é o que refere o entrevistado (E5) "**Após a elaboração do relatório de autoavaliação concretizou-se também o projeto de melhoria**". Por sua vez, o professor (E6) relata "**a partir daí elaboramos um plano de melhoria, em que teve duas partes: uma de operacionalização e outra de monitorização. Os elementos da equipa de autoavaliação coordenavam o processo, mas existiam os responsáveis pela sua execução**". Assim, a realização da autoavaliação pressupõe a elaboração de um plano de melhoria e, no

fundo, o processo deve contribuir para essa melhoria (Azevedo, 2005; Dias & Melão, 2009; Eurydice, 2015; Fernandes, 2013; Freitas, 2018). Também é entendida como um processo de reflexão sistemática com o objetivo de melhoria das escolas (Chainho & Saragoça, 2017; artigo 3.º, Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro; alínea j) do artigo 3.º da Portaria 245/2014, de 23 de dezembro; Saragoça, 2018). Em relação ao indicador "resultados obtidos" verificou-se (n=10). Um exemplo de resultado do processo de autoavaliação prende-se com "**a ideia é sempre melhorar, a diversos níveis, nomeadamente a nível do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem**" (E5). Também o professor (E4) considera que "**com a implementação da autoavaliação as diversas ações de melhoria foram concretizadas e de certa forma a escola melhorou, pelo menos aquilo que foi apontado como pontos fracos foram sucessivamente melhorados**".

O desenvolvimento do processo de autoavaliação levou a que as escolas envolvidas neste estudo de caso promovessem a sua avaliação interna com efeitos ao nível de autorregulação dos seus pontos fracos, com consequência na implementação de ações e planos de melhoria levando a essa melhoria nos seus resultados (Azevedo, 2005; Chainho & Saragoça, 2017; Fernandes, 2013; IGEC, 2018; Justino & Batista, 2014; e alínea d) do artigo 7.º da portaria 245/2014, de 23 de dezembro).

4.2 – Desenvolvimento Organizacional

4.2.1 – Eficácia na ação.

Em relação à dimensão do desenvolvimento organizacional, da análise do Quadro 4, da Tabela 2 e Gráfico 2 foram consideradas duas categorias: eficácia na ação e sucesso do projeto educativo de escola. Ao nível da eficácia da ação (capacidade de alcançar o efeito desejado através da ação) o indicador "plano de ação" foi o mais referenciado pelos inquiridos (n=31) de todos os indicadores e categorias, como pode ser verificado no Gráfico 2. Assim, é de salientar que a escola como organização estabelece um plano de ação com clareza nos objetivos

organizacionais. A ação é entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada pela autoavaliação (Lima, 2008). O indicador "plano de ação" vai, também, de encontro a Chainho e Saragoça (2017) ao nível das lógicas de ação, criadas a partir de interesses e objetivos comuns, tendo como finalidade a melhoria e o acréscimo da qualidade da organização escolar. Ainda está de acordo com o objetivo de "permitir incentivar as ações e processos de melhoria" (alínea d), artigo 3.º da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro) e com o "promover uma cultura de melhoria" (alínea j) do artigo 3.º da Portaria 245/2014, de 23 de dezembro). Um exemplo foi referido pelo professor (E5) "**na sequência da identificação dos pontos fortes e fracos, foram definidas áreas de intervenção prioritárias a partir das quais se definiram as ações de melhoria**". Também o entrevistado (E1) salienta "**os alunos melhoraram porque foi detetado o problema, foi feito um plano, o plano era acompanhado e feito reuniões periódicas para ver se o plano estava a funcionar**".

O indicador "interligação autoavaliação e projeto educativo de escola" obteve a unidade de referência (n=25). Valor significativo, uma vez que o projeto educativo é o documento orientador que consagra os valores, princípios, metas e estratégias para a escola. A consecução do projeto educativo, pilar organizacional da escola, está de acordo com as culturas organizacionais comprometidas (Leite et al, 2020) e também com o alcançar de metas organizacionais (Costa & Castanheira, 2015). Este indicador está em concordância com a "concretização do projeto educativo…" (alínea a), do artigo 7.º da Portaria 245/2014 de 23 de dezembro). A relevância da autoavaliação para a construção do projeto educativo é frisada pelo professor (E4) "**depois de ter sido elaborado o relatório de autoavaliação e terem sido definidos os pontos fracos, esses foram considerados na elaboração do projeto educativo**". Por sua vez, o entrevistado (E6) refere que "**o processo de autoavaliação identificou pontos fortes e fracos e desafios e oportunidades e o projeto educativo teve em conta isso**". Em

suma, os documentos estruturantes (relatório de autoavaliação e projeto educativo) devem obedecer a uma lógica de integração e articulação, tendo em vista a coerência e a eficácia do serviço educativo (Freitas, Dias, & Barbosa, 2020; Justino & Batista, 2014).

Por sua vez, o indicador "trabalho colaborativo" teve a referência (n=12) por parte dos entrevistados. Está de acordo com o incentivar "práticas de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa" (alínea f) do artigo 7.º da Portaria 245/2014 de 23 de dezembro). Exemplo disso é o que indica (E6) "**o plano não surgiu só de uma fonte de informação, mas da partilha e cruzamento de informação das diversas estruturas e pessoas que foram auscultadas**". O trabalho colaborativo entre os diversos membros da comunidade escolar na construção dos documentos estruturantes torna a escola "inovadora", segundo Veloso, Rufino e Craveiro (2012). Também está na linha de pensamento de Chainho e Saragoça (2017), quando salientam a necessidade de relações em que o trabalho entre os diversos intervenientes leva ao acréscimo da qualidade da organização escolar.

4.2.2 – Sucesso do projeto educativo de escola.

A categoria sucesso do projeto educativo de escola (construção do projeto educativo numa perspetiva de melhoria e sucesso educativo) obteve por parte dos entrevistados a unidade de referência (n=25) no indicador "cultura escolar" e para o "envolvimento da comunidade" a referenciação de (n=14), como podemos verificar no Gráfico 2. Cada escola tem a sua forma de trabalhar e a cultura de escola contraria a ideia de estandardização dos documentos orientadores (Veloso, Rufino, & Caraveiro, 2012). No entanto, possibilita uma eficiência de recursos. Cada escola deve criar a sua cultura própria (Faria, 2020; Trigo & Costa, 2008). Por outro lado, a cultura escolar assenta na liderança transformacional, que aumenta o grau de compromisso para alcançar as metas organizacionais (Costa & Castanheira, 2015). Também permite "identificar boas práticas organizativas e de procedimentos … pedagógicos em sede de organização escola" (alínea b) do artigo 4.º da Portaria 245/2014 de 23 de dezembro).

