

O IMPACTO DA AUTOAVALIAÇÃO NA PLANIFICAÇÃO ESTRATÉGICA DAS ESCOLAS DA RAM

THE IMPACT OF SELF-EVALUATION ON THE STRATEGIC PLANNING OF SCHOOLS IN THE AUTONOMOUS REGION OF MADEIRA

*Albertina Maria F. C. N. Oliveira de Freitas*¹

Resumo

Sob o lema “As melhores escolas são aquelas que melhoram”, a Direção Regional de Administração Escolar (DRAE), organismo da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Autónoma da Madeira, tem incentivado e apoiado as escolas no sentido de implementar o processo de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional na sua vertente de autoavaliação. Este processo tem merecido por parte da tutela e das escolas um enorme investimento (em termos de recursos humanos, de formação e de tempo) cujo objetivo último é a melhoria da qualidade do serviço educativo proporcionado pelas organizações escolares. Considerando a relevância que os documentos estruturantes das escolas assumem no planeamento estratégico, parece-nos claro que a sua estratégia deva refletir a sua intenção de melhoria pelo que se decidiu proceder ao balanço do impacto do trabalho realizado através da análise dos documentos estratégicos das escolas. Assim, este estudo teve como objetivos: aferir a coerência entre a situação diagnosticada, a estratégia delineada para a melhoria e respetiva operacionalização; observar a consistência e sustentabilidade das propostas elaboradas; reunir informação por forma a reforçar/reformular o apoio às escolas no processo de construção de melhoria. Para o efeito, estabeleceu-se um conjunto de critérios de análise para cada documento e respetiva articulação e analisaram-se os documentos

1 Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional, Direção Regional de Administração Escolar, Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia, Funchal, Região Autónoma da Madeira, Portugal.

 <https://orcid.org/0009-0006-6996-1311> ; albertina.mf.freitas@madeira.gov.pt

de oito escolas em três ciclos de gestão consecutivos. Podemos concluir que a autoavaliação causou impacto na definição das orientações estratégicas das suas escolas, embora com margem para melhoria, e ainda podemos acrescentar que a visão integrada da escola impactou o alinhamento da atuação de todos os atores da comunidade educativa.

Palavras-chave autoavaliação, articulação, estratégia, melhoria.

Abstract Under the motto “The best schools are those that improve”, the Regional Directorate of School Administration (DRAE), a department of the Regional Secretary for Education, Science and Technology of the Autonomous Region of Madeira, has encouraged and supported schools on the implementation of the Regional Education System Quality Assessment process in what self-evaluation is concerned. This process has demanded a huge investment from both authorities and schools (in terms of human resources, training and time). The ultimate objective is to improve the quality of educational services. Considering the relevance that schools’ structuring documents assume in strategic planning, it seems clear to us that their strategy must reflect their intention to improve. That is the reason why we decided to observe the impact of the work carried out using the analysis of schools’ strategic documents. This study aimed to assess the coherence between the diagnosed situation, the outlined strategy for improvement and its operationalization; to observe the consistency and sustainability of the proposals prepared; to gather information in order to reinforce/reformulate support to schools in their improvement process. For that purpose, a set of analysis criteria was established for each document and their articulation and the documents of three consecutive management cycles of 8 schools were analysed. In conclusion, school self-assessment had an impact on the strategic guideline definition, but with room for improvement. We can also add that the school integrated vision impacted the alignment of the actions of all actors in the educational community.

Keywords self-evaluation, articulation, strategy, improvement.

Introdução

No cumprimento da Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro, a Direção Regional de Administração Escolar (DRAE) tem incentivado e apoiado as escolas no sentido de implementar o processo de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional (AQSER) na sua vertente de autoavaliação. Esse trabalho, que tem por objetivo final a melhoria das organizações escolares, tem sido intenso e exigido, por parte da tutela e das escolas, um enorme investimento quer em termos de recursos humanos e financeiros, quer em termos de tempo.

Figueiredo (2023) refere que não basta constatar a existência de práticas de autoavaliação, importa ter presente a intenção de resposta às situações sinalizadas, com vista à resolução de problemas identificados, ao delineamento de ações sobre aspetos que carecem de melhoria ou ao reforço de situações de sucesso e disseminação de “boas-práticas”. Acredita-se que os atores envolvidos estejam comprometidos com esse esforço de melhoria. Empiricamente, parece-nos que o objetivo está a ser atingido, contudo não nos podemos cingir a perceções quando estamos, tutela e escolas, investidos da responsabilidade de disponibilizar o melhor serviço em prol da educação de crianças e jovens. Decorridos nove anos desde o início deste processo, pareceu-nos pertinente realizar um balanço do impacto da autoavaliação na planificação estratégica das organizações escolares, através da observação da existência explícita de esforço de melhoria nos seus documentos estruturantes, mas não sem antes proceder ao enquadramento de todo o processo.

1. O enquadramento

1.1. O quadro legal

Começamos por abordar a particularidade da Região Autónoma da Madeira (RAM) quanto ao seu estatuto autonómico que lhe permite legislar em áreas específicas, conforme publicado no Decreto-Lei n.º 364/79, de 4 de setembro, que transferiu competências do Governo da República para o Governo Regional. Com alcance mais vasto, pela “força” normativa que decorre da sua natureza legal, o Estatuto Político-Administrativo da RAM aprovado pela Lei 13/91, de 5 de junho, na redação dada pelas Leis 130/99, de 21 de agosto e 12/2000, de 21 de junho, também se ocupa das matérias

educacionais, prevendo competências próprias para a RAM. No Artigo 37.º, alínea c) pode ler-se que compete à região legislar sobre matérias de interesse específico, sendo que, no Artigo 40.º, alínea o) se refere que a educação é uma dessas matérias.

