

**A Supervisão das práticas de autoavaliação na aplicação do  
Modelo CAF**

**Paula Maria Pereira da Silva**

Lisboa, novembro de 2012



**Mestrado em Supervisão Pedagógica**

**A Supervisão das práticas de autoavaliação na aplicação do  
Modelo CAF**

**Paula Maria Pereira da Silva**

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em  
Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Susana Alexandra Frutuoso Henriques

Lisboa, novembro de 2012



---

## Resumo

A autoavaliação das escolas tem vindo a assumir um papel de destaque no discurso educativo, dos últimos tempos, associada a uma obrigação, no cumprimento de normativos, a uma prestação de contas à sociedade e como uma necessidade interna das escolas para a sua autorregulação.

Através de uma recolha e tratamento da informação, efetuada de forma sistemática, a autoavaliação proporciona uma tomada de consciência dos níveis de eficiência e eficácia, criando condições para uma reflexão, no interior da escola, capaz de ajudar na tomada de decisões de carácter pedagógico, administrativo e organizacional e de uma mudança, no sentido da melhoria. Assim entendida a autoavaliação converge com os objetivos de uma supervisão promotora do desenvolvimento individual e organizacional da escola e dos seus atores, capazes de desenvolver uma participação e responsabilização coletiva, no âmbito da autonomia.

Com o presente estudo, centrado na forma como foi implementado o modelo de avaliação Common Assessment Framework [CAF], num Agrupamento de Escolas da Direção Regional de Educação do Norte, pretendemos, num olhar superviso, compreender o processo seguido, no ano letivo de 2008/2009, no desenvolvimento da sua autoavaliação, contribuindo para promover uma reflexão junto de todos os atores educativos e eventualmente gerar mudanças nas práticas. Para tal, no nosso estudo, adotou-se uma metodologia de carácter qualitativo, com um *design* de estudo de caso, recorrendo-se à análise documental, à entrevista e às notas de campo, como técnicas de recolha de dados.

Da análise da implementação da CAF pudemos identificar a presença de alguns aspetos congruentes com o preconizado pelo modelo – a constituição de uma equipa e de várias subequipas, com os respetivos coordenador e líderes, a escala de pontuação utilizada –, e a ausência de outros – nomeadamente dos planos de melhoria e de comunicação, formação dos membros das equipas, envolvimento de toda a comunidade educativa.

**Palavras-chave:** Autoavaliação, CAF, Mudança, Qualidade, Supervisão.



## Abstract

Schools self-assessment has been assuming recently a prominent role in the educational discourse, associated to an obligation, in the normative fulfillment, to social accountability and as an internal need of schools for its regulation.

Through a collection and treatment of information, done systematically, self- assessment provides an awareness of efficiency and effectiveness levels, creating conditions for a reflection inside the school which helps pedagogical, administrative and organizational decisions and can change things for the best considering self-assessment this way, it leads to the aims of a supervision of the individual development, school organization and of its stakeholders, capable of developing a collective participation and responsibility in their autonomy.

With this study, focused in the form as it was implemented the model of assessment CAF Common Assessment Framework [CAF], in the Agrupamento de Escolas da Direção Regional de Educação do Norte, we intend, in a supervision angle, understand the process followed, during the 2008/2009 schoolyear, contributing to promote a reflexion among all the educational stakeholders and eventually generate practice changes. For this, in our study, we adopted a qualitative methodology with a design of a case's study using a documental analysis, interviews and field notes, as data collection techniques.

From Caf implementation analysis we could identify the presence of some congruent aspects with the previewed model – the establishment of a team and of several sub-teams, with its respective coordinator and leaders, the punctuation scale used- and the absence of others – namely the improvement and communication formation of the team members, and the unvolvement of the whole school community.

**Keywords:** Self-assessment, CAF, Change, Quality, Supervision.



## **Agradecimentos**

Em 2010 iniciei um percurso que foi intenso, por vezes difícil, mas tive a sorte de ter ao meu lado pessoas que me foram animando, nos momentos de desalento.

De entre as pessoas que me acompanharam neste percurso gostaria de agradecer em primeiro lugar à minha orientadora nesta dissertação, Professora Doutora Susana Henriques, pelo seu acompanhamento permanente, motivação e iniciativa constante, sem os quais não teria sido possível a conclusão deste estudo; à Senhora Professora Doutora Ivone Gaspar sempre presente desde o primeiro momento; a todos os Professores das diversas unidades curriculares, que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional; ao Professor Rui Conceição do qual destaco as suas apreciações assertivas e a todos os colegas que me acompanharam.

Depois gostaria de agradecer ao Dr. Armindo da Ponte que disponibilizou o seu precioso tempo para me ajudar na revisão do texto final, à Sra. Diretora do Agrupamento, à Coordenadora da Equipa de Autoavaliação e aos Coordenadores e Professores a quem entrevistei, ou com quem mantive encontros informais, pela forma como me receberam e colaboraram.

Quero também agradecer a todos os meus amigos que, com a sua motivação, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho: à Alda Viola, à Isabel Abelheira, ao José Rocha e à Paula Lourenço, companheiros de caminhadas, à Sylvie Vilas Boas, que muito me ajudou e facilitou os contactos com os professores do Agrupamento e à Susana Amorim.

Finalmente à minha família, que tanto se queixou das minhas ausências.



---

## ÍNDICE GERAL

<b>RESUMO</b>	<b>V</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>VII</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>IX</b>
<b>ÍNDICE GERAL</b>	<b>XI</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b>	<b>XIII</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	<b>XIV</b>
<b>LISTA DE ACRÓNIMOS</b>	<b>XIV</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
O problema do estudo	17
Motivações da investigação	17
Organização do estudo	18
<b>1. REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>21</b>
<b>1.1. Algumas facetas da escola atual e da supervisão</b>	
1.1.1. A mudança no contexto de escola	
1.1.2. Uma escola em mudança na procura da qualidade	
1.1.3. Autonomia como construção da identidade de escola	
1.1.4. A escola e o desenvolvimento profissional	
<b>1.2. Qualidade na organização escola: autoavaliação e supervisão</b>	
1.2.1 A autoavaliação com base no modelo CAF	
1.2.2 Planos de melhoria	
1.2.3 Constrangimentos e dificuldades na autoavaliação	
2.2.4. Autoavaliação e supervisão	
<b>2 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO</b>	<b>55</b>
<b>2.1. Opções metodológicas</b>	
2.1.1. Estudo qualitativo	
2.1.2. A opção pelo estudo de caso	
2.1.3. Caracterização do contexto de estudo	
<b>2.2. Processo de recolha de dados</b>	
2.2.1. Seleção dos intervenientes	
2.2.2. A análise documental	
2.2.3. A entrevista	
2.2.4. As notas de campo	
<b>2.3. Técnicas de análise de dados qualitativos</b>	
2.3.1. A análise de conteúdo	

- 2.3.2. Procedimentos utilizados
- 2.3.3. A triangulação
- 2.3.4. As questões de natureza ética

### **3. DISCUSSÃO DOS DADOS** 69

#### **3.1. Análise Documental**

#### **3.2. Análise às entrevistas**

- 3.2.1 Cargos e funções dos inquiridos
- 3.2.2 Início da ação
  - 3.2.2.1 Significado da autoavaliação
  - 3.2.2.2 Autoavaliação e autonomia da escola
  - 3.2.2.3 Opção pelo modelo CAF
  - 3.2.2.4 Critérios para a constituição da equipa de autoavaliação
  - 3.2.2.5 Critérios para a designação da Coordenadora
  - 3.2.2.6 Representatividade do grupo de trabalho
  - 3.2.2.7 Planificação do processo
  - 3.2.2.8 Calendarização do processo
  - 3.2.2.9 Técnicas e instrumentos definidos
  - 3.2.2.10 Conceção das escalas e diferenciais semânticos
  - 3.2.2.11 Divulgação do projeto de autoavaliação
- 3.2.3 Processo
  - 3.2.3.1 Constituição das subequipas
  - 3.2.3.2 Coordenação do trabalho das equipas
  - 3.2.3.3 Formação proporcionada
  - 3.2.3.4 Auscultação da comunidade educativa
  - 3.2.3.5 Contributos dos Departamentos
- 3.2.4 Planos de melhoria
  - 3.2.4.1 Conceção dos planos de melhoria
- 3.2.5 Impacto da autoavaliação
  - 3.2.5.1 Mudanças no Agrupamento
  - 3.2.5.2 Melhorias no Agrupamento
  - 3.2.5.3 Consolidação da autoavaliação

#### **3.3. Análise às notas de campo**

### **4. TRIANGULAÇÃO** 125

### **5. CONCLUSÕES E SUGESTÕES** 131

#### **5.1 Sugestões para outros estudos**

### **BIBLIOGRAFIA** 139

#### **6.1 Referências Bibliográficas**

## 6.2 Referências online

## 6.3 Referências legislativas

### ANEXOS

- I Documentos**
  - Relatório avaliação interna.
  - Relatório avaliação externa (IGE).
- II Autorizações**
  - Pedido de autorização à Diretora
  - Autorização da DGIDC
- III Grelha de análise documental**
- IV Guião de entrevista**
- V Transcrição das entrevistas realizadas**
- VI Análise das entrevistas**
- VII Análise das notas de campo**

### ÍNDICE DE QUADROS

- Quadro N° 01 Caminhada CAF
- Quadro N° 02 Distribuição dos alunos por nível de ensino
- Quadro N° 03 Distribuição dos docentes em função dos Departamentos
- Quadro N° 04 Distribuição do pessoal não docente por carreira
- Quadro N° 05 Dados obtidos nas entrevistas respeitantes aos cargos e funções
- Quadro N° 06 Dados obtidos nas entrevistas respeitante à conceção de autoavaliação de escola
- Quadro N° 07 Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à autoavaliação e autonomia da escola
- Quadro N° 08 Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à opção pelo modelo CAF
- Quadro N° 09 Dados obtidos nas entrevistas respeitantes aos critérios para a constituição da equipa de autoavaliação
- Quadro N° 10 Dados obtidos nas entrevistas respeitantes aos critérios para a designação da Coordenadora
- Quadro N° 11 Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à representatividade do grupo de trabalho
- Quadro N° 12 Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à planificação do processo
- Quadro N° 13 Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à calendarização do processo
- Quadro N° 14 Dados obtidos nas entrevistas respeitantes às técnicas e instrumentos definidos
- Quadro N° 15 Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à conceção das escalas e

diferenciais semânticos

- Quadro N° 16** Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à divulgação do projeto de autoavaliação
- Quadro N° 17** Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à constituição das subequipas
- Quadro N° 18** Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à coordenação das subequipas
- Quadro N° 19** Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à formação proporcionada
- Quadro N° 20** Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à auscultação da comunidade
- Quadro N° 21** Dados obtidos nas entrevistas respeitantes aos contributos dos Departamentos
- Quadro N° 22** Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à conceção dos planos de melhoria
- Quadro N° 23** Dados obtidos nas entrevistas respeitantes ao impacto da autoavaliação
- Quadro N° 24** Dados obtidos nas entrevistas respeitantes às melhorias do Agrupamento
- Quadro N° 25** Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à consolidação da autoavaliação

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

- Figura N° 01** Estrutura da CAF
- Figura N° 02** Obstáculos à autoavaliação
- Figura N° 03** Pontuação de critérios e subcritérios
- Figura N° 04** Pontuação de critérios e subcritérios