O envolvimento da comunidade vai de encontro a Chainho e Saragoça (2017), que defendem uma autoavaliação assente na auscultação da comunidade. Também Leite, Fernandes e Rodrigues (2020) realçam a importância do comprometimento coletivo. No entanto, é cada vez mais difícil envolver os professores em práticas e procedimentos coletivamente comprometidos. Por sua vez, está em consonância com o envolvimento proposto pelo GAOPSER (2020), desde o diagnóstico e planeamento até a ação. Vai também ao encontro de "sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo enquanto processo inclusivo" (alínea g) do artigo 3.º da Portaria 245/2014 de 23 de dezembro). Isso foi referido pelo inquirido (E6) "**o projeto educativo tem de ser refletido por toda a comunidade escolar e educativa**". Também o professor (E1) destaca "**o projeto educativo como é um documento mais ambicioso, mais amplo, mais abrangente, mais generalista …as metas são metas mais alargadas e que permitissem e que permite envolver toda a comunidade escolar a trabalhar**".

As escolas envolvidas nesta investigação implementaram o seu plano de ação resultante do processo de autoavaliação numa perspetiva de melhoria, com enfoque na orientação educativa, através do trabalho colaborativo e envolvendo a comunidade no desenvolvimento do seu projeto educativo.

4.3 – Critérios de Qualidade

4.3.1 – Aferição no processo de sistema educativo.

Na dimensão dos critérios de qualidade, relacionando o Quadro 4 com a Tabela 2, a categoria aferição no processo e sistema educativo (averiguar o processo de avaliação e o sistema educativo), foi a categoria mais referenciada pelos entrevistados com 24,7 por cento de unidades de referência, como podemos verificar pelo Gráfico 1. Foram referenciados os indicadores "valores" com unidade de referência (n=23); eficiência com (n=20); "excelência" com (n=6); "equidade e justiça" (n=10) e "avaliação externa" com (n=12). Em relação aos

valores, a escola deve guiar-se por valores e princípios fundamentais, como refere Afonso (2010), sendo a avaliação importante para formular juízos (Azevedo, 2007; Eurydice, 2015; Fernandes, 2013). As lideranças escolares devem colocar no centro da sua atividade a ética, moral e valores, como defendem Trigo e Costa (2008). Por outro lado, este indicador vai de encontro à qualidade da escola que deve estar assente nos valores (Saragoça, 2018). O indicador eficiência está relacionado com o aperfeiçoamento da escola (Chainho e Saragoça, 2017). Também as lideranças devem eficientes e eficazes (Trigo & Costa, 2008). Isso foi destacado pelo entrevistado (E1) que refere "**consegue-se a adaptar ou fazer com que um projeto educativo seja adaptado aquilo que nós, no fundo, a comunidade educativa precisa e daí que seja mais eficiente, no fundo que se consiga concretizar**". As escolas devem implementar processos de melhoria com vista a excelência (Dias & Melão, 2009; Saragoça, 2018) e devem "criar termos de referência para maiores níveis de exigência" (alínea a) do artigo 4.º da Portaria 245/2014 de 23 de dezembro). Em alguns parâmetros, as escolas atingem certos níveis de excelência, o que se torna difícil melhorar, como indica o professor (E1) "**o projeto da autoavaliação e a melhoria do sistema de ensino é como eu disse, nós temos, todos os anos melhoramos os indicadores e chega a um ponto em que não se consegue melhorar**". Por sua vez, o indicador equidade e justiça vai de encontro ao processo de avaliação, que deve ser efetivado e norteado com objetividade e justiça (Afonso, 2010). Também deve ser baseada na equidade e justiça (Saragoça, 2018). Isso é tido em consideração pelo professor (E6) quando diz que "**para facilitar uma análise comparativa tem de haver parâmetros de alguma forma transversais e também diferenciadores. Os instrumentos têm de ser representativos**".

Ao nível da avaliação externa, deve ser complementar à autoavaliação (Azevedo, 2005; Justino & Batista, 2014). A avaliação externa, como refere o professor (E1) "**no fundo, precisava de ser implementada porque olhos exteriores não estão envolvidos no processo**

e têm ou podem ter uma perspetiva diferente não quer dizer que seja melhor ou pior, mas têm diferente e a confrontação das opiniões diferentes só enriquece o processo". Também o entrevistado (E3) indica "**a avaliação externa é sempre uma mais-valia. É sempre bom uma pessoa externa à escola ver como a escola trabalha. Nós trabalhamos e temos determinados hábitos e vir alguém de forma ver como estamos a trabalhar poderá acrescentar alguma coisa**".

Em suma, a aferição da qualidade do sistema educativo regional deve basear-se na interação e complementaridade entre a autoavaliação e a avaliação externa (Justino & Batista, 2014), como refere o professor (E5): "**as escolas fizeram a sua autoavaliação…de certo modo melhoraram, agora falta um olhar externo, alguém de fora que nos diga estamos bem nesta área e precisamos de melhorar naquela área. Julgo que para complementar este trabalho de aferição deve existir a avaliação externa, que, no entanto, deve ser complementar à que já existe**". A aferição deve ter em vista mudanças estruturais e organizacionais, contribuindo para a melhoria das escolas e para a formulação de políticas educativas (Freitas, 2018). Por outro lado, deve contribuir para a regulação da educação (IGEC, 2018), apoio à tomada de decisão (Freitas, Dias, & Barbosa, 2020; Justino & Batista, 2014) e promoção da melhoria da qualidade do Sistema Educativo Regional e na formulação e o desenvolvimento de políticas de educação e formação (alínea a) e b) do artigo 3.º da Portaria 245/2014, de 23 de dezembro)

V – Considerações Finais

Esta investigação teve como principal objetivo compreender se o resultado da implementação do processo de autoavaliação das escolas da RAM foi tido em consideração pelos conselhos executivos na elaboração do projeto educativo, numa perspetiva de melhoria e

promoção da qualidade do ensino. Após este estudo podemos afirmar que as escolas desenvolveram boas práticas no processo de autoavaliação com efeitos positivos para a organização escolar e definição do seu projeto educativo para a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado. (artigo 3.º da Portaria 245/2014, de 23 de dezembro).