Tendo presente o supracitado quadro legal, no que se refere aos documentos estruturantes das escolas, a RAM rege-se pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho (escolas básicas integradas de 2.º e 3.º ciclos e secundárias) e pela Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto (estabelecimentos de 1.º Ciclo com pré-escolar, com ou sem creche). Os referidos normativos estabelecem o projeto educativo de escola (PEE), o plano anual de atividades/escola (PAA/E) e o regulamento interno (RI) como instrumentos de autonomia da escola.

Quanto à avaliação de escolas, que em Portugal continental é enquadrada pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, a RAM rege-se pela Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro, que regulamenta o Regime Jurídico da AQSER. Apesar de abordagens diferentes, os dois documentos apresentam vários pontos em comum, sendo um deles a obrigatoriedade da elaboração de um relatório de autoavaliação/diagnóstico (RA), corroborando a afirmação de Azevedo (2005):

Com o decorrer do tempo, são as administrações educacionais a valorizarem o potencial da auto-avaliação das escolas, a promoverem-na e, cada vez mais, a tornarem-na obrigatória (p.79).

Essa obrigatoriedade veio relevar a importância do processo de autoavaliação na definição das orientações estratégicas das escolas e levou a integrar, ainda que informalmente, o RA no conjunto dos documentos estruturantes da ação da organização.

A mesma obrigatoriedade veio introduzir nas escolas da RAM e, mais especificamente nos seus docentes, uma enorme pressão, desorientação e sobrecarga de trabalho, pois, conforme Leite *et al.* (2013)

os professores, tradicionalmente responsáveis por um contacto direto com alunos na lecionação de matérias, com função de promover um espaço de ensino-aprendizagem e a formação dos indivíduos, viram alterado o seu

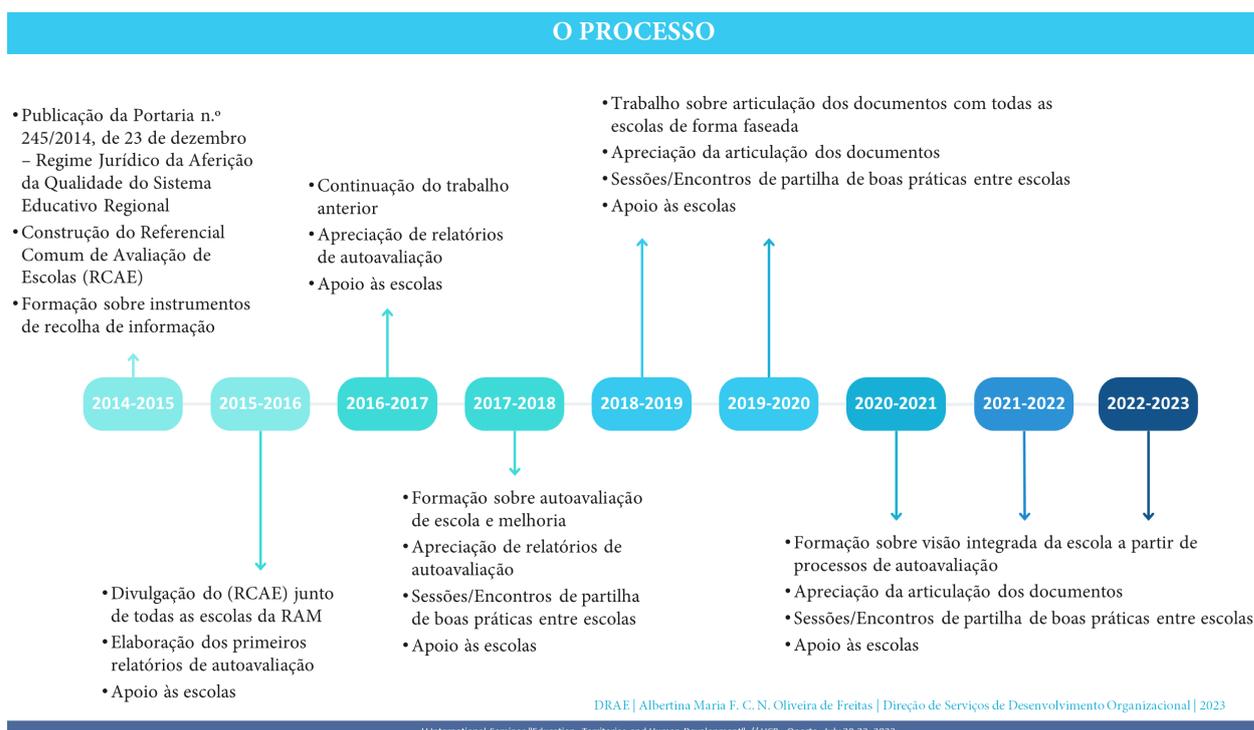
estatuto e papel no seio das escolas, como resultado de um conjunto de pressões e transformações no sistema educativo. A autoavaliação de escolas constitui um exemplo claro deste fenómeno (p. 2867).

Este constrangimento foi considerado no decurso de todo o processo na RAM.

1.2. A abordagem

Já em 2011 o Conselho Nacional de Educação referia, na sua Recomendação n.º 1, de 7 de janeiro, a necessidade de conferir maior centralidade aos processos de autoavaliação. Também Lima (2011) refere essa necessidade como ferramenta para reforçar a capacidade de melhoria interna das escolas. Considerando que o potencial transformador da autoavaliação de escolas depende de motivação intrínseca por parte dos seus atores, que os leve a procurar conhecer melhor a organização escolar e a promover a melhoria (Carvalho e Ferreira, 2020, p. 23), e que estes atores nem sempre estão preparados para o desempenho de funções como o processo de autoavaliação, a Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRE), através da então designada Direção Regional de Inovação e Gestão, assumiu um papel proativo no sentido de catalisar as práticas de autoavaliação e criou uma equipa para acompanhar as escolas neste trajeto. Essa equipa funcionou como “amigo crítico” (Gabinete de Apoio ao Processo de Aferição de Qualidade do Sistema Educativo Regional – GAOPSER), o que levou a que o processo se concretizasse num permanente exercício de reflexão crítica sobre os procedimentos postos em marcha, a interpretação dos dados obtidos e a formulação de conclusões (Leite, 2020, p. 113). O GAOPSER desenvolveu um trabalho conjunto (figura 1), a partir da sistematização do processo de autoavaliação assente no Referencial Comum de Avaliação de Escolas (RCAE), documento construído com acompanhamento científico por parte da Equipa ESCXEL da Universidade Nova de Lisboa e em parceria com as escolas.