## **LISTA DE ACRÓNIMOS**

- BE** Biblioteca Escolar
- BE/CRE** Biblioteca Escolar / Centro de Recursos Educativos
- CAF** Common Assessment Framework
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- CNO** Centro Novas Oportunidades
- DREN** Direcção Regional de Educação do Norte
- DGAEP** Direcção Geral da Administração e Emprego Público
- EFQM** European Foundation for Quality Management
- EIPA** European Institute of Public Administration
- IGE** Inspeção-geral de Educação
- INA** Instituto Nacional de Administração
- PEA** Projeto Educativo do Agrupamento

## INTRODUÇÃO

Confrontada com os desafios de uma massificação do ensino, marcada pela diversidade de alunos e por um contexto cada vez mais global, que exige a formação de cidadãos predispostos a aprenderem ao longo da vida, capazes de se adaptarem à mudança e à complexidade, a preocupação dos sistemas educativos deixou de estar centrada, exclusivamente, no acesso e expansão dos serviços, para centrar-se nos conteúdos dos sistemas educativos, no que acontece no interior das escolas e na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

A esta preocupação soma-se a necessidade de a escola, face às grandes e rápidas mudanças no plano cultural social e científico da sociedade actual e geradoras de incertezas, se renovar de forma contínua, não podendo permanecer num imobilismo, orientado pelas certezas do passado. Estas exigências determinaram um interesse crescente dos decisores políticos e dos profissionais e pais dos alunos pela avaliação dos sistemas educativos e das escolas com a finalidade de: controlar; prestar contas; motivar; formar e apoiar o conhecimento, no sentido de implementar as intervenções necessárias.

É neste contexto, e no quadro da crescente autonomia, que assume pertinência a implementação da autoavaliação das escolas. Autoavaliação entendida não como uma fase terminal, mas imersa num processo de desenvolvimento para potenciar a mudança no sentido da melhoria e que exige dos professores e da escola um protagonismo na análise e reflexão sobre as práticas, constituindo-se como agentes da mudança, no âmbito de uma escola concebida como estando posicionada no centro das transformações e não na periferia, como sendo capaz de questionar os seus objetivos e as suas práticas no sentido de promover respostas aos problemas de um contexto específico, desenvolvendo ações que permitam uma melhoria da dimensão pedagógica e dos aspetos organizacionais. Trata-se de uma escola que, almejando a qualidade, realiza um diagnóstico prévio para identificar problemas, necessidades e pontos fortes, numa partilha pelo coletivo da organização e induz ao desenvolvimento de planos de ação para o futuro, no sentido da melhoria e da qualidade, na construção da sua própria autonomia.

Enquanto processo sistemático, contínuo, que integra o quotidiano das escolas e que serve de fundamentação à tomada de decisões sobre a vida futura da escola, deverá ser

---

rigoroso, devendo também ele ser avaliado, revisto e planificado sucessivamente, através da supervisão, no sentido de se obterem informações e refletir-se sobre o que se fez ou se deverá fazer, aferindo-se e contribuindo para a sua qualidade. É assim uma avaliação orientada para produzir conhecimento sobre a ação desenvolvida no processo de autoavaliação e o impacto desta na escola, reconhecendo-lhe uma oportunidade para que os professores e a escola, numa reflexão sobre os processos seguidos, desenvolvam uma aprendizagem colaborativa e construam conhecimento próprio capaz de servir de apoio à implementação de ações futuras.

Assim, aliada à supervisão, aparece-nos a ideia de avaliação, mas também de reflexão, tendo por objeto o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos profissionais que nela desenvolvem a sua ação e o supervisor surge como um “líder ou facilitador” (Alarcão, 2000, p. 19) de uma escola enquanto comunidade que aprende. Nesta perspetiva a noção de supervisão, tradicionalmente, associada à formação inicial de professores e que tem por referência o professor, adquire uma dimensão coletiva no sentido da melhoria da qualidade não só na sala de aula, mas em toda a escola, procedendo-se ao que Alarcão (2000) denomina de “reconceptualização da supervisão”, passando a centrar-se no grupo, e num âmbito “macroscópico”, numa aceção mais alargada, em contraponto à supervisão pedagógica mais tradicional. A esta supervisão reconceptualizada cabem também funções de colaboração “no processo de autoavaliação institucional e analisar as suas implicações” (Alarcão, 2002, p. 233).

A supervisão, assim entendida, é mobilizadora da participação ativa de toda a comunidade escolar na tomada de decisões relativas ao processo de autoavaliação da organização, contribuindo para potenciar a mudança do processo e da própria escola. Acompanha assim as novas atribuições do professor, cuja ação não se limita a uma transmissão de conhecimentos no âmbito da sala de aula, ampliando-se as funções de planificação, coordenação, reflexão, colaboração, cooperação, avaliação. Estas novas atribuições exigem que a atuação do professor tenha de ser realizada em equipa, emergindo o seu desenvolvimento profissional, do diálogo e da partilha com os outros profissionais e mesmo com outros elementos da comunidade, adotando objetivos comuns, numa visão partilhada da organização.

Tendo por base a dialética entre autoavaliação das escolas e supervisão pretendeu-se com a presente investigação estudar a forma como foi implementado o modelo CAF

para a autoavaliação de um agrupamento de escolas da Direção Regional de Educação do Norte [DREN], no ano letivo de 2008/2009.

### **O problema de estudo**

Tendo abordado, resumidamente, a problemática que sustenta este estudo, enunciaremos a questão fundamental que orientou a investigação:

**A ação procedimental do modelo CAF utilizada no Agrupamento, relativo à autoavaliação, é congruente com o preconizado pelo modelo?**

Esta questão de partida do trabalho investigativo que nos propusemos realizar traduz o objetivo principal do estudo: analisar a forma como foi implementado o modelo CAF, para a autoavaliação de um agrupamento de escolas da DREN, no ano letivo de 2008/2009.

Por razões de operacionalização, a questão de partida foi depois especificada em sub-questões:

- Que nível (ou grau) de consistência se verifica nos procedimentos relacionados com a aplicação do modelo CAF face ao próprio modelo?
- Como se manifesta a monitorização dos resultados dos planos de melhoria na reformulação das estratégias?
- Quais as opiniões dos diferentes Coordenadores (Lideranças Intermédias) sobre a forma como foi efetuada a implementação do modelo CAF durante a autoavaliação do agrupamento.
- Que efeitos tem a autoavaliação na mudança na vida do Agrupamento?

### **Motivações para a investigação**

A nossa permanência num órgão de administração e gestão de uma escola/ agrupamento permitiu-nos tomar consciência de que o mero cumprimento do instituído, neste caso a obrigatoriedade de se implementar e desenvolver a autoavaliação da escola, interpretado, frequentemente, como tendo um carácter burocrático, com funções de dar cumprimento a uma determinação legislativa, não se constitui como um processo conducente a uma mudança no sentido da melhoria se os diversos atores não tiverem assumido a importância do processo e se este não for desenvolvido com rigor e

envolvimento dos diversos elementos da comunidade educativa. Assim o nosso interesse centrou-se no modo como foi implementado o modelo CAF para a autoavaliação de um agrupamento da DREN, no ano letivo de 2008/2009, relevando a opinião dos diversos atores, nomeadamente a Diretora do Agrupamento, enquanto responsável pelo cumprimento do determinado superiormente, constituindo-se como elo de ligação entre a administração e a comunidade educativa, da Coordenadora da Equipa de autoavaliação que conduziu o processo e dos Coordenadores de Departamento enquanto elementos de ligação entre a direção e os professores.

### **Organização do estudo**

O presente documento apresenta cinco capítulos. No primeiro capítulo “Revisão da literatura” são abordadas algumas facetas da escola e da supervisão atuais, bem como a necessidade de desenvolvimento da autoavaliação das escolas. Neste enquadramento apresenta-se o modelo CAF, enquanto ferramenta promotora da melhoria das organizações, e impulsionadora de uma cultura de excelência, que tem como objetivo não apenas a obtenção de conhecimento, mas também o desenvolvimento de ações, através da elaboração, implementação e monitorização de planos de melhoria.

Com o segundo capítulo – “Enquadramento metodológico” – apresentamos a justificação dos pressupostos metodológicos que orientaram as nossas opções, bem como a caracterização do contexto em que decorreu o estudo e a justificação da seleção dos intervenientes. No âmbito dos procedimentos utilizados, de acordo com o quadro teórico-conceptual e com o método selecionado, descrevemos as principais técnicas utilizadas na recolha de dados, nomeadamente a análise documental, a entrevista e as notas de campo. A nossa atenção concentrou-se também na técnica de análise de dados utilizada - a análise de conteúdo, nas etapas e procedimentos do trabalho de campo, bem como numa referência aos cuidados éticos seguidos.

O capítulo terceiro destinou-se à “Discussão dos dados”. Este último capítulo resulta do trabalho de campo iniciado em janeiro de 2012 e terminado em junho desse mesmo ano, sustentado numa metodologia qualitativa que privilegiou os dados obtidos através da análise de conteúdo a partir dos relatórios de avaliação externa e interna e das atas de Conselho Pedagógico e de Departamento. Para isso construímos um quadro que contempla os campos de análise, as dimensões e os indicadores que nos permitiram fazer a análise de conteúdo. Seguidamente, analisamos as entrevistas realizadas à

Diretora do Agrupamento, Coordenadora da Equipa de Autoavaliação e Coordenadores de Departamento, também através de um quadro previamente elaborado e tendo em conta os objetivos e tópicos que integravam o guião das entrevistas. Finalmente procedeu-se à análise das notas de campo, resultantes de contactos informais tidos com docentes, na sala de professores, no decurso das nossas visitas à escola. A análise do processo de autoavaliação seguido no ano letivo de 2008/2009 fundamenta-se, então, nos documentos recolhidos e nos discursos dos diferentes atores. Os discursos destes atores educativos foram analisados de uma forma integrada e transversal, procurando perceber as suas opiniões sobre o processo seguido. Assim os aspetos que nos foram dados a observar estão presentes sempre que forem relevantes.

No capítulo quatro procedemos à triangulação de dados provenientes das diversas fontes de informação.

Por fim, no capítulo cinco, elencamos algumas conclusões a que chegamos através do presente trabalho de investigação.



---

## 1. REVISÃO DE LITERATURA

### 1.1 Algumas facetas da escola atual e da supervisão

#### 1.1.1. A mudança no contexto da escola

A sociedade atual, marcada pela globalização e pela rápida difusão do conhecimento, exige que os sistemas educativos e as escolas procurem, de forma contínua, respostas e adaptações, por forma a acompanharem a rápida evolução dos acontecimentos sociais, que colocam em causa as antigas certezas. A Escola não pode “atrasar-se tanto como em épocas anteriores em incorporar os avanços e as particularidades contextuais na sua forma de fazer e de estar, porque se há algo realmente estável no mundo atual, é a mudança” (Casanova, 2007, p. 17). É face a esta exigência de mudanças educativas, que a investigação tem procurado analisar e compreender o fenómeno da mudança em educação. É sobre este fenómeno que, seguidamente, nos debruçaremos.