Recorrendo às entrevistas realizadas aos professores responsáveis pela autoavaliação e aos presidentes das escolas envolvidas no estudo e a diversos autores (Afonso, (2010); Chainho & Saragoça (2017); Costa & Castanheira (2015); Dias & Melão (2009); Fernandes, (2013); Freitas, (2018); Freitas et al. (2020); Justino & Batista (2014); Leite et al. (2020); Leite & Sampaio, (2020); Lima, (2015); Quintas & Vitorino (2014); Saragoça (2018); Trigo & Costa (2008); Veloso et al. (2012)) foi possível responder à problemática da investigação: de que modo o resultado da autoavaliação é tido em consideração pelos conselhos executivos na construção do projeto educativo numa perspetiva de melhoria e promoção da qualidade do ensino. Também podemos afirmar que com este estudo foi possível desenvolver os objetivos definidos neste estudo, que de um modo geral foram alcançados.

As dimensões que mais se evidenciaram neste estudo foram o processo de autoavaliação, o desenvolvimento organizacional e os critérios de qualidade. Isso significa que os professores envolvidos neste estudo de caso dão relevância ao desenvolvimento do processo de autoavaliação com melhorias no desenvolvimento organizacional e consecução do projeto educativo na perspetiva da melhoria da qualidade do serviço educativo prestado. Os professores estão conscientes da importância da implementação do processo de autoavaliação, tendo-se verificado que os indicadores mais referidos foram “efeitos autorregulatórios” e “plano de melhoria” (gráfico 2). Pode-se concluir que a autoavaliação é importante para a identificação de algumas situações, para o autoconhecimento da escola, e para a elaboração de um plano sistematizado de melhoria.

No âmbito do desenvolvimento organizacional, os indicadores mais referenciados foram "plano de ação", "interligação AA com PEE" e "cultura escolar" (gráfico 2). Podemos considerar que as escolas como organizações desenvolvem a sua ação, resultante da autoavaliação, com objetivos comuns com finalidade de melhoria e acréscimo da qualidade escolar (Chainho & Saragoça, 2017; Lima, 2008; Portaria 245/2014, de 23 de dezembro). É importante a existência da interligação entre a autoavaliação e o projeto educativo, o que leva as escolas a terem as suas culturas organizacionais com lógicas de integração e interação para a eficácia do sistema educativo (Costa & Castanheira, 2015; Freitas et al., 2020; Leite, et al., 2020).

Os critérios de qualidade são relevantes em todo o processo. Os indicadores mais destacados foram "valores", "eficiência" e "avaliação externa" (gráfico 2). Foi realçado que a escola deve guiar-se por valores no qual assenta a sua qualidade para a melhoria, com vista a excelência. Pode-se concluir que a aferição da qualidade das escolas deve basear-se na interação e complementaridade entre a autoavaliação, que está a ser implementada, e a avaliação externa, que ainda não foi implementada. Com a realização deste estudo, podemos salientar que a avaliação externa deve ser implementada pela tutela regional da educação (SRE). A aferição da qualidade do sistema de ensino regional é muito importante para a melhoria das escolas e formulação de politicas educativas (Portaria 245/2014, de 23 de dezembro). Em suma, podemos concluir que o processo de autoavaliação provocou efeitos positivos nas escolas, com alterações nas dinâmicas organizacionais com melhorias na qualidade. De um modo geral, os objetivos desta investigação foram atingidos.

VI – Limitações da Investigação

Durante a elaboração deste estudo, foi possível refletir sobre algumas limitações que de certo modo condicionaram o desenvolvimento desta investigação. A maior limitação prende-se com a amostra. Foram somente três escolas e seis entrevistados, que refletiu uma situação

muito particular e específica. Seria mais interessante e profícuo uma amostra mais significativa, mas foi a possível até porque vivemos numa época de pandemia devido ao COVID-19. Os condicionalismos de distanciamento pessoal acabaram por prejudicar, de certa medida, a recolha técnica do áudio das entrevistas. Outra situação que foi sentida foi a limitação associada à singularidade contextual. Outra limitação sentida prende-se com a dificuldade de acesso a informação, a fontes bibliográficas físicas (livros, etc.), uma vez que as únicas bibliotecas científicas se encontravam encerradas devido à pandemia na altura do desenvolvimento da investigação. Posto isto, no ponto seguinte, são apresentadas algumas sugestões a ter em consideração em estudos futuros, de maneira a ser possível explorar mais detalhadamente a temática levantada neste estudo.

VII – Sugestões de Continuidade

Tendo em conta a importância da temática da autoavaliação escolar para o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação e de reflexão sobre os seus procedimentos e consequências, seria relevante que se investisse mais na investigação nesta área. Analisar de forma mais aprofundada, com uma amostra mais significativa, a perceção dos professores, direções escolares e até mesmo alunos e encarregados de educação se o projeto educativo é elaborado numa perspetiva de melhoria da escola e do seu funcionamento, por um lado e, por outro, se tem implicações na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Seria pertinente, em investigações futuras, acompanhar, de forma mais prolongada, o trabalho das equipas de autoavaliação, de modo a compreender como é que estas mobilizam o conhecimento produzido pela autoavaliação na construção do projeto educativo e na sua avaliação.

Finalmente, consideramos como área de interesse investigativo questionar e interpretar as perspetivas, não só dos atuais dirigentes escolares, mas da própria classe docente, sobre uma

eventual avaliação externa das escolas, que já está regulamentada, mas não aplicada, para um possível ranking das escolas públicas regionais. Também poderá ser interessante compreender se é relevante a aferição da qualidade do ensino regional e se ela terá implicações na definição de politicas educativas a seguir a nível da RAM.

Referências Bibliográficas

Afonso, A. (2010). Notas sobre a auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa. *Revista ELO, 17*.

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade aberta. Consultado em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028.

Azevedo, J. (2007). *Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos*. Consultado em: https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf.

Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bryman, A. (2008). Of methods and methodology. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal, 3*(2), 159-168. Consultado em: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/17465640810900568/full/html.