Figura 1 – Friso cronológico da implementação do processo de autoavaliação



Entre 2014 e 2018 conseguiu-se que todas as escolas da RAM implementassem o processo de autoavaliação com base no RCAE.

Atendendo a que não basta levar a cabo a autoavaliação, é necessário utilizá-la (Leite, 2020, p. 108), era fundamental proporcionar ferramentas às escolas que apoiassem essa utilização.

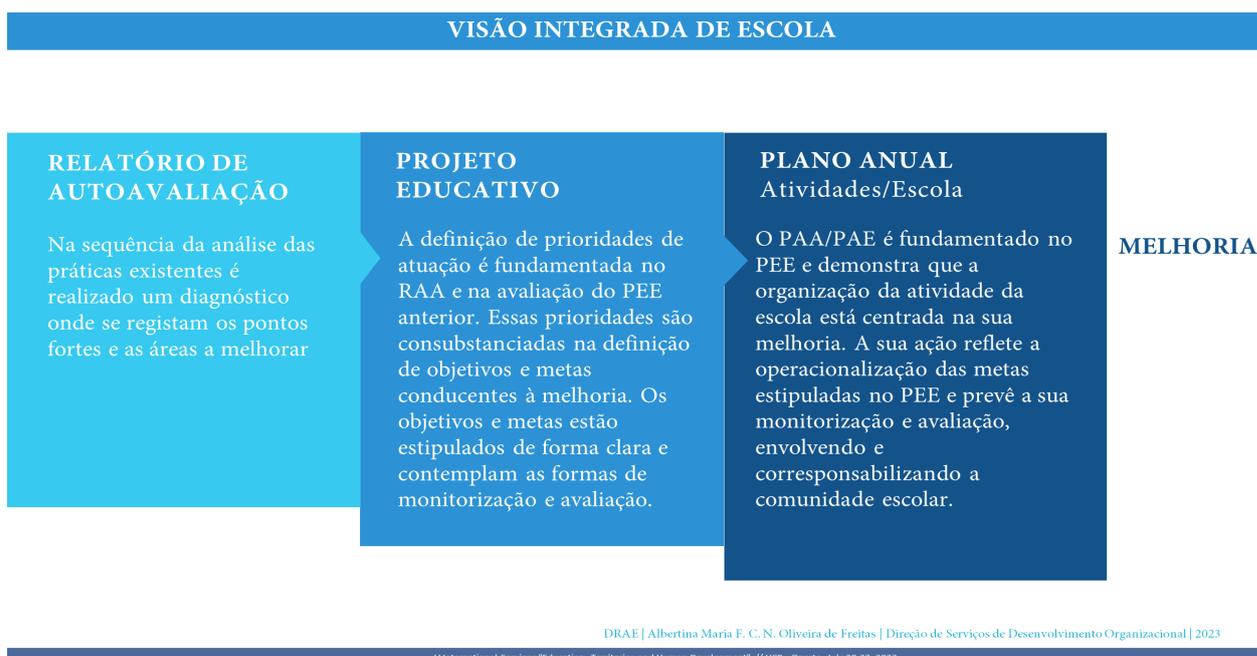
Considerando a enorme quantidade de tarefas a que as escolas estavam (e estão) sujeitas, o GAOPSER ponderou longamente a forma de evitar uma sobrecarga de trabalho, de racionalizar o esforço de melhoria e, simultaneamente, de empoderar o processo de autoavaliação. Tendo em mente a afirmação de Leandro, citado por Fialho (2009),

A auto-avaliação: é uma ferramenta sólida de diagnóstico do estado global da escola, num dado momento, servindo para identificar os seus pontos fortes e os pontos de melhoria, permitindo traçar planos de acção consistentes com o Projecto Educativo, que conduzirão às referidas melhorias ou, até mesmo, à reformulação deste; é uma forma de alinhar os objectivos e metas da escola configurados no seu Projecto Educativo, com a política e estratégia

definidas; é uma forma de fomentar e integrar iniciativas de melhoria da qualidade no funcionamento corrente da escola (p. 106));

trabalhou-se uma abordagem articulada dos documentos estruturantes da escola que implicasse a planificação estratégica da ação da mesma, desenhando o rumo à melhoria desejada e exigida pela necessária qualidade de serviço oferecida à comunidade. Preparou-se, então, uma abordagem articulada entre o diagnóstico (Relatório de Autoavaliação), o planeamento estratégico para a melhoria (Projeto Educativo) e a respetiva operacionalização (Plano Anual de Atividades/Escola), como se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 1 – Visão Integrada de Escola (Articulação dos documentos – GAOPSER, 2017)