Para uma descrição dos diferentes tipos de mudança, Marchesi e Martin (2003) propõem uma análise baseada em sete critérios: origem, entrada, forma, perspectiva, âmbito, extensão e efeitos. Quanto à origem, as mudanças podem iniciar-se de cima para baixo, partindo da administração educativa, que ignora a participação dos professores no processo de mudança, ou de baixo para cima, realizadas por grupos de professores, apresentando limites ao nível da sua transferibilidade e expansão. O segundo critério para análise da mudança, a entrada, centra-se na análise dos aspetos “que servem de motores ou alavancas para produzir modificações e em última instância melhorar o processo de ensino e aprendizagem” (Marchesi & Martin, 2003 p. 54). O ponto de partida pode fazer referência ao currículo, à formação de professores e aos sistemas de avaliação das escolas e dos alunos. Esta entrada refere-se a aspetos específicos do sistema, que, no entanto podem desencadear um conjunto de outras transformações. Pela sua forma, as mudanças podem ser planificadas ou espontâneas. As primeiras partem de um diagnóstico prévio das condições e possuem um programa devidamente planificado para posterior desenvolvimento, correspondendo às mudanças estruturais e à maioria das que se realizam ao nível das escolas. As segundas são resultado de situações não previstas, surgindo, principalmente, na prática quotidiana do professor ou de equipas de professores. As perspectivas fazem referência à compreensão da forma como se realiza a mudança na escola. Grande parte dos estudos faz referência à mudança tecnológica, cultural e à micropolítica. A primeira coincide com o modelo

---

centralizado, de cima para baixo, referido anteriormente. A segunda entende a mudança na educação como mudança na cultura das organizações. Finalmente, a terceira assume o inevitável conflito da mudança e estuda os diferentes interesses dos diversos grupos da organização, a negociação dos problemas e a procura de soluções partilhadas. O âmbito faz referência ao nível do sistema educativo para o qual estão orientadas as mudanças: as estruturas, as escolas ou a sala de aula. Neste contexto, as reformas que se destinam à estrutura, à escola ou à sala de aula, podem apresentar um carácter global ou abordar um aspeto parcial, determinando assim a sua extensão. Finalmente, os efeitos das mudanças podem ser diretos, tendo por referência os objetivos que explicitamente se pretendem, ou indiretos, que correspondem a resultados obtidos, que não estavam inicialmente previstos.

Associadas ao termo “mudança”, encontramos palavras como “inovação”, “reforma”, “melhoria”, que partilham entre si uma ideia de alteração de uma situação previamente existente, tendo implícito o conceito de novidade “nos modos de agir e pensar, em relação às potenciais pessoas afetadas pela mudança, e de uma certa alteração qualitativa dos estados previamente existentes” (Bolívar, 2003, p. 50), mas que apresentam *nuances* entre elas. Para Bolívar (2003), o termo “mudança” utiliza-se como um conceito descritivo e neutro, e “melhoria” representa um conceito associado a um juízo crítico avaliativo. Enquanto “reforma” faz referência a mudanças estruturais geralmente externas e a grande escala, “inovação” menciona-as em níveis específicos, que costumam gerar-se em instâncias de base. Desta forma, podem realizar-se reformas que não impliquem mudanças e mudanças que valorativamente não poderão ser classificadas de melhoria.

Gonzalez e Escudero (1987) diferenciam reforma de inovação, referindo que “poderíamos falar de reformas para fazer referência a mudanças estruturais e de inovação para assinalar mudanças internas e qualitativas no sistema educativo” (p. 16)

A este propósito refere Nóvoa (1988) que:

a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma acção persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador (p. 8).

---

Concebe-se, pois, a mudança como efetiva e capaz de gerar inovação aquela que se desenvolve no interior das escolas, de baixo para cima, com a participação dos professores, num processo contínuo. Neste processo de mudança, desenvolvido a nível meso, em que Santos Guerra (2003a) faz relevar a importância da sua planificação quando afirma que “é mais importante saber-se onde se quer ir que pôr-se a caminhar sem rumo. É mais importante saber para onde se caminha que acelerar o passo em direcção a nenhures” (p. 19), a autoavaliação sistemática e permanente permite-nos saber onde estamos, uma reflexão sobre os pontos fortes da escola, o percurso efetuado, as dificuldades encontradas, as práticas desenvolvidas e programar, a partir desse diagnóstico, um plano que ajude a melhorar a ação.

A autoavaliação das escolas é, assim, associada à tomada de decisão, conforme o defendido por Tenbrink (1988) e De Keteel *et al.* (1988) como citados em Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), que consideram que é um processo capaz de proporcionar não apenas uma produção de informação que permita a formulação de juízos de valor ou para controlar as instituições, mas “um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhora dos seus processos e das relações psicossociais” (Dias Sobrinho, 2000, p. 103), propiciando “a compreensão necessária para garantir a rectificação e a mudança” (Santos Guerra, 2002, p. 271), “a base das inovações que se introduzam em todo os processos envolvidos” (Casanova, 2007, p. 265).

Falamos pois de uma escola capaz de se pensar no presente para se projetar no futuro (Sá-Chaves, 2000), com capacidade para analisar os problemas com que se defronta e de decidir o caminho para a mudança, a melhoria e o desenvolvimento, através da aprendizagem. Entender a escola como sendo capaz de gerar conhecimento sobre si mesma e dar resposta às novas necessidades e exigências da “sociedade do conhecimento” tem por base o modelo de “organização que aprende” (Senge, 2005) e pressupõe a consideração de uma escola que não poderá centralizar-se somente no ensino dos alunos, sendo decisivo, para o desempenho da sua intencionalidade, que nela ocorra, também, um ambiente informado e dinâmico que “facilita a aprendizagem de todos os seus membros e continuamente se transforma a si própria” (Leite, 2003, p. 125).

---

Tendo como ponto central a ideia de que as escolas podem aprender com o que fazem, adaptar-se, mudar e desenvolverem-se favorecendo “a emergência de dinâmicas autónomas de mudança, que possam devolver o protagonismo aos atores” (Bolívar, 2001, parág.1), cultivando nas pessoas “o comprometimento e a capacidade de aprender em todos os níveis da organização” (Senge, 2005, pp. 37-38), tem subjacente uma conceção de organização com uma vida própria, com processos de decisão adaptados a cada uma das situações.

Senge (2005) identifica cinco fatores que deverão atuar de forma conjunta para se obter uma aprendizagem organizacional, quer a nível individual quer organizacional: domínio pessoal, modelos mentais, construção de uma visão compartilhada, aprendizagem em equipa e pensamento sistémico. Relevam nestes fatores as ideias de comunicação, partilha, reflexão coletiva, tomada de consciência dos problemas e procura de soluções, pelo desenvolvimento de competências de grupo à qual se associa uma nova noção de supervisão, em que o “objecto não é o sujeito individual, mas a organização escolar” (Santiago, 2000, p. 30), constituindo “uma alavanca fundamental da aprendizagem organizacional, através da influência que pode exercer nas condições que promovem a qualidade das interações entre os atores da escola” (idem, pp. 34-35).

A organização escolar empenha-se, assim, em envolver todos os seus membros, dando-lhes a possibilidade de expressarem vontades, partilharem experiências e participarem nos processos de tomada de decisão e resolução, não permitindo que a sua ação organizacional seja o resultado do somatório do desenvolvimento individual dos seus recursos humanos, alimentando-se permanentemente da interação de todos os elementos que a compõem, pois “é ao nível do pensamento colectivo, coerente e partilhado e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir a mudança através da acção concertada e apoiada no diálogo” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 133).

A relevância da partilha entre os professores para o desenvolvimento individual e organizacional realça a importância da supervisão com uma função de promover a colaboração, numa profissão marcada pelo isolamento e individualismo profissional, a que fazem referência Pacheco e Flores (1999)

diversos estudos confirmam a existência de uma cultura individualista, muito longe de uma cultura de colaboração, em que cada professor cumpre a

---

tarefa que lhe está atribuída, não tendo por hábito partilhar as dúvidas, os problemas surgidos no quotidiano (p. 135).

No âmbito desta escola que aprende ou escola reflexiva, Vieira (1993) destaca como processos centrais da supervisão a reflexão e a experimentação. Acrescenta que, apesar da diversidade de propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica, há um fio condutor comum de “desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira, 2006, p. 15).

A reflexão surge, assim, como um meio de ação crítica que permitirá ao professor problematizar as decisões que toma e compreender as implicações das suas opções. Este questionamento atribui à experiência educativa uma centralidade fundamental ao considerá-la um lugar de construção e reconstrução do conhecimento e da ação do professor, por permitir observar a realidade com um olhar crítico e questionador, criando caminhos alternativos. Na perspetiva de Vieira (2006), o professor deve assumir uma postura de prático reflexivo, sendo a *praxis* entendida como geradora de conhecimento e teoria. Esta reflexão profissional permite que o professor não seja um mero reproduzidor do conhecimento e práticas, mas capaz de “transformar os alunos em consumidores e produtores criativos de saberes, e, em simultâneo, perspetivar o professor como intelectual crítico e agente de mudança” (idem, 2006, p. 18).

É partindo destes pressupostos que Vieira (2009) defende que a supervisão tem por finalidade promover a ação-reflexão profissional e crítica, num questionamento contínuo das práticas, de forma a favorecer a melhoria do processo educativo, no sentido de “ajudar os formandos [professores] a tornarem-se supervisores da sua própria prática” (p. 201), subscrevendo uma supervisão de natureza transformadora e orientação emancipatória.

Nesta escola reflexiva que é capaz de se analisar, interrogar o presente e perspetivar a transformação, os professores são profissionais capazes de associar a teoria à prática. Utilizando como estratégia a reflexão, numa atitude de pesquisa e de investigação, que proporciona a oportunidade de construir conhecimento e reorientar a ação, de forma a dar resposta aos problemas que se colocam à instituição escolar, o campo da supervisão

ganha uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do

---

seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber inerente à sua função social (Alarcão & Roldão, 2010, p. 15).

Este aspeto pode constituir um fator de inovação e mudança, pois “ao admitirmos a centralidade da reflexão e da experimentação nos processos supervisivos estamos implicitamente a admitir que a supervisão é um factor importante de inovação e de mudança” (Trindade, 2007, p. 33), no sentido de que, ao refletirmos sobre os contextos, traçamos diagnósticos, o que nos permite delinear novas/melhores formas de atuação, com vista à melhoria da escola. Neste processo cabe à supervisão a capacidade de motivar, envolver, criar dinâmicas de inovação e de mudança.

### **1.1.2. Uma escola em mudança - na procura da qualidade**

Enquanto os sistemas educativos da sociedade industrial foram marcados por uma preocupação centrada no acesso e expansão dos serviços e por uma massificação da escolaridade, os atuais passaram a centrar-se nos conteúdos dos sistemas educativos, no que acontece no interior das escolas e na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Com efeito, existe, atualmente, um crescente consenso acerca do que é necessário, ou seja não só que todas as crianças e jovens frequentem a escola, mas que a escola garanta, efetivamente, a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para uma permanência no mundo do trabalho, face ao rápido desenvolvimento do conhecimento e à constante transformação das profissões e um desempenho e participação na sociedade em que vivemos, uma escola que seja “de massas mas igualmente de apelo à qualidade” (Alarcão, 1998, p. 49).