Chainho, C., & Saragoça, J. (2017). Avaliação de Escolas, Regulação e Lógicas de Ação: uma análise Sociológica de caráter Prospetivo. *Livro de atas do 1.º encontro de Prospetiva: Pensar o futuro, preparar a mudança*. pp. 224-237. Évora. Consultado em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/22623/1/Chainho%2bSarago%c3%a7a%20%28Atas%20Prospetiva_2017%29.pdf.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2015). *Garantia da Qualidade na Educação: Políticas e Abordagens à Avaliação das Escolas na Europa*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Costa, J., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *RBPAE, 31*(1), 13 – 44. https://doi.org/10.21573/vol31n12015.58912.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática.* Coimbra: Almedina.

Dias, N., & Melão, N. (2009). Avaliação e Qualidade: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão escolar. *Revista de Estudos politécnicos, VII*(12), 193-214.

Educação 2030 (2016). Declaração de Incheon e Marco de Ação. *Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.* UNESCO.

Faria, R. (2020). *A importância das práticas de autoavaliação de uma organização escolar na consecução do seu projeto educativo*. (Dissertação de Mestrado), Escola Superior de Educação Instituto Politécnico do Porto. Consultado em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/16292/1/DM_Rui%20Faria_2020.pdf.

Fernandes, D. (2013). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 21*(78), 11-34. Consultado em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n78/aop_0113.pdf.

Freitas, A. (2018, julho 10-12). Autoavaliação de Escolas na Região Autónoma da Madeira. O mesmo referencial, diferentes processos, diferentes resultados. *X Congresso Português de Sociologia Na era da "pós-verdade"? Esfera pública, cidadania e qualidade da democracia no Portugal contemporâneo.* Consultado em: https://aps.pt/wp-content/uploads/X_Congresso/Educa%C3%A7%C3%A3o_XAPS-62906.pdf.

Freitas, A., Dias, F., & Barbosa, A. (2020). *Guião de procedimentos – autoavaliação de escolas*. Direção Regional de Administração Escolar. Funchal. Consultado em: https://www.madeira.gov.pt/draescolar/Estrutura/Administra%c3%a7%c3%a3o-e-Gest%c3%a3o/Dossiers/Sistema-de-Aferi%c3%a7%c3%a3o-da-Qualidade-do-Sistema-Educativo/ctl/Read/mid/4850/InformacaoId/55750/UnidadeOrganicaId/26/CatalogoId/0.

GAOPSER (2020). *Documentos de apoio à aferição da qualidade do sistema de ensino regional*. Funchal. Consultado em: https://www.madeira.gov.pt/draescolar/Estrutura/Administra%C3%A7%C3%A3o-e-Gest%C3%A3o.

Garvin, D. (1993). Building a Learning Organisation. *Harvard Business Review*, Consultado em: https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization.

Justino, D., & Batista, S. (2014). *Aferição da Qualidade do Sistema Educativo da Região Autónoma da Madeira: Contributos para o conceito de avaliação*. (Documento de trabalho).

Leite, C., Fernandes, P., & Rodrigues, L. (2020). Trajetórias para a institucionalização de uma cultura de autoavaliação nas escolas – entre possibilidades e limites. *Revista de Estudos Curriculares, 11*(1). Consultado em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/128623/2/413267.pdf.

Leite, C., & Sampaio, M. (2020). Autoavaliação e justiça social na avaliação das escolas em Portugal. *Cad. Pesqui. 50*(177), 660-678. Consultado em: https://doi.org/10.1590/198053146835.

Lessard-Hébert. M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas*. (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L. (2008). *A escola como organização educativa*. Universidade do Minho, Braga: Cortez Editora.

Lima, L. (2015). *A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. Educ. Pesqui., São Paulo, 41*(n. especial), 1339-1352. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521.

Inspeção Geral da Educação (2007). *Efetividade da Auto-avaliação das Escolas*. Roteiro.

Inspeção Geral de Educação e Ciência (2018). *Avaliação externa das escolas 2014-2015 a 2016-2017-Relatório*. Lisboa. Consultado em: https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2014-2017_RELATORIO.pdf.

Quintas, H., & Vitorino, T. (2013). *Avaliação externa e auto-avaliação das escolas*. (Cap. 1). (pp 7-25). Universidade do Algarve. Consultado em: https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/4936/5/Avalaicao%20externa%20e%20auto avaliacao%20das%20escolas.pdf.

Maroy, C. (2004). *Regulations and inequalities in European education systems: Final report*. Université Catholique de Louvain. Consultado em: https://www.researchgate.net/profile/Christian-Maroy/publication/44837136_Regulation_and_inequalities_in_European_education_systems_final_report/links/5492e7880cf225673b3e1052/Regulation-and-inequalities-in-European-education-systems-final-report.pdf.

Minayo, M., & Costa, A. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas da Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação, 40,* 139-153. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439.

Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education, 23*(1 e 2), 7-23. Consultado em: https://www.jstor.org/stable/1502961?seq=1.

Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy, 24*(2), 149-162. https://doi.org/10.1080/02680930902733121.

Sá, S. (2015). *Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior: Perspetivas e Práticas*. (Tese de Doutoramento não publicada), Universidade do Minho, Braga.

Saragoça, J. (2018). *Equidade, Inclusão e Qualidade na Educação Escolar: desafios e ações possíveis. Fraturas sociais e educativas: desafios para a Sociologia da Educação*. Consultado em: https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/75656/N5_FracturasSocialesEducativas.pdf?sequence=1#page=42.

Severino, A. (2019). Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 14*(3), 900-916. E-ISSN: 1982-5587. DOI:10.21723/riaee.v14i3.12445.

Trigo, J., & Costa, J. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 16* (61), 561-582. Consultado em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf.

Tavares, P. (2017). A importância da autoavaliação na agenda do diretor escolar – um caso em análise. (Dissertação de mestrado). Universidade de lisboa. Consultado em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/29504.

Veloso, L., Rufino, I., & Craveiro, D. (2012). Regulação de procedimentos na escola publica. *Sociologia, problemas e práticas, 68*, 127-146. DOI: 10.7458/SPP201068696.