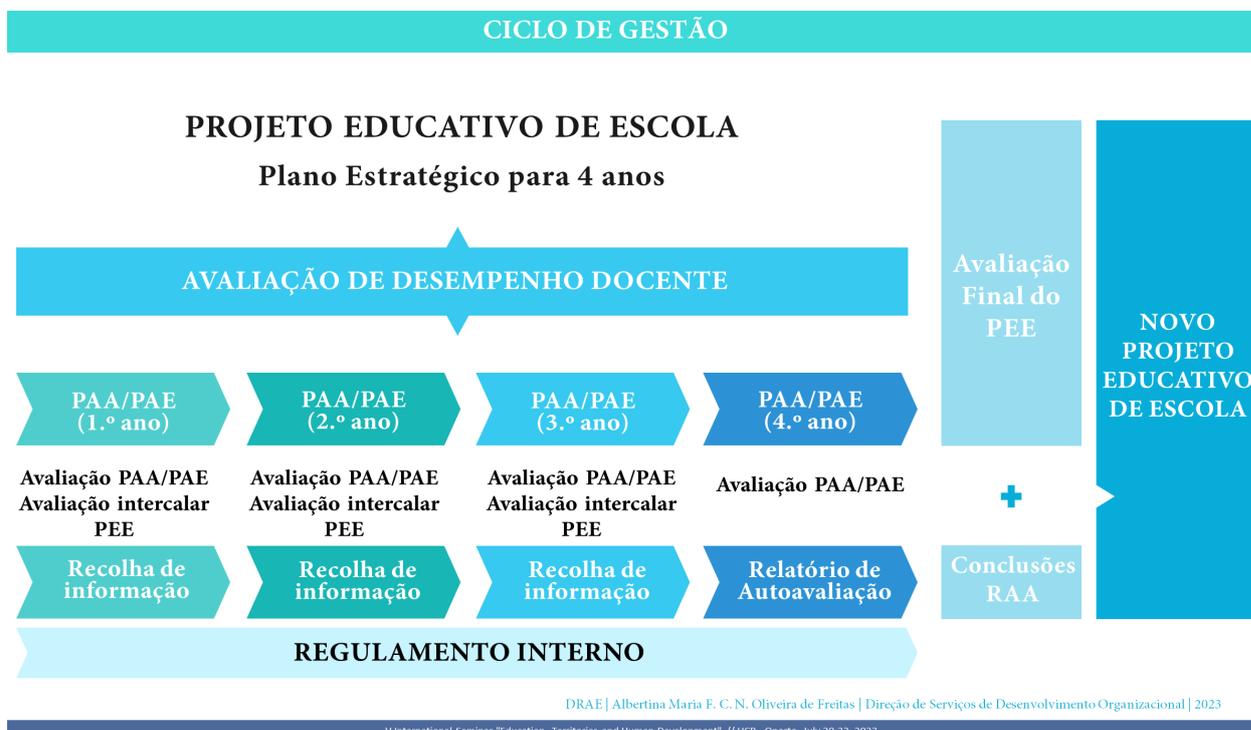
1.3. A operacionalização

Encontrada a solução que nos pareceu mais adequada, havia que apresentar uma proposta de operacionalização junto das escolas que fosse exequível e compaginável com a sua realidade, rentabilizando o esforço já realizado. Em simultâneo, era necessário coordenar esta abordagem com o ciclo de gestão da escola, com os momentos de

monitorização e avaliação do PEE, com a avaliação do desempenho docente (ADD) e, finalmente, com a elaboração do novo RA.

Propôs-se, então, às organizações escolares a seguinte sequencialização de tarefas:

Quadro 2 – Ciclo de gestão (GAOPSER, 2017)



2. O processo

Foi, então, necessário delinear uma estratégia de trabalho que acompanhasse as escolas nesta mudança de paradigma que, parecendo simples e lógica, se preconizava que viesse a suscitar algumas alterações às práticas enraizadas na cultura escolar e algum questionamento quanto à necessidade de proceder a tais alterações. No âmbito da estratégia da equipa de apoio, definiu-se agir a diferentes níveis: divulgação da visão articulada dos documentos junto de todas as escolas da RAM; disponibilização de formação e sessões de partilha de boas práticas que tiveram como destinatários todos os dirigentes e docentes envolvidos no processo; prestação de apoio direto às já constituídas equipas de trabalho das escolas.

Atualmente esta abordagem encontra-se disseminada a todas as organizações, contudo ainda está a ser por elas apropriada, de acordo com o seu próprio ritmo, encontrando-

se em diferentes níveis de execução, pelo que o formato de apoio direto continua a ser disponibilizado por solicitação e iniciativa das escolas, num formato ajustado a cada realidade.

2.1. Divulgação da visão articulada dos documentos

O trabalho de divulgação iniciou-se em 2017, abrangendo todas as escolas da RAM, num total de 105, à data. Atendendo em que se encontravam em diferentes momentos do seu ciclo de gestão, o percurso demorou cerca de dois anos. O trabalho foi organizado por prioridade de escolas que se encontravam no último ano do ciclo de gestão, por forma a iniciarem o novo ciclo de acordo com esta nova proposta de organização. Realizaram-se, assim, reuniões presenciais para discussão do modelo em apresentação.

2.2. Formação

Paralelamente, concordando com Lima citado por Sá (2018),

Sem adequados graus de autonomia e sem um investimento sério na qualificação dos recursos humanos nos procedimentos e técnicas de avaliação, dificilmente a avaliação, incluindo a autoavaliação, responderá aos anseios de melhoria da sua comunidade (p. 814),

a tutela, em parceria com a Equipa ESCXEL, disponibilizou formação sobre autoavaliação de escolas e elaboração dos documentos estruturantes (354h) que abrangeu representantes de todas as equipas de autoavaliação das escolas da RAM, compreendendo 243 docentes de todos os níveis de educação e ensino.

Numa perspetiva de envolver as comunidades educativas e de lhes atribuir um papel ativo no processo, têm sido organizadas sessões de partilha de boas práticas, encontros e círculos de estudos, num modelo de formação teórico-prático, envolvendo docentes, órgãos de gestão, encarregados de educação e instituições de ensino superior, por forma a catalisar a troca de informação e apoiar a criação de redes de trabalho.

2.3. Acompanhamento e Apoio

Como complemento, numa abordagem de proximidade, têm sido realizadas reuniões de acompanhamento com cada escola, adequando a ordem de trabalhos às necessidades manifestadas pelas equipas e ao momento do ciclo de gestão em que se encontram. Nessas reuniões procede-se à clarificação de conceitos relativos à autoavaliação, à orientação das equipas na planificação do seu trabalho até à elaboração do RA seguinte, ao enfoque na necessidade de articulação entre o RA e os restantes documentos da escola (PE, PAA e RI). Simultaneamente, e quando solicitado pela própria escola, a equipa dá *feedback* sobre a análise realizada aos seus documentos.