Esta preocupação com a qualidade encontra-se também presente no Dec-Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, uma vez que dos nove objetivos do Sistema de Avaliação enunciados no art. 3º, cinco dizem respeito, direta ou indiretamente, à qualidade:

- a. Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;
- b. Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade das escolas;

- c. Permitir incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;
- d. Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
- e. Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos.

Apesar da profusão de referências à qualidade, em nenhum momento se define que conceito de qualidade está subjacente a esta avaliação, o que vai ao encontro de Clímaco (2005) quando refere que a

qualidade em matéria educativa não é um conceito explícito, sendo percebido como uma característica subjacente à condução, ou mesmo à justificação de determinadas políticas como a igualdade de oportunidades (...) os recursos humanos e os equipamentos educativos (...) a qualificação de todos os envolvidos no processo educativo (...) a avaliação dos alunos (...) ou a orientação escolar (p. 53).

Esta indefinição ou dificuldade em definir o conceito de qualidade não impede que seja uma das expressões mais utilizadas, no âmbito educativo, servindo de ponto de referência para justificar processos de mudança ou programas de ação. Conseguir escolas de qualidade é um dos objetivos das políticas educativas, num tempo de “culto da qualidade, da eficiência, da eficácia, do desenvolvimento das pessoas nas organizações e das organizações enquanto “locus” privilegiado de interesses e acção estratégica de pessoas” (Rocha, 1990, p. 40).

A dimensão da eficácia põe em primeiro plano os resultados da aprendizagem efetivamente alcançados pela ação educativa. Uma educação de qualidade é aquela que consegue que os alunos realmente aprendam o que se supõe que devem aprender - aquilo que está estabelecido nos planos e programas curriculares - no final de um determinado ciclo. Seguindo a perspectiva de Mayston (2003, como citado por Portela & Guerreiro, 2006), “os estudos de eficácia da escola em geral medem o seu “value added” (onde os resultados dos alunos no início e no fim de um dado estágio educacional são comparados eventualmente tendo em conta outros factores do contexto)” (p. 20).

Uma segunda dimensão do conceito de qualidade, é a eficiência, referindo Venâncio e Otero (2002) que uma escola eficiente “é aquela que utiliza os recursos de modo a obter a maior rentabilidade, significando altas taxas de utilização de equipamentos ou elevado

número de alunos transitados” (p. 41). Na perspectiva de Mayston (2003, como citada em Portela & Guerreiro, 2006), “os estudos e eficiência das escolas medem “value for money” (onde os recursos utilizados pela escola, como despesas por aluno, professores, etc, são considerados na explicação de medidas de output da escola) ” (p. 20). Um sistema será de maior qualidade na medida em que, comparado com outro, obtenha resultados similares, com menores recursos.

Clímaco (2005) associa à eficiência a equidade, referindo que

eficiência diz respeito à qualidade ou excelência do que está disponível para todos. Está relacionada com a equidade e pressupõe a diversificação dos meios para responder à diversidade das necessidades, de modo a garantir o equilíbrio social e o desenvolvimento educativo (p. 56),

referindo-se aos processos e meios que o sistema oferece aos alunos para o desenvolvimento da sua experiência educativa. Assim, um sistema educativo para ser de qualidade deve partir do reconhecimento de que acedem a ele diferentes tipos de alunos, com diferentes pontos de partida. Ao fazê-lo, propõe-se oferecer apoios diferenciados a fim de assegurar que os objetivos da educação se atinjam, de forma equiparável, para todos. A equidade implica dar mais e apoiar mais os que mais necessitem, de forma a ter reflexos positivos ao nível da eficácia.

Nesta perspectiva, uma educação de qualidade é aquela que oferece ao aluno um adequado contexto físico para a aprendizagem, um corpo docente convenientemente preparado para a tarefa de ensinar, bons materiais de estudo e de trabalho e estratégias didáticas adequadas. Esta dimensão do conceito põe em primeiro plano a análise dos meios empregues na ação educativa.

Estas exigências sociais colocam desafios ao desenvolvimento de novas práticas profissionais aos professores e ao trabalho dos supervisores, sendo lançados novos desafios à supervisão, dado que esta pode

promover o desenvolvimento da reflexividade profissional de todos os intervenientes visando a melhoria da qualidade do sistema de ensino. Neste sentido, as estruturas escolares e o processo de comunicação entre os membros da comunidade educativa devem interagir visando uma maior participação. Todos devem reflectir e manter um diálogo (democrático) que promova a coparticipação e a corresponsabilização de vários atores(...), beneficiando os diálogos da escola e contribuindo para que os ambientes escolares sejam autodirigidos, auto-organizados, auto- construtores e auto - avaliadores (Santos, Gonçalves, Ferraz & Costa, 2008 p. 23).

---

O campo da supervisão surge, assim, como uma estratégia capaz de promover a melhoria da qualidade dos serviços, produtos e instituições, estendendo a sua área de intervenção ao desenvolvimento da organização e do coletivo dos seus agentes educativos.

Esta dimensão do coletivo está presente no modo como Alarcão (2000) perspetiva a supervisão:

Supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores, na dinâmica das suas interações entre si e com os outros, na responsabilidade pelo ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, na responsabilidade, igualmente, pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da escola (p. 18)

A supervisão, nesta perspetiva, não se limita a uma ação no âmbito micro, da sala de aula, mas mobiliza todos os atores educativos, valorizando a forma como interagem para uma melhoria contínua da escola.

### **1.1.3. Autonomia como construção da identidade de escola**

A rapidez das mudanças sociais e as novas exigências de eficácia, eficiência e qualidade, que pressupõem a consideração da diversidade dos alunos e dos contextos, não se coadunam com respostas uniformes, pelo que é necessário considerar “a existência - necessária - de normativos reguladores de aspetos comuns e básicos que unifiquem o sistema, mas que permitam, ao mesmo tempo, a autonomia (organizacional, pedagógica e de gestão, etc.) que facilite a diversidade, que a heterogeneidade da população em cada escola exige” (Casanova, 1993, p. 82).

A autonomia é entendida por Barroso (1996) num duplo sentido, enquanto autonomia decretada e autonomia construída

um conjunto de competências adjudicadas normativamente à escola, conferindo-lhe autoridade em matérias relevantes, como por exemplo a organização e programação de actividades, a gestão de recursos, entre outras, mas dependendo sempre do poder da tutela e da própria administração pública, uma autonomia relativa, comumente denominada por “autonomia decretada”

...“autonomia construída”- um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna), como por

---

exemplo a própria administração, os pais, os professores, os alunos e outros agentes do meio social em que a escola se insere” (pp. 14-17).

Podemos, assim, identificar, no domínio da autonomia, duas perspectivas: uma associada aos normativos e às competências delegadas nas escolas e outra à capacidade que os diversos atores têm de poder decidir sobre as finalidades, organização, funcionamento da escola e gestão dos recursos e, com esta possibilidade, de fazer escolhas, são capazes de alterar e criar novas regras, ou seja, são capazes de promover a mudança e de desenvolverem processos de melhoria.

É no âmbito desta autonomia construída que a escola concebe

um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” (Preâmbulo do DL 43/89, de 3 de fevereiro),

que constitui um ponto de referência orientador para a atuação, centrado no modo como a escola se organiza, com preocupações de enquadrar e dar sentido à ação de todos os elementos da comunidade educativa e às expectativas e necessidades da mesma. Reconhece-se, pois, à escola a capacidade de decidir, mudar e melhorar no sentido de responder eficazmente aos desafios da comunidade em que se insere.

Neste processo de autonomização das escolas, Costa (1997) destaca as responsabilidades acrescidas que lhe são atribuídas:

- A tomada de decisão - para além da capacidade de organizar e executar o determinado pelos normativos, exige-se à escola um trabalho e conceção e de planificação estratégica da ação educativa;
- A inovação e a mudança - que vão além da mudança decretada, exigindo um papel ativo das escolas e dos professores;
- A avaliação e a prestação e contas - que constituem uma forma de responsabilização social que os utilizadores/clientes exigem, através de “monitorização do desempenho” e “autoavaliação institucional”, enquanto processos que favorecem o funcionamento eficaz das escolas e a prestação de um serviço de qualidade;

- 
- O parceriaado - às novas competências e aos novos espaços de tomada de decisão atribuídos às escolas associa-se a exigência de que as decisões sejam partilhadas com outros atores educativos;
  - A integração comunitária - os estabelecimentos de ensino não podem ignorar os contextos sócio económicos e culturais em que se integram, sendo necessário orientar a ação educativa, tendo em consideração as características específicas das comunidades envolventes;
  - A articulação interinstitucional - o processo de abertura da escola ao exterior manifesta-se não apenas na partilha de decisões com os representantes locais, mas também pelo desenvolvimento de projetos comuns com outras instituições locais;
  - Formação contínua - à escola exige-se a elaboração dos seus próprios planos de formação, capazes de dar resposta às necessidades de formação contínua dos seus professores, constituindo ela própria um espaço de formação;
  - A alocação de recursos - a escola é incentivada a obter as suas receitas próprias a partir de diferentes fontes de financiamento, complementando dessa forma o orçamento anual atribuído pelo Ministério da Educação;
  - A liderança organizacional - face às novas competências e atribuições das escolas e a novas exigências releva a necessidade de disporem de órgãos de gestão devidamente preparados ao nível de competências técnicas e de liderança organizacional.

Santiago (2000) faz referência ao processo de autonomização das escolas como paralelo e intrinsecamente associado ao desenvolvimento de modalidades de autorregulação interna, que se vão substituindo à regulação externa praticada pelo Estado, tendo por base as práticas de autoavaliação institucional. Associa-se, assim, a prática da autoavaliação das escolas a uma dimensão formativa, na qual Leite e Fernandes (2002) identificam três ideias – chave: regular (processo), reforçar (êxitos) e remediar (dificuldades), permitindo à escola identificar as dificuldades, para melhorar ou enriquecer os seus êxitos. É neste sentido que Casanova (2007) refere que se torna “imprescindível conhecer quais os elementos organizativos ou que iniciativas adotadas estão a proporcionar os resultados esperados, quais as áreas em que a escola apresenta melhorias e em que aspetos se encontram os seus pontos fortes” (p. 56), em que se

---

procura, através de esquemas de análise crítica do seu desempenho, apurar a consciência dos objetivos atingidos, numa perspetiva de autoconhecimento e autorregulação, no sentido da mudança e do aperfeiçoamento.

Se no âmbito de uma autonomia construída, o projeto educativo, aprovado pelo Conselho Geral (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), é o documento orientador da ação organizacional, não poderá ser dissociado de uma avaliação, também prevista nos normativos (ibidem), que sirva de orientação do caminho a seguir e que permita a reformulação deste projeto. Assim, os processos de elaboração e avaliação constituem-se como um processo cíclico.

Com este processo de avaliação institucional procura-se ainda dar resposta a uma exigência social e normativa de prestação de contas aos órgãos internos e, principalmente, à comunidade educativa envolvente.

A estas novas responsabilidades da organização escolar resultantes da evolução do movimento de autonomia, associa-se uma nova conceção de supervisão a que faz referência Oliveira (2000)

o conceito de escola orientada para o reforço da sua autonomia e, nesse sentido, responsável pela qualidade do projecto educativo que norteia toda a acção dos seus profissionais leva-nos a enquadrar o conceito de supervisão no contexto mais amplo da escola, enquanto comunidade educativa e da sua dinâmica pedagógica e administrativa” (p. 48).