Legislação:

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M da Região Autónoma da Madeira - Assembleia Legislativa (2006). *Diário da República; I Série - A. n.º 118*. Consultado em: https://dre.pt/application/conteudo/371038

Decreto-Lei 769-A/1976 do Ministério da Educação e Investigação Científica - Secretarias de Estado da Administração e do Equipamento Escolar e da Orientação Pedagógica (1976*). Diário da República: 1º Suplemento, Série I. n.º 249/1976*. Consultado em: https://dre.pt/application/conteudo/233694

Decreto-Lei n.º 364/1979 da Presidência do Conselho de Ministros, do Gabinete do Ministro da República para a Região Autónoma da Madeira e Ministério da Educação e Investigação Científica (1979). *Diário da República: Série I. n.º 204/1979*. Consultado em: https://dre.pt/application/conteudo/370782

Decreto-Lei 43/1989 do Ministério da Educação (1989*). Diário da República: Série I, n.º 29/1989*. Consultado em: https://dre.pt/application/conteudo/610688

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação (2008). *Diário da República: Série I, n.º 79/2008*. Consultado em: https://dre.pt/application/conteudo/249866

Despacho n.º 13342/2016 da Educação – Gabinete do Ministro (2016). *Diário da República: Série II, n.º 215*. Consultado em: https://dre.pt/application/conteudo/75693262

Lei nº 13/1991 da Assembleia da República (1991). *Diário da República: Série I – A, n.º 128.* Consultado em: https://dre.pt/application/conteudo/629666

Leis nº 130/1999 da Assembleia da República (1999). *Diário da República: Série I – A, n.º 195*. Consultado em: https://dre.pt/application/conteudo/434224

Lei n.º 12/2000 da Assembleia da República (2000). *Diário da República: Série I – A, n.º 142*. Consultado em: https://dre.pt/application/conteudo/303585

Lei n.º 31/2002 da Assembleia da República (2002). *Diário da República: Série I – A, n.º 294*. Consultado em: https://dre.pt/application/conteudo/405486

Lei n.º 46/1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). *Diário da República: Série I, n.º 287*. Consultado em: https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202104092055/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?_LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=indice

Portaria n.º 245/2014 da Região Autónoma da Madeira (2014). Jornal Oficial: Série I, n.º198. Consultado em: https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202014/ISerie-198-2014-12-23sup.pdf

Portaria n.º 67/2016 da Região Autónoma da Madeira (2016). *Jornal Oficial: Série I, n.º89*. Consultado em: https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202016/ISerie-089-2016-05-18.pdf

Anexos:

Anexo 1 - Legitimação da entrevista e entrevista semiestruturada

Bloco	**Objetivos específicos**	**Exemplo de questões**	**Tópicos**	**Observação**
A. Legitimação da entrevista	1. Informar os entrevistadores sobre o objetivo e o contexto da entrevista. 2. Garantir a confidencialidade dos dados. 3. Valorizar a importância do contributo do entrevistado para a investigação.	Pertencemos a um projeto de investigação, no âmbito de um projeto de dissertação de mestrado com o principal objetivo de compreender se o resultado da implementação da autoavaliação contribui para a elaboração do projeto educativo numa perspetiva de melhoria da qualidade do ensino. Esta entrevista é importante, na medida em que nos permite conhecer a perspetiva dos professores e presidentes dos Conselhos Executivos relativamente à forma como decorre o processo de autoavaliação da escola e se ele contribui para a consecução do projeto educativo. Queremos que se sinta à vontade para interromper caso alguma questão pareça menos clara. Agradecemos desde já a sua participação, e aproveitamos para dizer que os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato. Há alguma ideia que não tenha ficado clara? Por um melhor tratamento e análise de dados iremos proceder à gravação desta entrevista.	Apresentação dos objetivos de investigação. Objetivos e contexto da entrevista. Utilização dos dados obtidos. Anonimato no tratamento dos dados. Importância da colaboração.	Criar um clima informal e de confiança entre o entrevistador e o entrevistador. Colocar o entrevistado à vontade para interromper caso tenha alguma dúvida em alguma questão colocada. Apelar à sinceridade nas respostas pois é anónimo. Agradecer antecipadamente a sua participação. Pedir autorização para a gravação áudio da entrevista.
A1. Identificação	1. Identificar o entrevistado	Há quantos anos é professor(a)?	Identificar o professor (a)	Verificar se está a gravar.

	2. Verificar se o entrevistado tem o perfil definido na amostra	Que tipo de vínculo tem? Há quantos anos leciona nesta escola? Que cargo ocupa? Há quantos anos exerce este cargo?	Verificar o perfil do professor (a)	
B. Autoavaliação	1. Descrever como é implementado o processo de autoavaliação nas escolas da RAM.	1. De que modo foi implementado o processo de autoavaliação na sua escola? Outras questões: 2. Que dificuldades foram sentidas durante a implementação da AA? 3. Durante a autoavaliação como foi feita a articulação com o presidente do Conselho Executivo / equipa de autoavaliação? 4. Para o desenvolvimento do processo de AA foi usado o referencial sugerido pela tutela?	Implementação AA	
	2. Identificar os efeitos gerados pela autoavaliação.	5. Na implementação da AA foram identificados os pontos fortes e fracos da escola? De que modo? 6. O processo de AA acompanha, promove, projetos de melhoria?	Efeitos da AA	
	3. Averiguar se a autoavaliação foi realizada numa perspetiva de melhoria.	7. Foi elaborado um plano de melhoria da escola? 8. Se sim, explique como foi elaborado. Outras questões: 9. Como a escola divulga esse plano de melhoria? 10. Como a escola avalia o plano de melhoria? 11. Em que medida a sua escola melhorou com a implementação do processo de AA?	AA para melhorar	
	4. Verificar se a construção do Projeto Educativo de	12. De que forma o projeto educativo tem em conta o resultado do processo de AA?	Da AA ao projeto educativo	

	Escola teve em conta os resultados da autoavaliação da escola. 5. Verificar se o processo de autoavaliação da escola contribui eficazmente para o sucesso do seu projeto educativo. 6. Perceber se a autoavaliação contribui para a aferição da qualidade do sistema educativo regional.	13. Considera que existe uma clara ligação entre a AA e o projeto educativo? 14. Se sim, de que modo? Outras questões: 15. Que consequências tem a AA na organização da escola? 16. De que modo o processo de AA contribui para a definição de objetivos e metas do projeto educativo? 17. Em que medida a AA leva ao sucesso do projeto educativo? 18. De que forma a AA contribui para a Aferição da Qualidade do Sistema de Ensino Regional? 19. O que pensa de todo o processo de Aferição da Qualidade do Sistema de Ensino Regional? Outras questões: 20. Em que medida a AA e a AE permitem aferir a qualidade do Sistema de Ensino Regional? 21. Considera necessário proceder à avaliação externa da escola? 22. O que pensa de todo o processo de aferição da qualidade do sistema de ensino regional?	AA ao sucesso do projeto educativo Aferição da qualidade do sistema de ensino regional	

Anexo 2: Consentimento para participante no estudo:

Consentimento para o participante

Pertencemos a um projeto de investigação, no âmbito de um projeto de dissertação de mestrado, cujo principal objetivo é o de compreender se o resultado da implementação da autoavaliação contribui para a elaboração do projeto educativo numa perspetiva de melhoria da qualidade do ensino.