Não podemos deixar de referir a parceria com o Observatório de Educação da RAM (OERAM – organismo da DRAE), que tem recolhido e trabalhado dados estatísticos de cada escola, referentes aos eixos dos recursos e dos resultados do RCAE. Esses dados são disponibilizados em tempo útil por forma a facilitar o trabalho de diagnóstico das Equipas de Autoavaliação (EA).

3. O impacto da autoavaliação na planificação estratégica das escolas da RAM – O estudo
Contextualizado o processo, apresentamos agora o estudo. A questão de partida foi: Terá o processo de autoavaliação impacto na planificação estratégica plasmada nos documentos estruturantes das escolas?

O desejável, como afirma Santos Guerra, citado por Oliveira (2016), é que a finalidade última da avaliação e a origem da sua exigência sejam a melhoria das práticas que se realizam na escola. Estas práticas incluem todas as áreas de atuação da escola, incluindo as práticas pedagógicas. No entanto, atendendo a que consideramos demasiado prematuro analisar esse nível de desempenho, optámos por iniciar a observação da mudança nos documentos estruturantes com os seguintes objetivos:

- Observar a existência de impacto do processo de autoavaliação na planificação estratégica das escolas;
- Diagnosticar fragilidades nos documentos e propor estratégias para solução futura;
- Reunir informação por forma a reforçar/reformular o apoio às escolas no processo de construção de melhoria.

3.1. Metodologia

Este trabalho baseou-se na análise de conteúdo dos documentos estruturantes, numa abordagem mista, qualitativa e quantitativa. Como complemento, e no sentido de angariar as perceções dos titulares dos órgãos de gestão sobre o referido impacto, aplicaram-se questionários em momentos diferentes.

Os documentos foram analisados por todos os elementos da equipa da Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional (DSDO, nova designação do GAOPSER) com base em critérios pré-definidos, que abaixo se elencarão, e cujos registos foram realizados em instrumentos próprios. Esta metodologia teve como objetivo aferir perspetivas, conferir objetividade e consistência ao trabalho efetuado.

Além do diagnóstico inicial, feito com base na análise de documentos de 31 escolas e inquéritos às respetivas equipas de autoavaliação (2014), foram concretizados dois momentos de análise coincidindo com o início de dois ciclos de gestão consecutivos, sendo o primeiro em 2018 e o segundo em 2022.

Concluída a análise em 2018 (analisados os documentos de 13 escolas), o relatório entretanto produzido foi enviado a todas as escolas, seguido de uma reunião com cada uma para proporcionar *feedback* no sentido de incentivar à melhoria dos seus documentos no futuro.

Após a análise de 2022 (analisados os documentos de 16 escolas), foi aplicado um questionário aos titulares dos órgãos de gestão das oito escolas cujos documentos fizeram parte dos três momentos de apreciação, pois pareceu-nos interessante triangular a sua opinião com os resultados do nosso estudo. Este questionário foi enviado por correio eletrónico aos responsáveis a quem foi dado o prazo de uma semana para responder. Decidimos aplicar questões de resposta aberta por forma a possibilitar o registo da informação que cada um dos respondentes considerasse pertinente, no âmbito do assunto questionado. Atendendo à natureza do questionário, optámos por uma análise de conteúdo. Neste trabalho registam-se apenas os dados referentes às oito escolas cujos documentos foram analisados em 2018 e 2022.

Antes de abordar os resultados, devemos ressaltar que a informação recolhida durante o período em causa não se destinava à elaboração de um estudo, mas sim a apreciar a evolução do trabalho desenvolvido e a prestar apoio adequado às organizações escolares. Além disso, o intervalo temporal entre os três momentos de trabalho causou

alguns constrangimentos no estudo comparativo, mas teve igualmente algumas vantagens. Estas últimas dizem respeito ao amadurecimento do processo e dos próprios intervenientes, decorrente da disponibilização e frequência de uma formação focada nas práticas; à apropriação dessas mesmas práticas, tornando assim o desempenho e a apreciação gradualmente mais exigentes e rigorosas; e, por fim, o trabalho conjunto da tutela com as escolas, que produziu momentos de reflexão catalisadores da evolução da abordagem. Quanto aos constrangimentos, podemos referir que o hiato temporal levou à alteração dos parâmetros de observação dos documentos em termos de conteúdo e qualidade exigidos, condicionando a comparabilidade da informação recolhida; a imposição da fusão de alguns estabelecimentos de ensino, resultantes da reestruturação da rede escolar, em momentos diferentes do respetivo ciclo de gestão, interferiu na consolidação do processo em implementação; a instabilidade das equipas de trabalho de algumas escolas conduziu a um pontual retrocesso no trabalho desenvolvido. Ainda assim, foi possível reunir um conjunto de conclusões sobre a autoavaliação das escolas e as suas implicações no funcionamento das mesmas.

3.2. Ponto de partida (2014)

No início da implementação das orientações emanadas pela Portaria 245/2014, de 23 de dezembro, no ano letivo de 2014/2015, sentimos a necessidade de fazer um ponto de situação face às práticas de autoavaliação que todas as escolas afirmavam desenvolver e aos respetivos documentos estruturantes.

3.2.1. Práticas de autoavaliação

Sendo importante iniciar o processo percebendo o tipo de práticas de autoavaliação que estavam efetivamente instituídas e as suas consequências para a organização da escola, em dezembro de 2014, como referido anteriormente, aplicou-se um questionário às equipas de autoavaliação das escolas cujo objetivo era saber quais as práticas rotinadas. Todas referiram a existência de práticas de autoavaliação, embora com abordagens diferentes e com diferentes níveis de aprofundamento, centrando-se maioritariamente nos resultados escolares dos alunos, internos e externos.