Aproxima a supervisão escolar a

práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que, incidindo sobre a organização escolar, visam a mobilização de todos os seus profissionais numa acção conjunta e interacção dinâmica adequada à consecução dos objectivos da escola (idem, p. 51).

Nesta perspetiva, as funções da supervisão “terão de possuir uma perspetiva macroscópica ampla e abrangente em vez da perspetiva microscópica e redutora que hoje maioritariamente ainda possuem, terão de sair da sala de aula e não fixar-se nela” (Trindade, 2007, p. 36). Estas funções são desdobradas por Alarcão (2002) em

- a) colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e perceber o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários participantes;
- b) colaborar no processo de autoavaliação institucional e analisar as suas implicações;

- c) criar ou apoiar condições e culturas de formação com predomínio para a formação através da identificação e resolução de problemas específicos da escola numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-ação;
- d) acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos;
- e) colaborar no processo de avaliação do desempenho de professores e funcionários;
- f) dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos (p. 233) .

Assim, a supervisão que inicialmente tinha por objetivos a formação de professores num “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16) e de melhoria dos processos de ensino, numa perspetiva restrita, evolui no sentido de intervir em contextos mais amplos da escola.

No quadro desta reconceptualização da supervisão, Garmston, Lipton e Kaiser (2002) referem “o desenvolvimento da organização como outra das grandes funções da supervisão” (p. 110), em que poderemos incluir todas as atividades que têm por finalidade a concretização das orientações da escola, plasmadas no seu projeto educativo, centrando-se no domínio pedagógico, institucional, administrativo e no âmbito humano e de serviços, perspetivando o desenvolvimento do contexto educativo e de apoio aos agentes educativos. É neste sentido que Alarcão (2001a) assinala que

está a tornar-se mais evidente para mim que a supervisão não pode ficar confinada à formação inicial de professores. As competências supervisivas (técnicas e humanas) são necessárias no apoio à elaboração de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, à aprendizagem em grupo e à reflexão pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola (p. 19).

Neste contexto, a supervisão, entendida como “ação facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do colectivo dos seus membros e, simultaneamente, responsabilizadora pela manutenção do percurso institucional traçado pelo projeto educativo de escola” (Alarcão, 2001a, p. 7), não pode conceber-se sem relacioná-la com o desenvolvimento da autonomia da própria escola, uma relação que é de reciprocidade, pois enquanto “área de conhecimentos desenvolvidos no domínio da supervisão pode

---

trazer um contributo importante para a construção deste novo conceito de escola autónoma” (Oliveira, 2000, p. 52), capaz de assegurar a participação de todos.

#### **1.1.4. A escola e o desenvolvimento profissional**

Refere Benavente (2001) que “a mudança nas escolas, num mundo complexo e imprevisível precisa de todos, nomeadamente dos professores e das dinâmicas inovadoras que se constroem no âmbito local” (p. 108). Perfila-se, pois, um professor como agente da mudança e da inovação. Mas, neste processo de transformação da escola, é igualmente necessária a cooperação dos professores para a implementação das mudanças, pois como refere Estrela (2003) “para mudar, é preciso querer ou sentir a necessidade de mudar ou, ao menos, é necessário que a mudança assuma um significado para aqueles a quem ela é proposta ou imposta” (p. 56) Na mesma perspetiva, Fernandes (2000) acrescenta que “para que os professores se comprometam com a mudança é necessário que participem na sua definição, lhe atribuam um sentido e estejam motivados para o fazer” (p. 33).

Neste processo de construção ou de aceitação das mudanças, Barroso (2005) assinala a importância da formação “ que auxilie os professores a desconstruir as suas práticas (...) para sugerir práticas alternativas (...) para dar segurança às pessoas que encetam um processo de mudança” (p. 55), num processo contínuo de atualização. Hopkins (1996) corrobora esta ideia ao referir que uma das condições para a mudança é a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, na consideração de que as escolas não melhoram se os professores não melhorarem individual e coletivamente, devendo a escola proporcionar a aprendizagem profissional dos seus docentes.

O conceito de desenvolvimento profissional tem subjacente a ideia de capacitação do professor para o exercício permanente da sua atividade profissional, num processo que envolve múltiplas etapas e que está sempre incompleto (Ponte, 1998), associando-se a uma formação ao longo da vida. De acordo com Day (2001), o desenvolvimento profissional, que não exclui a formação contínua, situa-se num contexto de aprendizagem mais alargado, na qual, segundo Imbernón (2002) se enquadra uma perspetiva de formação, em que se reconhece a necessidade de que desenvolva uma atitude investigadora sobre a sua prática, com um sentido crítico. Nesta abordagem do

---

professor investigador, refere Alarcão (2001b) que “estamos perante uma perspectiva interaccionista e sócio-construtivista de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-acção” (p. 3), em que o professor não é um mero recetor de informação como na tradicional formação contínua, sob a forma de cursos, mas um construtor do seu conhecimento e em que a escola pode criar “oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (Bredeson, 2002,p. 663).

O professor é, assim, perspectivado como um investigador ou como um prático reflexivo, capaz de mobilizar os conhecimentos prévios para desenvolver as suas atividades, construir e reconstruir conhecimento prático o que para Shon requer três processos distintos que se completam entre si: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação, que se manifesta no saber fazer, é a componente inteligente que orienta toda a atividade humana. A reflexão na ação, que se realiza no decorrer da ação, refere-se ao processo de pensamento. A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação faz referência aos processos de pensamento que ocorrem numa perspetiva retrospectiva sobre uma situação problemática.

Partindo destes pressupostos, Santos Guerra (2003a), refere que relativamente ao processo de autoavaliação

se convertemos um processo de reflexão em acção; se o alentamos desde a exigência interna da comunidade e o desenvolvemos com rigor pode converter-se num instrumento eficaz de profissionalização dos docentes e de melhoria da compreensão teórica e da prática educativa (p. 27).

O autor defende, assim, o processo de autoavaliação das escolas numa perspetiva da reflexividade capaz de se constituir como dinamizadora da formação e da profissionalidade, no sentido de que lhe atribui Ribeiro (2000) “a partir de situações práticas, reais é a via possível capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparando na vida real e que o ajuda a tomar decisões cada vez mais ajustadas, porque mais consciencializadas” (p. 90).

A autoavaliação das escolas poderá constituir-se como um processo de desenvolvimento profissional dos professores, numa perspetiva reflexiva, em que a prática se assume como fonte de construção de conhecimentos e em que a aprendizagem organizacional vai a par com a aprendizagem individual. Este processo pode, assim, constituir-se como

---

um campo privilegiado da supervisão, que não se limita à formação inicial de professores, mas poderá englobar uma ação direta sobre a escola, que vise a melhoria das atitudes e competências dos seus profissionais.

## **1.2. Qualidade na organização escola: autoavaliação e supervisão**

### **1.2.1. A autoavaliação com base no modelo CAF.**

Para Clímaco (2005) os modelos representam

modos de pensar a realidade ,umas vezes referenciando-se aos seus elementos constitutivos (os conteúdos), outras vezes referenciando-se ao modo como se produz informação sobre os elementos constitutivos da realidade (os procedimentos e as metodologias de produção de conhecimento) (p. 125)

assentando as diferenças entre os vários modelos nos objetivos que estão na base do processo de avaliação e nos métodos e instrumentos a utilizar na recolha de informação, na sua organização e tratamento e que condicionarão a leitura da realidade.

Tendo em consideração a forma como pode ser entendida a organização escolar, objeto da autoavaliação, Alaíz (n.d.) propõe uma classificação dos modelos de avaliação de escolas em: estruturados e abertos, correspondendo o primeiro a uma conceptualização da escola como sendo igual às demais organizações empresariais, e o segundo que a entende como uma organização específica, diferente das demais, pelo que necessitam de modelos específicos. Para este autor, o modelo CAF enquadra-se num modelo estruturado.

Em 2000, na 1.<sup>a</sup> Conferência da Qualidade das Administrações Públicas Europeias, realizada em Lisboa, foi apresentada a primeira versão da “Common Assessment Framework” (CAF), na tradução portuguesa “Estrutura de Avaliação Comum”. Tendo por base o modelo de excelência da European Foundation for Quality Management [EFQM], originário do setor privado e posteriormente adaptado ao setor público e o modelo da Speyer, Universidade Alemã de Ciências Administrativas, foi pensado para ser utilizado e desenvolvido, no âmbito das organizações do setor público Europeu, visando melhorar os serviços públicos, através da autoavaliação, realizada, de forma crítica, por um grupo de pessoas de uma organização, com base num modelo constituído por critérios baseados em princípios de excelência.

Sendo um modelo concebido para utilização de todos os setores da Administração Pública, foi aplicado nas Escolas, tendo como fatores de aceitabilidade, segundo Alaíz (n.d) a “especificação de critérios e na exigência da apresentação de evidências (ou provas, factos comprovativos) relativamente à pontuação atribuída em cada um dos critérios” (p. 3). A partir de 2002, a Direção-Geral da Administração Pública [DGAP], enquanto Serviço responsável por promover a inovação e qualidade na Administração Pública, tem vindo a divulgar este modelo, que conforme consta na nota introdutória, tem como objetivos principais:

- apreender as características essenciais das organizações públicas;
- servir como ferramenta de melhoria do desempenho dos serviços e organismos da Administração Pública;
- servir de ponte entre os vários modelos utilizados na Gestão da Qualidade pelas Administrações Públicas da União Europeia;
- facilitar a utilização do *benchmarking* entre organizações públicas.

O Modelo CAF assenta numa estrutura de nove critérios conforme ilustrado na Figura nº 01. Os nove blocos identificam os principais aspetos a ter em conta numa análise organizacional:



Figura nº01 - Estrutura do CAF (Adaptado de DGAEP, 2005, p.9)

Os cinco primeiros critérios correspondem aos meios (caraterizam a forma como os resultados são obtidos através do critério da Liderança, Planeamento e Estratégia,

---

Gestão das Pessoas, Parcerias e Recursos e Gestão dos Processos e da Mudança), determinando o que faz uma organização e como encara as suas tarefas para alcançar os resultados desejados. Os quatro últimos correspondem aos resultados alcançados nas áreas dos cidadãos/clientes, nas pessoas e na sociedade,

Para cada um dos critérios é proposta uma lista de subcritérios Num total de 28, que identificam os principais indicadores que devem ser consideradas na avaliação, relativamente a cada critério.