Esta entrevista é importante, na medida em que nos permite conhecer a perspetiva dos professores e presidentes dos Conselhos Executivos relativamente à forma como decorre o processo de autoavaliação da escola e se ele contribui para a consecução do projeto educativo.

Queremos que se sinta à vontade para interromper caso alguma questão pareça menos clara.

Agradecemos desde já a sua participação, e aproveitamos para dizer que os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.

Para um melhor tratamento e análise de dados iremos proceder à gravação desta entrevista.

O investigador

_____

Autorização

Eu, _____,
compreendi a explicação que foi fornecida acerca da investigação, procedimentos e materiais incluídos no estudo em que irei participar. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento dos objetivos e dos métodos previstos de recolha e tratamento dos dados. Por isso, concordo em participar na entrevista proposta pelos investigadores, autorizo que se proceda à gravação desta entrevista e que os dados sejam apresentados de forma completamente anónima e confidencial em apresentações públicas, congressos científicos e publicações.

Data: _____ / _____ / 2021

O(A) participante,

_____

Anexo 3 - Portaria 245/2014, de 23 dezembro, aprova o regime jurídico da Aferição da Qualidade do Sistema de Ensino Regional

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

JORNAL OFICIAL

Terça-feira, 23 de dezembro de 2014

I Série

Número 198

Suplemento

Sumário

VICE-PRESIDÊNCIA DO GOVERNO REGIONAL E SECRETARIA REGIONAL DO PLANO E FINANÇAS

Portaria n.º 243/2014

Dá nova redação ao n.º 1, da Portaria n.º 50/2014, de 9 de maio, que autorizou a repartição dos encargos orçamentais previstos para a "ELABORAÇÃO DO PROJECTO DAS INTERVENÇÕES NOS TROÇOS TERMINAIS DAS RIBEIRAS DE SÃO JOÃO, SANTA LUZIA E JOÃO GOMES".

Portaria n.º 244/2014

Autoriza a repartição dos encargos orçamentais previstos para a "ASSESSORIA À FISCALIZAÇÃO DAS EMPREITADAS DE REABILITAÇÃO E REGULARIZAÇÃO DOS TROÇOS URBANOS DAS RIBEIRAS DE SANTA LUZIA E SÃO JOÃO".

SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS

Portaria n.º 245/2014

Aprova o regime jurídico da Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional.

VICE-PRESIDÊNCIA DO GOVERNO REGIONAL E SECRETARIA REGIONAL DO PLANO E FINANÇAS

Portaria n.º 243/2014

de 23 de dezembro

Havendo necessidade de alterar a Portaria n.º 50/2014, publicada no Jornal Oficial n.º 65, I Série, de 9 de maio de 2014, manda o Governo Regional pelo Vice-Presidente do Governo e pelo Secretário Regional do Plano e Finanças o seguinte:

1. O n.º 1 da Portaria n.º 50/2014, de 9 de maio, passa a ter a seguinte redação:

"1. Os encargos orçamentais previstos para a "ELABORAÇÃO DO PROJECTO DAS INTERVENÇÕES NOS TROÇOS TERMINAIS DAS RIBEIRAS DE SÃO JOÃO, SANTA LUZIA E JOÃO GOMES", processo n.º 131/2010, encontram-se escalonados na forma abaixo indicada:

Ano económico de 2010 ..... € 642.957,93
Ano económico de 2011 ..... € 926.498,38
Ano económico de 2012 ..... € 0,00
Ano económico de 2013 ..... € 116.930,48
Ano económico de 2014 ..... € 87.697,86
Ano económico de 2015 ..... € 87.697,86"

2. A despesa prevista para o corrente ano económico tem cabimento na rubrica da Secretaria 43 Capítulo 50 Divisão 03 Subdivisão 03 Classificação económica 02.02.14.00.00, Projeto 50231 e Fonte de Financiamento 171, do Orçamento da RAM para 2014.

3. Esta Portaria entra imediatamente em vigor.

Assinada a 2014/10/20.

O VICE-PRESIDENTE DO GOVERNO, João Carlos Cunha e Silva

O SECRETÁRIO REGIONAL DO PLANO E FINANÇAS, José Manuel Ventura Garcês

Portaria n.º 244/2014

de 23 de dezembro

Dando cumprimento ao artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 197/99, de 8 de junho, manda o Governo Regional pelo Vice-Presidente do Governo e pelo Secretário Regional do Plano e Finanças o seguinte:

1. Os encargos orçamentais previstos para a "ASSESSORIA À FISCALIZAÇÃO DAS EMPREITADAS DE REABILITAÇÃO E REGULARIZAÇÃO DOS TROÇOS URBANOS DAS RIBEIRAS DE SANTA LUZIA E SÃO JOÃO", processo n.º 33/2014, encontram-se escalonados na forma abaixo indicada:

Ano económico de 2015 ..... € 488.000,00
Ano económico de 2016 ..... € 122.000,00

2. A despesa relativa ao próximo ano económico, está prevista na rubrica da Secretaria 43 Capítulo 50 Divisão 03 Subdivisão 03 Classificação económica 02.02.14.00.00, Projeto 51163 e Fontes de Financiamento 171 e 233, da proposta de Orçamento da RAM para 2015.

3. Esta Portaria entra imediatamente em vigor.

Assinada a 2014/11/04.

O VICE-PRESIDENTE DO GOVERNO, João Carlos Cunha e Silva

O SECRETÁRIO REGIONAL DO PLANO E FINANÇAS, José Manuel Ventura Garcês

SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS

Portaria n.º 245/2014

de 23 de dezembro

Aprova o regime jurídico da Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional

A aferição da qualidade do Sistema Educativo Regional constitui uma questão central em sede das políticas educativas em prol da melhoria da qualidade do serviço público de educação e da valorização da escola pública.