Na sequência desta análise, considerou-se necessário criar um modelo de autoavaliação especificamente direcionado para as organizações escolares que sistematizasse a

informação a coligir e a analisasse, sem, no entanto, coartar a autonomia das escolas e a forma como o implementariam. Foi, assim, construído o Referencial Comum de Avaliação de Escolas², discutido com todas as escolas básicas, secundárias e profissionais públicas da RAM, envolvendo-as na elaboração do documento final.

3.2.2. Projeto Educativo de Escola

Na mesma altura, e com o mesmo objetivo de aferir o nível de desenvolvimento em que se encontravam os Projetos Educativos das Escolas (PEE), foram analisados todos os documentos em vigor tendo por base um conjunto de critérios pré-definidos (Batista *et al.*, 2012).

Analisados os documentos, constatava-se uma grande diversidade na organização dos mesmos. Foi possível observar algumas lacunas quanto a aspetos formais que não cabem aqui referir. Quanto à fundamentação, e já numa perspetiva de utilização da autoavaliação efetivada à época, muitos documentos integravam análises SWOT sem referirem as fontes de informação. Muitos PEE eram elaborados com base em questionários aplicados aos diversos grupos da comunidade educativa; raras escolas referiam a avaliação do PEE anterior para fundamentarem posteriores decisões estratégicas; na maioria dos casos não se percebia como eram definidas as prioridades de ação nem os atores do processo. Eram documentos muito extensos devido à quantidade de informação que aí era integrada, mesmo que esta não fosse adequada ao propósito dos mesmos. Alguns demonstravam muitas fragilidades, inclusive em termos de redação de objetivos e metas.

3.2.3. Plano Anual de Escola

Foi analisado o PAE das mesmas escolas e observou-se: das 31 escolas, 14 apresentavam um documento representativo da efetiva organização do ano letivo e os restantes limitavam-se a uma lista de atividades. Apenas uma escola relacionava todo o seu funcionamento com os objetivos estipulados no projeto educativo. Oito escolas articulavam as atividades com os objetivos e metas do projeto educativo e, destas,

2 Referencial Comum de Avaliação de Escolas (<https://www.madeira.gov.pt//Portals/16/Documentos/Dossie/QualidadeSistemaEducativo/.Referencial%20Avalia%c3%a7%c3%a3o%20adaptado%20BI,23S.pdf>).

sete referiam formas de avaliação das atividades que poderiam contribuir para a monitorização do nível de concretização do PEE. Sete documentos definiam a forma de avaliação do mesmo, ainda que de forma genérica.

Concluiu-se que a maioria dos estabelecimentos abordava a elaboração do plano anual de escola como plano de atividades representativo da dinâmica da escola, mas, de modo algum, representativo da operacionalização do PEE, conforme previsto no Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, que altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro³, na alínea c) do artigo 3.º.

3.3. Análise comparativa dos documentos (2018-2022)

Como referido anteriormente, após a análise inicial registaram-se dois momentos de observação de documentos, um em 2018 e outro em 2022. As tabelas abaixo integram apenas as escolas abrangidas pelos dois momentos. Embora os critérios de análise fossem alterados, nos critérios comuns registámos os seguintes dados:

3.3.1. Relatório de autoavaliação

Quanto ao relatório de autoavaliação:

Tabela 1 – Resultados da comparação entre os RA de 2018 e de 2022

CRITÉRIOS	2018	2022
Data de elaboração	Todas as escolas apresentam data de elaboração adequada.	Todas as escolas apresentam data de elaboração adequada.
Conclusões	6 escolas sistematizam as conclusões.	7 escolas sistematizam as conclusões no final de cada eixo e do documento com uma análise SWOT.
Pontos fortes	8 escolas apresentam os pontos fortes, embora 1 o faça com algumas incoerências.	
Pontos fracos	8 escolas apresentam os pontos fracos, embora 1 o faça com algumas incoerências.	
Modo de divulgação	Nenhuma escola refere o modo de divulgação.	1 escola refere a divulgação.
Discussão dos resultados na comunidade	7 escolas pretendem discutir os resultados com a comunidade.	Nenhuma escola refere se pretende discutir os resultados na comunidade.

3 https://www.madeira.gov.pt/Portals/16/Documentos/NaoDocente/DLR_21_2006_M.pdf

Além dos dados acima, pudemos observar que 7 escolas cumprem o RCAE na íntegra, 4 delas integram igualmente a avaliação do PEE anterior. A análise é bem fundamentada em duas escolas, 2 ainda sustentam a maior parte do processo em questionários. Já se regista reflexão crítica com maior consistência (5 escolas), embora ainda se observem algumas incongruências e inferências. Uma escola faz um bom exercício de meta-avaliação. Na generalidade, apenas uma escola não apresentou evolução no processo.

3.3.2. Projeto Educativo de Escola

Em relação ao Projeto Educativo observámos o seguinte:

Tabela 2 – Resultados da comparação entre os PEE de 2018 e de 2022

CRITÉRIOS	2018	2022
Data de elaboração	A totalidade das escolas regista a data de elaboração, 1 aprovou o documento tardiamente devido a uma fusão.	Documentos aprovados nos prazos.
Fundamentação refere o RA e avaliação PEE anterior	5 escolas fundamentam o PEE no RA e na avaliação do PEE anterior, 3 não fundamentam.	5 escolas fundamentam o PEE no RA e na avaliação do PEE anterior, 2 fundamentam apenas no RA, 1 não fundamenta.
Prioridades	7 escolas apresentam as prioridades de ação, contudo nem sempre as fundamentam e não referem quem foi envolvido na tomada de decisão.	3 escolas apresentam a fundamentação da priorização das ações (o quê, como e quem); 1 prioriza sem explicar como.
Objetivos	Todas as escolas apresentam objetivos.	Todas as escolas apresentam objetivos. 4 escolas estabelecem objetivos pertinentes e bem formulados; as restantes demonstram alguma dificuldade em fazê-lo.
Metas	Todas as escolas apresentam metas, embora com lacunas na sua formulação.	Apenas 1 escola apresenta metas corretamente definidas, as restantes confundem metas com estratégias e a sua mensurabilidade é duvidosa.
Articulação entre os objetivos estipulados e as conclusões do RA	Em 4 escolas os objetivos e metas estão claramente articulados com o RA, numa escola encontram-se parcialmente articulados, as restantes não demonstram alinhamento.	A articulação com o RA é clara nos PEE de 4 escolas; os objetivos e metas de 1 escola estão completamente desalinhados do RA; os objetivos e metas das restantes estão parcialmente articulados.