### **Critério 1 - Liderança**

- 1.1 - Dar uma orientação à organização: desenvolvendo e comunicando a visão, missão e valores
- 1.2 - Desenvolver e implementar um sistema de gestão da organização
- 1.3 - Motivar e apoiar as pessoas da organização e servir de modelo
- 1.4 - Gerir as relações com o nível político e com as outras partes interessadas

### **Critério 2 - Planeamento e Estratégia**

- 2.1 - Obter informação relacionada com as necessidades presentes e futuras das partes interessadas
- 2.2 - Desenvolver, rever e atualizar o planeamento e a estratégia
- 2.3 - Implementar o planeamento e a estratégia em toda a organização
- 2.4 - Planear, implementar e rever a modernização e a inovação

### **Critério 3 - Gestão das Pessoas**

- 3.1 - Planear, gerir e melhorar os recursos humanos em sintonia com o planeamento e estratégia
- 3.2 - Identificar, desenvolver e usar as competências das pessoas em articulação com os objetivos e metas organizacionais, individuais e de grupo
- 3.3 - Envolver as pessoas através do diálogo e da delegação de responsabilidades

### **Critério 4 - Parcerias e Recursos**

- 4.1 - Desenvolver e implementar relações de parceria relevantes
- 4.2 - Desenvolver e implementar parcerias com os cidadãos/clientes

4.3 - Gerir os recursos financeiros

4.4 - Gerir o conhecimento e a informação

4.5 - Gerir os recursos tecnológicos

4.6 - Gerir os recursos materiais

#### **Critério 5 - Gestão dos Processos e da Mudança**

5.1 - Identificar, conceber, gerir e melhorar os processos de forma sistemática

5.2 - Desenvolver e fornecer produtos e serviços orientados para os cidadãos/clientes

5.3 - Inovar os processos envolvendo os cidadãos//clientes

#### **Critério 6 - Resultados Orientados para os Cidadãos/Clientes**

6.1 - Resultados de avaliações da satisfação dos cidadãos/clientes

6.2 - Indicadores das medidas orientadas para os cidadãos/clientes

#### **Critério 7 - Resultados relativos às Pessoas**

7.1 - Resultados das medições da satisfação e motivação das pessoas

7.2 - Indicadores dos resultados relativos às pessoas

#### **Critério 8 - Impacto na Sociedade**

8.1 - Perceções das partes interessadas relativamente aos impactos sociais.

8.2 - Indicadores de desempenho social estabelecidos pela organização

#### **Critério 9 - Resultados de Desempenho-Chave**

9.1 - Resultados externos

9.2 - Resultados internos

A utilização da CAF proporciona à organização uma poderosa ferramenta para se iniciar um processo de melhoria contínua, permitindo a:

- avaliação baseada em evidências;
- tomada de uma posição por parte da direção e um consenso sobre o que tem de ser feito para melhorar a organização;

- 
- avaliação através de um conjunto de critérios aceites pelos países europeus;
  - medição do progresso de uma organização - autoavaliações periódicas;
  - ligação entre objetivos e estratégias;
  - focalização das atividades de melhoria onde são mais necessárias;
  - promoção e partilha de boas práticas entre diferentes departamentos de uma organização e com outras organizações;
  - motivação das pessoas da organização através do envolvimento destas no processo de melhoria;
  - identificação dos progressos e dos níveis de melhoria alcançados;
  - integração de um conjunto de iniciativas de gestão da qualidade nos procedimentos de trabalho.

Segundo Alaíz (n.d) as desvantagens da aplicação deste modelo, nas escolas, resultam

da excessiva racionalidade como concebe a organização, subestimando as “zonas de incerteza” (Crozier) decorrentes das estratégias dos atores organizacionais. Uma outra crítica decorre de encararmos a escola numa perspectiva sistémica, na linha do modelo CIPP (contexto, input, processo e produto) de Stufflebeam: o modelo CAF (tal como o EFQM) não parece integrar suficientemente a importância do contexto organizacional, que no caso das escolas nos parece determinar significativamente os resultados (p. 3).

Quanto à metodologia, o modelo CAF não obedece a nenhum requisito pré-estabelecido, sendo a única exigência o respeito pelos critérios e subcritérios.

Com o intuito de auxiliar as organizações no seu processo de autoavaliação com recurso ao modelo CAF, a Direcção Geral da Administração e do Emprego Público [DGAEP] apresentou, em 2007, um conjunto de orientações para promover a melhoria das organizações através da CAF (DGAEP, 2007a), reconhecendo no entanto que “cada processo de melhoria é único. Pelo que esta descrição deve ser entendida como inspiração para as pessoas responsáveis pelo processo de autoavaliação e não como se de um rigoroso manual ou de uma cartilha se tratasse para o processo” (DGAEP, 2007a, p. 44).

Estas orientações são, em 2007, objeto de um guião da DGAEP, com dez passos, consubstanciando uma síntese entre as orientações da European Institute of Public Administration [EIPA] e da DGAEP.

O DGAEP (2007a) faz referência a três fases essenciais no processo de melhoria contínua de uma organização:

- 1 - O início da caminhada
- 2 - O processo de autoavaliação
- 3 - O plano de melhoria/ priorização

É no quadro destas três fases consideradas fundamentais que se enquadram os 10 passos propostos pela DGAEP (2007a) e desenvolvidos no guião de 2007, de acordo com o quadro

**Quadro nº01 - Caminhada CAF**

Fases essenciais do modelo CAF	Os dez passos do modelo CAF
<b>1º Início da caminhada</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Decidir como organizar e planear a autoavaliação</li> <li>2. Divulgar o projeto de avaliação</li> </ol>
<b>2º O Processo de autoavaliação</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Criar uma ou mais equipas de autoavaliação</li> <li>4. Organizar a formação</li> <li>5. Realizar a autoavaliação</li> <li>6. Elaborar um relatório que descreva os resultados da autoavaliação</li> </ol>
<b>3º Plano de melhoria/ priorização</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Elaborar o Plano de Melhorias</li> <li>8. Divulgar o Plano de Melhorias</li> <li>9. Implementar o Plano de Melhorias</li> <li>10. Planear a próxima autoavaliação</li> </ol>

São esses os passos que passamos a enunciar:

### **Passo 1 - Decidir como organizar e planear a autoavaliação.**

A realização de uma autoavaliação da organização com base na metodologia CAF depende da decisão da gestão do topo, que no caso concreto das Escolas será o Conselho Geral e o Diretor(a), simultaneamente presidente do Conselho Pedagógico e do Administrativo. Antes da tomada de decisões deverão ser consultadas as partes

---

interessadas, nomeadamente os gestores intermédios, ou seja os Coordenadores de Departamento Curricular, Coordenadores de Ciclo, Chefe de Pessoal de Administração Escolar e Chefe de Pessoal de Auxiliares de Ação Educativa, de forma a obter-se um apoio institucional de todos os elementos que constituem a organização.

Para a organização e planificação do processo terá de ser designado um líder, “tendo em atenção as competências técnicas e as qualidades pessoais e não a posição que ocupa na organização” (DGAEP, 2007b, p. 3), que será o coordenador responsável pela autoavaliação e do qual dependerão os resultados e a qualidade da autoavaliação.

Aprovada a proposta de aplicação da CAF e designado o líder, dever-se -á iniciar-se o planeamento que operacionaliza o processo de autoavaliação.

Assim, deverão ser definidos os objetivos, as fases de aplicação da CAF a metodologia, o sistema de pontuação, a aplicação de questionários complementares e os diferentes recursos materiais e humanos necessários, bem como o papel dos diferentes intervenientes.

Relativamente ao sistema de pontuação, as organizações poderão optar pela escala prevista na CAF 2002, que variava entre 0 e 5, ou pela escala da CAF 2006, que prevê um intervalo de 0 a 100 (intervalo mais utilizado e aceite a nível internacional).

### **Passo2 - Divulgar o projeto de autoavaliação**

Para que a autoavaliação se desenvolva com sucesso, é necessário o envolvimento e colaboração das pessoas da organização, promovendo o interesse que alguns participem diretamente na equipa de autoavaliação. Assim, no processo de esclarecimento, o gestor de topo e o líder devem explicitar a todos os interessados os propósitos da autoavaliação, pois “se a comunicação sobre os objetivos e as actividades relacionadas com a autoavaliação não for clara e adequada, o processo será entendido como mais um projecto ou apenas um exercício de gestão” (DGAEP, 2007a, p. 46).

### **Passo 3 - Criar uma ou mais equipas de autoavaliação**

A equipa designada (composta por entre 5 a 20 pessoas, preferivelmente em número ímpar e se possível até 10 elementos) será a responsável pela autoavaliação desde a fase do planeamento até à apresentação dos resultados, devendo ser representativa da organização, ou seja, é conveniente que nela estejam incluídas pessoas dos diferentes setores/níveis hierárquicos da organização.

Na seleção dos seus membros deverá ser tido em consideração o conhecimento que têm da organização e as competências pessoais (analíticas e de comunicação).

Caso a organização apresente uma grande dimensão, poderá ser constituída mais do que uma equipa de autoavaliação, sendo escolhido um líder no âmbito de cada equipa. É importante que a escolha deste líder recaia em quem reúna a confiança de todos os elementos e o reconhecimento de que será capaz de liderar de forma justa e eficaz, facilitando o contributo de todos os elementos.

#### **Passo 4 - Organizar a formação**

Considerando que “o modelo CAF deve ser apresentado à equipa, bem como devem ser explicados os objectivos e natureza do processo” (DGAEP, 2007a, p. 48) o líder do projeto deve promover a divulgação e o conhecimento da ferramenta CAF, no âmbito das diversas equipas de autoavaliação, recorrendo, se necessário, ao apoio direto de especialistas ou formadores.

Esta formação deverá ter uma componente teórica de forma a proporcionar informação sobre a estrutura e dinâmica do modelo CAF, o significado dos conceitos associados, fases do processo de autoavaliação e explicação dos sistemas de pontuação. A esta componente teórica alia-se uma componente prática em que se procede à avaliação em conjunto de um subcritério de meios e outro de resultados, à elaboração de um esquema das principais partes interessadas da organização.

#### **Passo 5 - Realizar a autoavaliação**

Cada membro da (s) equipa (s) de autoavaliação, utilizando os documentos com informação relevante proporcionada pelo líder do projeto, deverá fazer uma análise e reflexão sobre aquilo que existe na organização, tanto em termos de meios, como de resultados.

No que diz respeito aos cinco critérios de meios da CAF, terá de identificar iniciativas ou ações que estejam planeadas ou a ser implementadas, tendo em conta as áreas em análise: a liderança; o planeamento e estratégia; a gestão de pessoas; as parcerias e recursos; e a gestão dos processos e da mudança.

Relativamente aos critérios de resultados, deverá procurar indicadores de perceção ou de desempenho dentro das áreas específicas dos subcritérios, designadamente os resultados: orientados para os cidadãos/clientes; os relativos às pessoas; o impacto na

sociedade; e os de desempenho-chave. Esta avaliação deve basear-se em evidências e dados objetivos sobre as atividades e resultados, uma vez que os resultados da mesma estão muito dependentes do rigor e honestidade dos elementos que compõem a equipa.

Entre as ações/resultados encontrados, cada elemento deverá identificar aqueles que são pontos fortes e áreas de melhoria, bem como serem identificadas sugestões de melhoria.

Todos estes elementos serão objeto de registo numa grelha de autoavaliação, devendo o mesmo ser objeto de uma revisão e ser efetuada a pontuação de acordo com o sistema escolhido.

Após este procedimento, efetuado a nível individual, a equipa deverá reunir e chegar a um consenso sobre os pontos fortes, as áreas de melhoria e a pontuação de cada subcritério, fazendo uma sistematização dos resultados do exercício de autoavaliação, para posterior análise.