Neste âmbito, o presente diploma visa promover a avaliação das estruturas da educação e do ensino não superior da Região Autónoma da Madeira, tendo em conta a sua especificidade e contexto, e fornecer a informação necessária para a formulação de políticas educativas nas diferentes áreas, no quadro do Sistema Educativo Regional.

Assim sendo, a avaliação torna-se pertinente e necessária face às novas exigências que se colocam aos estabelecimentos de educação e ensino, à administração educativa, aos diferentes atores intervenientes na comunidade educativa e ao Sistema Educativo Regional na sua globalidade, com vista a melhorar os procedimentos, os padrões de competência, as qualificações escolares e as aprendizagens.

Nos termos da alínea f) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 364/79, de 4 de setembro, conjugado com a alínea d) do artigo 69.º do Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira, aprovado pela Lei n.º 13/91, de 5 de junho, com a redação dada pelas Leis n.ºs 130/99, de 21 de junho e 12/2000, de 21 de junho, manda o Governo Regional da Madeira pelo Secretário Regional da Educação e dos Recursos humanos aprovar o seguinte:

CAPÍTULO I
Princípios gerais

Artigo 1.º
Objeto

O presente diploma aprova o regime jurídico da aferição da qualidade do Sistema Educativo Regional, adiante designado por sistema de aferição.

Artigo 2.º
Âmbito

1 - O sistema de aferição abrange as estruturas da educação, incluindo as suas modalidades especiais, o ensino profissional e profissionalizante, a educação extraescolar, as modalidades de ensino artístico e de formação desportiva.

2 - Por estruturas da educação entende-se, designadamente, estabelecimentos de educação e ensino da rede pública, instituições de educação especial e reabilitação, estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, instituições particulares de solidariedade social e escolas profissionais públicas e privadas, adiante designadas por estabelecimentos, e os departamentos da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (SRE).

Artigo 3.º
Objetivos do sistema de aferição

O sistema de aferição, enquanto instrumento central de definição e avaliação da execução das políticas públicas de educação e formação, prossegue, de forma sistemática e permanente, os seguintes objetivos:

a) Promover a melhoria da qualidade do Sistema Educativo Regional e de cada uma das estruturas da educação que o integra, nos termos do n.º 2 do artigo 2.º do presente diploma;
b) Apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação, formação e reabilitação;
c) Assegurar a disponibilidade de informação de gestão do sistema de avaliação;
d) Dotar a SRE, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento das suas estruturas, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;
e) Assegurar o sucesso educativo promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas diversas estruturas;
f) Incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das estruturas da educação através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio;
g) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo enquanto processo inclusivo;
h) Promover a confiança e credibilidade da comunidade no desempenho das estruturas da educação;
i) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos docentes, não docentes, alunos, utentes, pais e encarregados de educação e autarquias locais;
j) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do Sistema Educativo Regional e dos projetos educativos;
k) Participar nas instituições e nos processos nacionais e internacionais de avaliação dos sistemas educativos fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.

Artigo 4.º
Conceção de aferição

A prossecução dos objetivos referidos no artigo anterior desenvolve-se a partir de uma análise de diagnóstico e visa:

a) Criar termos de referência para maiores níveis de exigência;
b) Identificar boas práticas organizativas e de procedimentos em geral e, em particular, pedagógicas em sede da organização escola no âmbito do trabalho de educação, ensino e aprendizagem;
c) Incentivar práticas de partilha, cooperação e participação entre os diversos intervenientes e estruturas da educação envolvidas;
d) Definir modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa;
e) Contribuir para a reformulação dos modelos, práticas ou projetos implementados;
f) Participar em projetos e estudos desenvolvidos a nível nacional e internacional com o objetivo de aferir os graus de desempenho do Sistema Educativo Regional em termos comparados.

CAPÍTULO II
Aferição

Artigo 5.º
Aferição das estruturas da educação

A aferição das estruturas da educação assenta na avaliação dos estabelecimentos e dos departamentos da SRE.

SECÇÃO I
Aferição dos estabelecimentos

Artigo 6.º
Componentes da aferição dos estabelecimentos

A aferição estrutura-se com base na autoavaliação a realizar em cada estabelecimento, na sua avaliação externa e em informação produzida pelos diversos departamentos da SRE, no âmbito das suas atribuições, ou outras organizações de reconhecido mérito técnico e científico que para esse efeito sejam solicitadas.

Artigo 7.º
Autoavaliação dos estabelecimentos

A autoavaliação dos estabelecimentos tem caráter obrigatório, desenvolve-se em permanência e conta com o apoio da SRE, através da Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa (DRRHAE) que, para esse efeito, nomeará uma Equipa de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional, abreviadamente designada por EAQSER, a que se refere o artigo 14.º, que desenvolve os procedimentos atinentes à definição de um conjunto de referenciais comuns de autoavaliação, à sua experimentação e implementação generalizada nos estabelecimentos previstos no n.º 2 do artigo 2.º e assenta nos seguintes termos de análise devidamente contextualizados:

a) Concretização do projeto educativo tendo em conta as características específicas das aprendizagens das crianças e alunos;
b) Execução de atividades propícias à interação, à integração social, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;
c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos, abrangendo o funcionamento das estruturas de gestão intermédia, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação;

d) Avaliação do sucesso escolar através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes de avaliação das aprendizagens em vigor, tendo em conta o contexto socioeducativo de cada estabelecimento;
e) Desempenho dos docentes e não docentes de cada estabelecimento tendo em conta o contexto socioeducativo da escola;
f) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Artigo 8.º
Certificação da autoavaliação

1 - O processo de autoavaliação deve observar um conjunto de referenciais comuns de autoavaliação a ser seguido, determinado pelo Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos sob proposta da EAQSER.

2 - A certificação da qualidade dos processos de autoavaliação compete à EAQSER nos termos referidos no número anterior.

Artigo 9.º
Avaliação externa dos estabelecimentos

1 - A avaliação externa dos estabelecimentos é da responsabilidade da EAQSER, e considera um conjunto de referenciais definidos para os processos de autoavaliação dos estabelecimentos.

2 - A avaliação externa a realizar no plano regional, em termos gerais ou visando setores especializados, assenta, para além dos termos de análise referidos no artigo 7.º, em verificações da conformidade normativa, aferição das atuações pedagógicas e didáticas e das práticas de administração e gestão produzidas pelas entidades competentes.