CRITÉRIOS	2018	2022
Texto claro	Os documentos de 6 escolas têm um texto claro e objetivo.	Na generalidade, o texto é claro e objetivo.
Formas de monitorização adequadas	5 escolas propõem formas de monitorização adequadas, 2 fazem-no com algumas fragilidades	Apenas 1 escola apresenta uma forma de monitorização da consecução do PEE adequada, 4 fazem-no com algumas lacunas.
Formas de avaliação adequadas	5 escolas propõem formas de avaliação adequadas, 2 fazem-no com algumas fragilidades	Todas apresentam formas de avaliação, embora apenas 3 o façam de modo apropriado.

A análise deste documento foi a que mais sofreu na sequência da alteração de critérios, pois passámos de uma análise mais quantitativa para uma análise mais qualitativa. Na generalidade, o PEE apresenta melhoria na sua qualidade e articulação com o RA, contudo ainda existem vários aspetos que carecem de melhoria: especificar a forma de priorização da ação; aprofundar o envolvimento da comunidade educativa na tomada de decisão; definir objetivos e metas de forma correta; clarificar o modo de monitorização e avaliação do documento, facilitando o trabalho *a posteriori*. Quanto à divulgação do documento, 7 escolas referem-no e sabemos que tal acontece, pois o seu conhecimento está intrinsecamente ligado à ADD. Uma escola continua a articular o PEE com as dimensões da avaliação da ADD.

3.3.3. Plano Anual de Atividades/Escola

Como se poderá confirmar pelos dados constantes da tabela abaixo, nos PAA/E da maior parte dos estabelecimentos de educação e ensino deste grupo regista-se um esforço de operacionalização do PEE, o que significa uma grande evolução em relação ao período anterior. Ainda há muita margem de melhoria nas formas de avaliação propostas para as atividades.

Tabela 3 – Resultados da comparação entre os PAA/E de 2018 e de 2022

CRITÉRIOS	2018	2022
Data de elaboração	7 escolas referem a data da sua elaboração.	Todos os documentos foram apresentados dentro dos prazos referência.
Fundamentação refere os objetivos e metas do PEE	Apenas 3 escolas não relacionam as atividades com o PEE.	Apenas 1 escola enquadra a organização de todo o ano escolar no PEE, 5 fazem-no parcialmente.
Atividades estão enquadradas nas metas do PEE	5 escolas enquadram as atividades nos objetivos e metas do PEE.	Todas as escolas enquadram as atividades nos objetivos e metas do PEE.
Avaliação prevista para as atividades contribui para a monitorização da concretização do PEE	A avaliação proposta por 3 escolas contribuem para a monitorização do PEE; 2 fazem-no parcialmente.	5 escolas apresentam um modo de avaliação das atividades que pode contribuir para a monitorização do PEE; uma fá-lo de forma correta; as restantes não referem avaliação.
Prevê ações de melhoria	2 escolas propõem ações de melhoria.	2 escolas propõem ações de melhoria (as mesmas escolas).
Avaliação prevista para as ações de melhoria contribui para a monitorização da concretização do PEE	A avaliação das ações de melhoria prevista por estas escolas é adequada.	A avaliação das ações de melhoria prevista por uma das escolas é adequada, a outra requer melhoria.
Está prevista a existência de instrumentos de registo de monitorização/ avaliação	4 escolas apresentam instrumentos de registo de monitorização/ avaliação	2 escolas apresentam instrumentos de registo de monitorização/ avaliação, mas uma requer melhoria.

Sintetizando a análise, podemos afirmar que existe relativa evolução nos três documentos destas escolas, embora existam áreas que devem ser exploradas e trabalhadas no sentido de trazer mais eficiência e eficácia à planificação estratégica das escolas.

3.4. Os resultados do estudo e a perspetiva dos titulares dos órgãos de gestão

Em junho de 2023 foi aplicado um questionário ao responsável máximo do órgão de gestão de cada uma das oito escolas alvo do estudo em 2018 e 2022, cujos resultados foram interessantes e pareceu-nos enriquecedor confrontá-los com o produto da análise realizada,

anteriormente apresentada. Simultaneamente enquadrámos os resultados de ambos nos objetivos do estudo pretendendo uma mais eficaz sistematização de informação.

Quanto ao 1.º objetivo do estudo – Observar a existência de impacto do processo de autoavaliação na planificação estratégica das escolas –, a opinião dos respondentes é unânime quanto ao facto de se observar impacto da ação decorrente da autoavaliação: apontaram que o conhecimento mais aprofundado da organização possibilitou uma maior reflexão sobre a qualidade do serviço prestado; a identificação das fragilidades e das potencialidades da escola foi igualmente destacada, pois trouxe maior consciencialização sobre as áreas de intervenção prioritária, conferiu mais solidez à fundamentação da tomada de decisão conducente à melhoria organizacional; a coerência entre os documentos permitiu um planeamento estratégico mais ajustado ao diagnóstico organizacional produzido; essa coerência influenciou diretamente o PAA/E que apresenta atividades cujos objetivos vão ao encontro do PEE. A perspetiva da DSDO é um pouco diferente do anteriormente exposto: existe impacto; a articulação entre documentos pode ser mais clara, facilitando o percurso de melhoria da escola.