(Para cada subcritério existe no modelo CAF uma lista de exemplos relevantes para ajudar a identificar as evidências adequadas. Esta lista que não pretende ser exaustiva, não sendo necessário encontrar evidências para todos os exemplos, mas apenas para aqueles que são considerados importantes para a organização, devendo a equipa de autoavaliação ser incentivada a encontrar exemplos adicionais relevantes para a organização).

#### **Passo 6 - Elaborar o relatório que descreva os resultados da autoavaliação**

Depois de concluído o processo, a equipa elaborará o relatório, devendo constar do mesmo:

1. Os pontos fortes e as áreas de melhoria para cada subcritério, apoiados em evidências;
2. Uma pontuação justificada por subcritério;
3. Tópicos/sugestões para as ações de melhoria.

O relatório deve ser entregue ao gestor de topo e este deverá aprová-lo, confirmando o compromisso de implementar as ações de melhoria, sendo dado a conhecer, total ou parcialmente (apenas os resultados mais importantes), aos restantes membros da organização.

### **Passo 7 – Elaborar o plano de melhorias**

Para concretizar o propósito de implementação do modelo CAF deverão, nesta fase, ser elaborados os planos de melhoria, que poderão ou não ser da responsabilidade da equipa de autoavaliação, decisão que compete ao gestor de topo.

Tendo como ponto de partida o relatório de autoavaliação e as sugestões que dele constam, a equipa constituída vai agregá-las por temas, podendo, se assim o entender, ouvir as partes interessadas para terem a oportunidade de apresentarem, dentre aquelas, as que considerem mais relevantes.

Na formulação das ações de melhoria deverá ter-se em consideração que sejam abrangentes, agregando duas ou mais sugestões e relevantes para a concretização dos objetivos da organização.

### **Passo 8 – Divulgar o plano de melhorias**

Na consideração de que a comunicação é um dos fatores críticos de sucesso do processo de autoavaliação com a divulgação do seu relatório, também o plano de melhorias deverá ser divulgado entre os colaboradores e destinatários, pois as “ações de comunicação devem fornecer a informação apropriada, do modo apropriado, para o grupo alvo apropriado e no momento apropriado: não apenas antes ou durante a autoavaliação, mas também após a mesma” (DGAEP, 2007a, p. 53)

### **Passo 9 – Implementar o plano de melhorias**

A implementação deste plano de melhorias deverá ser objeto de uma monitorização regular e sistemática e de uma avaliação dos resultados e impactos, pois “através da monitorização é possível ajustar o que foi planeado no decurso da implementação e posterior avaliação (avaliação e impactos) e verificar o que foi alcançado e qual o seu impacto total” (DGAEP, 2007a, p. 55).

### **Passo 10 – Planear a próxima avaliação**

Com a implementação do plano de melhorias, perspectiva-se o desenvolvimento de mudanças positivas na organização. No sentido de se verificarem os efeitos dessas mudanças deverão ser agendadas autoavaliações regulares.

Seguindo a identificação proposta por Lawton (1983, como citado em Clímaco, 2005) este modelo de avaliação de escolas enquadra-se no “modelo do professor como

---

investigador”, desenvolvido por Holly e Hopkins, segundo os quais “ toda a avaliação constitui uma estratégia de melhoria” (Clímaco, 2005, p. 128). Estes autores propõem os seguintes procedimentos:

- Avaliação da melhoria da escola – a avaliação é a medida do nível de consecução dos objetivos, e é focalizada nos resultados;
- Avaliação para a melhoria - a informação produzida é fundamental para corrigir ou para consolidar ações e estratégias, e tem efeitos muito importantes na autoestima dos atores;
- A avaliação como estratégia de melhoria de escola - a avaliação é ela mesmo uma estratégia de mudança (Holly & Hopkins, como citados em Clímaco, 2005, p. 129)

### **1.2.2. Planos de melhoria**

À avaliação das escolas podem estar associadas finalidades de controlo administrativo e prestação de contas e de melhoria do seu funcionamento.

No primeiro aspeto (controlo), a avaliação tem como objetivo conhecer o funcionamento das escolas para verificar se estão a cumprir os objetivos educativos estabelecidos e, deste modo permitir à administração central detetar as lacunas mais importantes e tomar as providências necessárias à sua superação, nomeadamente através de alterações da política educativa. A prestação de contas é “a outra face do controlo que surge mais ligada à busca de informação que tanto a comunidade educativa como a sociedade requerem” (Marchesi, 2002, p. 34), pois, enquanto serviço público, as escolas devem responder sobre o seu funcionamento. Esta exigência de prestação de contas associa-se a uma maior responsabilização das escolas, no quadro do desenvolvimento da sua autonomia e a uma maior democratização que tem como “pressupostos que o acesso à informação e a prestação de contas são indispensáveis ao exercício dos direitos cívicos” (Clímaco, 2005, p. 59).

Marchesi (2002) acrescenta ainda que “a maior exigência desta informação deriva dos postulados educativos relacionados com a ideologia liberal, que considera necessária para assegurar aos pais uma escolha correcta da escola que desejam para os seus filhos” (p. 34).

---

Este tipo de avaliação, entendida como uma forma de controlo e de prestação de contas, associa-se a uma avaliação externa, com um maior enfoque numa dimensão sumativa.

A outra função da avaliação é a de melhoria da escola, tendo como objetivo “tomar decisões, não é uma indagação, para conhecer, mas para atuar” (Garcia,1998, p. 158), tem uma função de apoio a decisões e de desenvolvimento das escolas, associada a uma ideia de mudança, a um olhar para o futuro.

Este tipo de avaliação é normalmente associado a uma avaliação interna e a uma autoavaliação<sup>1</sup>, que com a “participação voluntária das escolas, no compromisso dos professores e no acordo da comunidade educativa” (Marchesi, 2002, p. 34), num exercício do coletivo, que tem por base o diálogo e o confronto de perspetivas, tem como finalidades:

- Registrar os pontos fortes e os pontos fracos;
- Identificar áreas problemáticas;
- Identificar aspetos a melhorar;
- Propor soluções mais adequadas;
- Potenciar o desenvolvimento dos pontos positivos.

Este carácter formativo da avaliação das escolas é enfatizado quando, no Artº 3º da Lei Nº 31/2002, de 20 de dezembro, se referem como objetivos da avaliação das escolas

- a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia
- h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos

A “avaliação e diagnóstico das necessidades de melhoria” constituem segundo Alaíz *et al.* (2003) o início do ciclo de um processo de melhoria, proporcionando a identificação dos principais problemas, a clarificação das melhorias necessárias e uma definição das prioridades.

Para que esta autoavaliação tenha como consequências o desenvolvimento de um processo de melhoria, é necessário que a escola tenha a capacidade de desenvolver todo um ciclo, que tem como finalidade conseguir-se uma mudança progressiva no sentido

---

<sup>1</sup> Casanova (2007) no âmbito da avaliação interna identifica três alternativas: a autoavaliação, a heteroavaliação e a coavaliação, entendendo por autoavaliação aquela em que “os papéis de avaliadores e avaliados coincidem nas mesmas pessoas”(p. 99)

de um futuro de maior qualidade (da escola, dos professores, dos resultados dos alunos). Este processo, que não é linear e em que as etapas se podem repetir, passa, segundo Alaíz *et al.* (2003), por definir, num segundo momento, os “objectivos de melhoria”, com a especificação dos objetivos e ações, seguindo-se a “planificação das necessidades de melhoria” em que se procede à explicitação das prioridades, das responsabilidades dos diversos intervenientes e dos recursos necessários (internos e externos). A quarta fase do processo corresponde à “implementação do projecto” não poderá dissociar-se do desenvolvimento de procedimentos de avaliação formativa da sua implementação, capaz de comprovar periodicamente os progressos efetuados e recorrer a uma nova planificação para reorientar a ação, no sentido da superação dos problemas detetados. Finalmente, a última etapa “avaliação e reflexão” corresponde a uma etapa de autoavaliação e de verificação se os objetivos de melhoria propostos foram ou não alcançados.

Neste processo de melhoria, Góis e Gonçalves (2005), seguindo um ciclo de melhoria das Escolas de Mayland nos Estados Unidos, fazem referência a uma primeira etapa que corresponde a “compreender o processo” e que pressupõe a necessidade que os diversos atores educativos tenham um claro entendimento acerca da necessidade de melhoria e qual será o papel de cada um nesse processo, de forma a gerar-se um sentido de pertença e de envolvimento efetivo de todos os intervenientes e para que sejam parte interessada no processo.

Estes autores propõem um ciclo de melhoria com sete etapas, partindo da auditoria (correspondente a um passo zero, com a identificação dos pontos fortes e fracos do desempenho da escola), passando pela definição das prioridades, identificação dos objetivos, seleção das estratégias, implementação do plano, avaliação e definição de prioridades.

Relativamente à planificação destes planos de melhoria que vão no sentido da mudança das escolas, Bolívar (2003) refere que “uma planificação racional e sequencial a longo prazo é, por natureza, irreal e está condenada a não vir a ser cumprida” (p. 71). É neste entendimento, que segundo Góis e Gonçalves (2005), os planos de ação decorrentes do plano de melhorias deverão conter prioridades selecionadas para o curto prazo.

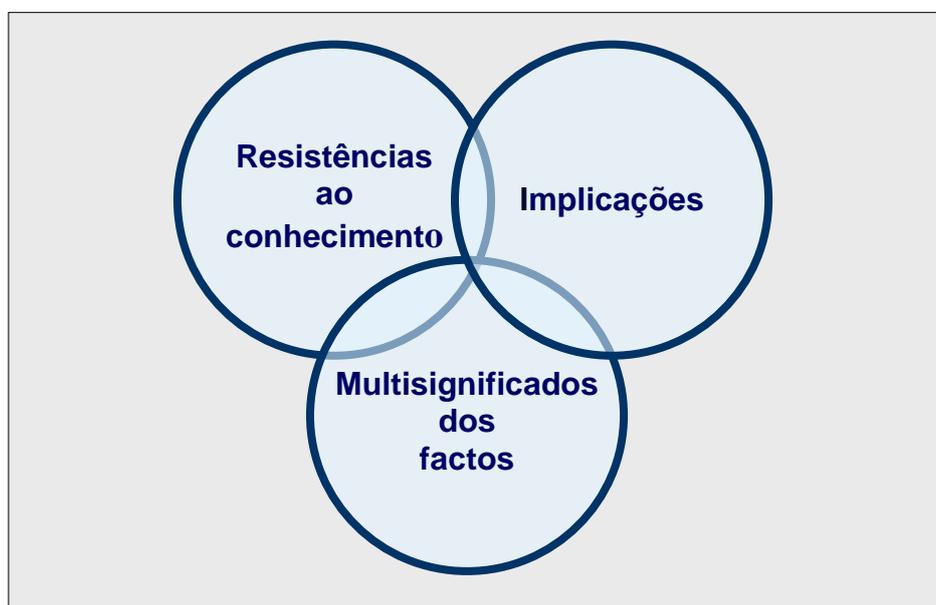
Na perspetiva de Góis e Gonçalves (2005), um plano de melhoria integrará diversos planos de ação, correspondendo a cada uma das prioridades selecionadas. De cada plano

de ação deverão constar as prioridades – resultantes de uma avaliação interna ou externa à escola; os objetivos – definidos para cada uma das prioridades; e as metas - que transformam cada uma das prioridades em algo concretizável e mensurável; os critérios de sucesso – subordinados a cada um dos objetivos; as ações - necessárias, integradas em estratégias, consideradas capazes de dar consecução aos objetivos; responsabilidade e calendarização; a monitorização do progresso.