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

Artigo 10.º
Parâmetros de avaliação

1 - O processo de avaliação deve ter em consideração parâmetros de conhecimento cientifico, de caráter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico, nos termos dos artigos 7.º a 9.º do presente diploma.

2 - Os parâmetros concretizam-se, entre outros, através dos seguintes indicadores relativos à organização e funcionamento do estabelecimento:
a) Dimensão e contexto do estabelecimento;
b) Níveis de formação e experiência pedagógica e cientifica dos docentes, designadamente no âmbito da sua formação inicial, continua e especializada;
c) Adoção e utilização dos manuais escolares;
d) Oferta formativa, organização e desenvolvimento curricular;
e) Existência, estado e utilização das instalações e equipamentos;
f) Eficiência da organização e da gestão dos estabelecimentos;
g) Organização, métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, avaliação dos alunos e apoios educativos;
h) Articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante;
i) Cumprimento da escolaridade obrigatória;
j) Resultados escolares, designadamente em termos da taxa de sucesso, da qualidade do mesmo e dos fluxos escolares;
k) Inserção no mercado de trabalho;
l) Relação do estabelecimento com a comunidade local, nomeadamente no que respeita à participação da comunidade educativa, à colaboração das autarquias e às parcerias com entidades empresariais, ao grau de satisfação e ao reconhecimento social da comunidade local.

Artigo 11.º
Interpretação dos resultados da avaliação

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

2 - A contextualização da avaliação implica que sejam tidos em conta os seguintes fatores de caracterização da comunidade educativa:
a) Sociológicos;
b) Socioeconómicos;
c) Históricos;
d) Culturais;
e) Infraestruturais.

SECÇÃO II
Aferição dos departamentos da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

Artigo 12.º
Articulação com o subsistema de avaliação da administração pública

Sem prejuízo do disposto no enquadramento legal regulador do Subsistema de Avaliação da Administração Pública da Região Autónoma da Madeira (SIADAP-RAM 1), os resultados da autoavaliação e avaliação externa dos estabelecimentos deverão ser tidos em conta para a definição dos objetivos anuais dos departamentos, obtida a anuência do Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos em matéria das suas atribuições e para definição e avaliação da execução das políticas públicas por este membro do governo.

CAPÍTULO III
Organização do sistema de aferição

Artigo 13.º
Equipa de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional

1 - A EAQSER é responsável pelas funções de planeamento, coordenação, definição de processos, execução, desenvolvimento, apreciação, interpretação e divulgação de resultados no âmbito do sistema de aferição previsto no presente diploma, exercendo as seguintes competências:
a) Planear e implementar o sistema de aferição em todas as suas componentes;
b) Definir as normas relativas ao sistema de aferição;
c) Acompanhar o processo de autoavaliação dos estabelecimentos;
d) Delinear e executar o plano de ações inerente à avaliação externa;
e) Apreciar e apresentar os resultados do processo de avaliação externa dos estabelecimentos;
f) Analisar e interpretar a informação coligida e propor medidas conducentes à melhoria do Sistema Educativo Regional;
g) Divulgar os resultados no âmbito do artigo 16.º.

2 - A EAQSER é constituída por docentes de carreira, preferencialmente com formação especializada nas áreas de gestão e administração escolar, supervisão ou avaliação das organizações educativas.

3 - Os elementos que compõem a equipa da EAQSER são designados pelo Diretor Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa por um período de 4 anos renovável automaticamente, sendo as funções de coordenação desempenhadas por um docente de carreira com formação especializada.

4 - A EAQSER, no âmbito da apreciação dos resultados dos processos de avaliação, deve interpretar as informações respetivas e propor as medidas de melhoria do Sistema Educativo Regional que os mesmos revelem como necessárias.

5 - Para o exercício das competências referidas nos números anteriores, a EAQSER pode solicitar aos departamentos da SRE que, nos termos da sua orgânica, tenham competência nas várias dimensões do Sistema Educativo Regional, toda a informação que entenda como necessária, bem como recomendar-lhes a utilização de processos de avaliação específicos.

CAPÍTULO IV
Efeitos da Aferição

Artigo 14.º
Efeitos gerais dos resultados da aferição

Os resultados da aferição, uma vez interpretados de forma integrada e contextualizada, devem permitir a formulação de propostas concretas, em especial, designadamente, quanto às seguintes dimensões:
a) Organização do Sistema Educativo Regional;
b) Organização da Estrutura curricular;
c) Formação inicial, contínua e especializada dos docentes;
d) Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos;
e) Rede escolar;
f) Articulação entre o sistema de ensino e o sistema de formação;
g) Regime de avaliação das crianças e alunos.

Artigo 15.º
Efeitos específicos dos resultados da aferição

Os resultados da aferição, nos termos referidos no artigo anterior, devem permitir às estruturas da SRE, de acordo com as suas atribuições, melhorar a sua organização e funcionamento quanto aos termos de análise referidos no artigo 7.º e, em especial, às seguintes dimensões:
a) Oferta educativa;
b) Gestão dos recursos;
c) Plano de desenvolvimento a médio e longo prazo;
d) Programas de formação;
e) Projeto educativo do estabelecimento;
f) Interação com a comunidade educativa;
g) Organização das atividades educativas e letivas;
h) Sucesso escolar.

Artigo 16.º
Divulgação dos resultados das componentes da aferição

1 - Os estabelecimentos devem assegurar especial publicidade aos documentos produzidos no âmbito do processo de autoavaliação na comunidade escolar.

2 - Os resultados da avaliação externa são apresentados em reunião na presença dos intervenientes diretos e posteriormente divulgados pela EAQSER e pela instituição avaliada, nos respetivos sites oficiais na Internet, mediante anuência desta.

3 - Os resultados da aferição, após homologação do Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos, são divulgados publicamente com o objetivo de disponibilizar aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular, uma visão do mesmo.

CAPÍTULO V
Disposições finais e transitórias

Artigo 17.º
Avaliação externa e majoração dos percentis

A conexão entre a avaliação externa das escolas e a majoração dos percentis para a atribuição das menções de Excelente ou de Muito Bom será estabelecida através de despacho do Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos.

Artigo 18.º
Regime experimental

O disposto no presente diploma é aplicável em regime experimental no ano escolar 2014/2015 às escolas básicas e secundárias da rede pública regional.

Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, aos 22 dias do mês de dezembro de 2014.

O SECRETÁRIO REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS, Jaime Manuel Gonçalves de Freitas