No que se refere ao 2.º objetivo – diagnosticar fragilidades nos documentos e propor estratégias para solução futura –, os órgãos de gestão não aludem a fragilidades nos documentos, pelo contrário, afirmam que registam melhoria dos documentos de gestão ao nível da estrutura e organização, destacam que se assistiu a um maior envolvimento e participação dos diferentes atores da comunidade escolar no processo de autoavaliação; referem também progressão na articulação entre os vários instrumentos de organização escolar e curricular e que a existência de mecanismos de monitorização mais adequados, por força da elaboração de um RA mais objetivo, contribui para um melhor acompanhamento da evolução da escola. A DSDO considera que os documentos realmente melhoraram em termos de estrutura e conteúdo, ainda assim deteta várias fragilidades nos diferentes documentos: a reflexão crítica em sede de relatório de autoavaliação merece maior aprofundamento; o envolvimento da comunidade educativa referido pelos órgãos de gestão não se encontra expresso nos documentos, o que pode ser melhorado, principalmente no que se refere à tomada de decisão quanto à estratégia de melhoria; a formulação dos objetivos e metas do PEE deve ser mais trabalhada; a avaliação da ação da escola prevista no PAA/PAE carece de maior objetividade. Em suma, embora a perspetiva dos titulares dos órgãos de gestão

seja positiva em relação ao impacto da autoavaliação de escolas na sua planificação estratégica e considerem que esse impacto já é visível em termos de desempenho da escola, dos seus atores e da sua relação com a comunidade educativa, a DSDO mantém a opinião de que existe um vasto caminho a percorrer.

Quanto ao 3.º objetivo – Reunir informação por forma a reforçar/reformular o apoio às escolas no processo de construção de melhoria –, foi possível angariar informação muito valiosa que sustenta a continuidade da equipa de apoio designada pela tutela e que permite balizar a sua ação nas fragilidades encontradas e anteriormente registadas, possibilitando a diferenciação da sua atuação, disponibilizando um acompanhamento mais adequado a cada contexto.

4. Conclusões

A partir do estudo, podemos concluir que o processo de autoavaliação impacta as opções estratégicas das escolas plasmadas nos seus documentos estruturantes?

Foi possível observar que houve evolução no trabalho desenvolvido pelas escolas a partir do momento em que começaram a abraçar o processo de autoavaliação proposto. Por um lado, Constatamos que o mesmo tem progredido, tornando-se gradualmente mais sólido e coerente. Os resultados aferidos refletem-se nos objetivos expressos no PEE: há um reforço da consciencialização quanto às áreas de intervenção prioritária através da identificação das fragilidades e das potencialidades da escola, que fundamentam a tomada de decisão que suporta a definição da estratégia de melhoria organizacional; o PAA/E operacionaliza o PEE, logo a ação da escola incide no percurso de melhoria; a coerência entre os documentos permite um planeamento estratégico, ajustado ao diagnóstico organizacional; a autoavaliação impulsiona a intenção de monitorizar e avaliar a evolução da escola de modo eficaz. Contudo, existe margem para melhoria, designadamente no que se refere à qualidade da reflexão realizada em sede de processo de autoavaliação, no que diz respeito ao envolvimento da comunidade educativa na tomada de decisão, principalmente na priorização das ações de melhoria, e, ainda, na forma de avaliação das estratégias implementadas.

Podemos concluir que a autoavaliação impactou positivamente a definição das orientações estratégicas das escolas, apoiada pela visão integrada da escola que contribuiu para o alinhamento da atuação de todos os atores da comunidade educativa.

Bibliografia

- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos*. CNE. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>
- Batista, S., Gonçalves, E., Rosa, R., & Trigo, M. (2012). *Projectos Educativos – para um modelo da sua elaboração*. Lisboa. Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência.
- Carvalho, M.J., Ferreira, A. C. F. (2020). *As equipas de autoavaliação: as representações dos atores educativos*. Artigo: Revista Brasileira de Educação 25. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250028>
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), pp 99-116.
- Figueiredo, C., (2023) *Autoavaliação de escolas: O quê? Como? Com quem? E depois?**. Ensaio: aval. pol. públ. educ. 31 (120). 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103545>
- Leite, C. & Fernandes, P. (2013) *Políticas de avaliação de escolas: que implicações para o trabalho docente?* Conference: II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação. Porto. https://www.researchgate.net/publication/283054315_Politicass_de_avalicao_de_escolas_que_implicacoes_para_o_trabalho_docente
- 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*, Braga, 11, (1), pp. 102-121.
- Leite, C.; Sampaio, M. (2020) Autoavaliação e justiça social na avaliação das escolas em Portugal. *Cad. Pesqui.* 50 (177). Jul-Set 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146835>
- Lima, L.C. (2011). *Administração Escolar: estudos*. Porto Editora.
- Oliveira, A.M. (2016). Autoavaliação e melhoria das escolas: numa lógica de compromisso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 2016, pp. 129-144.
- Sá, V. (2018). *Avaliação institucional de escolas de Educação Básica em Portugal: políticas, processos e práticas*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. 26, (100), pp. 801-821, jul./set. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601163>

Legislação

Constituição da República Portuguesa.

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino públicos da RAM.

Decreto-lei n.º 364/79, de 4 de setembro – Transfere competências do Governo da República para o Governo Regional da Madeira.

Lei n.º 13/91, de 5 de junho, na redação dada pelas Leis n.º 130/99, de 21 de agosto, e Lei n.º 12/2000, de 21 de junho – Aprova o Estatuto Político-Administrativo da RAM.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro – Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto – Define o regime a aplicar na criação e no funcionamento das escolas a tempo inteiro.

Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro, que aprova o regime jurídico da AQSER.

Recomendação n.º 1/201, de 7 de janeiro, que constitui a terceira tomada de posição do CNE sobre o processo de Avaliação Externa das Escolas.

Article received on 11/11/2023 and accepted on 14/12/2023.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.