Plano de melhoria e planos de ação constituem-se como documentos em que a escola estabelece as suas estratégias de desenvolvimento organizacional, tendo em consideração o seu ponto de partida e que poderão orientar a escola no desenvolvimento dos seus ciclos de melhoria.

### 1.2.3. Constrangimentos e dificuldades na autoavaliação

Sendo apontadas como potencialidades da autoavaliação a sua capacidade de gerar mudança e desencadear processos de melhoria, diversos autores apontam-lhe algumas dificuldades e constrangimentos na implementação e desenvolvimento do processo. Na perspectiva de Fernandez (1998), estas dificuldades podem resumir-se a três pontos essenciais:



**Figura nº02** - Obstáculos à autoavaliação, Fernández, L. M. (1998)

A resistência ao conhecimento: conceber a autoavaliação das escolas como uma estratégia para a mudança, melhoria e desenvolvimento organizacional pressupõe o

---

questionamento e a crítica, não se coadunando com uma escola “acomodada ao conhecimento e às práticas existentes” (Clímaco, 2005, p. 176). Refere a mesma autora que “muitas reformas falharam, não porque tenha havido oposição frontal, mas porque, independentemente de serem ou não aceites, os quadros mentais estabelecidos são mais fortes do que a inovação proposta” (ibidem).

Partindo destes pressupostos, a “cultura” de escola poderá representar um obstáculo ao desenvolvimento de uma autoavaliação rigorosa e ao processo de melhoria. É assim importante o desenvolvimento da escola como uma organização que aprende, que

concebe a avaliação (...) como um dispositivo gerador de informação sobre o funcionamento e o desempenho, organizado de tal forma que permita identificar até que ponto se cumpriu o previsto e quais os pontos fortes e fracos da trajectória seguida, de modo a saber como introduzir as correções necessárias, planear o progresso educativo, ou se preciso, rever os próprios objectivos e prioridades estabelecidas (idem, p. 179).

As implicações: neste ponto o autor aborda o debate entre objetividade e subjetividade na análise dos fenómenos sociais. Segundo Casanova (2007), “ser avaliado e avaliador tem as suas vantagens. Não obstante, existem informações que são difíceis de obter estando o avaliador implicado na atividade avaliada, porque lhe faltam distância e objetividade” (p. 100). A autoavaliação, realizada pelos próprios professores ou pela comunidade educativa, porque tem como objeto realidades próximas, permite um melhor conhecimento do contexto da escola, a sua história e as suas características principais, os problemas que tenham existido no passado e que condicionam o presente, mas é também permeável a distorções de análise e à criação de convicções ilusórias. A convivência direta e prolongada com as dinâmicas organizacionais pode constituir um obstáculo à deteção de problemas que afetam o funcionamento da escola, já que são os próprios professores a suscitá-los e analisá-los.

Também Marchesi (2002) refere a dificuldade em “garantir uma suficiente objetividade” (p. 35) na autoavaliação, acrescentando a “inexistência de um quadro de referências externo” que ajude a escola a interpretar a sua avaliação.

Finalmente os multesignificados dos factos: fazem referência à diversidade de pontos de vista na análise do mesmo facto, pelo que é necessário o desenvolvimento do diálogo e da comunicação entre avaliadores no sentido de se criarem consensos.

#### 1.2.4. Autoavaliação e supervisão

Tendo como finalidade a melhoria da qualidade, a supervisão tem subjacente ao seu exercício a participação no desenvolvimento organizacional, em que, numa perspetiva ecológica, o seu objeto já não é o indivíduo, mas a organização escolar. A escola é, assim, percecionada como um todo, não podendo este desenvolvimento organizacional ser dissociado do desenvolvimento dos atores que nela intervêm.

Esta ideia da supervisão associada ao desenvolvimento organizacional aproxima-a de uma perspetiva de autoavaliação que tem como função a melhoria da escola.

Para Simons (1999), este processo de autoavaliação associado a um processo de mudança, que “incorpora um modelo educativo de desenvolvimento organizacional exige muito esforço, organização, formação e apoio” (p. 167) e segundo a mesma autora para que a autoavaliação das escolas se constitua como um “processo avaliativo centrado na mudança das escolas” (idem, p. 165) é necessário o desenvolvimento de uma cultura de colaboração

apoiado por formas de organização que encorajem a participação de todo o pessoal docente e alunos, que exijam uma decisão coletiva dos resultados, que permitam uma confrontação e uma resolução de conflitos, ou seja que impliquem que o conhecimento adquirido no decorrer da avaliação seja utilizado de forma pertinente e defendido pela maioria dos atores educativos (ibidem).

A este propósito, Santiago (2000) refere que a qualidade das atividades educativas depende “da forma como os actores negociam, dialogam, gerem os conflitos e partilham as definições colectivas, sobre as normas e regras que correspondem ao espaço de autonomia da escola” (p. 28), ou seja, das interações dos diferentes atores.

É neste sentido que a supervisão poderá ter um papel ao nível do desenvolvimento e aprendizagem organizacional, com influência na qualidade de vida das escolas a que faz referência Alarcão (2002), cabendo ao supervisor um papel de facilitador das interações entre os professores, mobilizando-os, envolvendo-os e dinamizando a sua participação para uma ação conjunta, atuando ao nível do desenvolvimento de práticas que promovam um contexto participativo e democrático de processos de negociação e de construção de consensos, no sentido de contribuírem coletivamente para a autoavaliação e mudança da escola.

---

No entendimento de que o desenvolvimento da organização acompanha e está interdependente da aprendizagem dos atores educativos, compete à supervisão participar em processos de reflexão global, o que pressupõe o questionamento do presente com a finalidade de cada escola “planear e implementar o seu próprio processo de melhoria” (Alaíz *et al.*, 2003, p. 32). Neste sentido refere Santos Guerra (2003b), que

a avaliação pode (deve) converter-se num fórum de debate que ajude a instituição a melhorar a formação dos seus profissionais e as práticas que estes realizam. Isto pressupõe uma atitude interrogativa que questiona a prática e uma atitude dialogante que dá lugar ao debate sobre o sentido das práticas e sua melhoria. Questionar a prática, refletir sobre ela, e chegar a compreendê-la é o caminho mais seguro para a sua melhoria (...) Consequentemente, a avaliação é uma questão de todos e para todos. Não deve ser uma prática que leve ao individualismo e à competitividade (p. 20).

A avaliação das escolas associa-se, assim, a uma reflexão sobre as práticas e sobre o contextos em que estão inseridos os atores educativos, numa cultura de colaboração, da qual não poderá alhear-se uma supervisão escolar que tenha como função promover a capacidade de autorrenovação da organização e o desenvolvimento profissional, a que fazem referência Garmston *et al.* (2002), podendo o supervisor criar

uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos (p. 26).

Na relação entre a organização escola e a autoavaliação, o Conselho Nacional de Educação [CNE] (2005) levanta o problema de se “saber quem na escola promove, alimenta e monitoriza a autoavaliação como processo minimamente estruturado” (p. 64).

A este propósito, Casanova (2007) também questiona se a própria avaliação das escolas não deverá ser avaliada, no sentido de que se verifique se está bem feita e se os seus resultados são fiáveis. Assim, e segundo a autora, será importante verificar-se a “garantia que oferecem os avaliadores, o estudo do processo seguido, a análise dos instrumentos utilizados para a obtenção de dados, os controles estabelecidos para contrastar as diferentes informações, o método de análise de dados efetuado” (Casanova, 200, pp. 265-266).

É nesta perspetiva que se desenvolve este trabalho ao pretender investigar os procedimentos seguidos num Agrupamento de Escolas na implementação do modelo CAF, na sua autoavaliação, no ano letivo de 2008/2009.

Com esta avaliação dos procedimentos não se pretende reduzir a supervisão a um “mero processo de fiscalização em que o supervisor fora e dentro da sala de aula esquadrinha e inspecciona com um olhar superior a actividade de qualquer outro professor” (Alarcão, 2003, p. 120), mas procura-se o desenvolvimento de uma atitude reflexiva de todos os atores envolvidos no processo de autoavaliação no sentido de os ajudar “a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e a refletir sobre os dados recolhidos” (idem, p. 119) para depois incentivar o professor a “procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência” (ibidem).

Neste sentido e partindo da premissa de que são as escolas e os professores quem melhor conhece as suas necessidades e que tipo de melhorias devem introduzir-se e que são eles os responsáveis pela iniciativa da mudança, pretende-se desenvolver um apoio não diretivo, mas mobilizador do pensamento do coletivo de professores no sentido de que se possam questionar os caminhos escolhidos e as decisões tomadas e, eventualmente, reorientar os procedimentos de autoavaliação da escola e o próprio desenvolvimento do professor, enquanto indivíduo aprendente, colaborativo e reflexivo, promovendo a partilha e sustentando uma ação concertada entre os envolvidos e a prática reflexiva.

Neste entendimento, a supervisão, enquanto promotora da prática reflexiva, constitui-se como um esforço de compreender a escola e a sua autoavaliação, de partilhar perceções e de procura de estratégias de ação conducentes à melhoria da organização escolar.



## **2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

Neste capítulo, são justificados os pressupostos metodológicos que orientaram as nossas opções, bem como a caracterização do contexto em que decorreu o estudo. Passamos, depois, à justificação dos intervenientes seleccionados, à descrição e caracterização dos instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo, às técnicas de análise utilizados, assim como das etapas e procedimentos do trabalho de campo, por ordem cronológica, com a indicação dos seus aspetos principais e dos momentos mais relevantes. Terminamos este capítulo indicando os cuidados éticos respeitados, já que se trata de um estudo com pessoas, as suas concepções e práticas, no seu contexto profissional.

### **2.1. Opções metodológicas**

#### **2.1.1. Estudo qualitativo**

Para fazer a abordagem da problemática da implementação do modelo CAF para a efetivação da autoavaliação num Agrupamento de escolas adotamos um modelo de investigação enquadrado no paradigma qualitativo, uma vez que tínhamos como intencionalidade descrever e interpretar uma dada realidade, no seu contexto. Segundo Bogdan e Biklen (1994), esta metodologia de investigação “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções” (p. 11)

Estes autores utilizam a expressão “investigação qualitativa” como termo genérico que pode incluir diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características.

Um dos aspectos prende-se com a recolha de dados, cuja

fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente da recolha desses mesmos dados, sendo que o tipo de dados recolhidos se designam qualitativos de carácter descritivo (...) o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Também Ludke e André (1986) afirmam que a investigação qualitativa é “rica em dados descritivos, é aberta e flexível e foca a realidade de forma complexa e contextualizada” (p. 18).

Tendo em conta a natureza do problema, apresentado sob a forma de questão orientadora e respetivas questões investigativas, o presente estudo não procura testar ou

---

confirmar uma hipótese previamente estabelecida, mas sim a obtenção de respostas a questões “formuladas com o objectivo de estudar fenómenos em toda a sua complexidade em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994. p. 16), procurando-se descrever e analisar os dados de forma indutiva., inferindo que processos foram implementados e desenvolvidos na autoavaliação do Agrupamento.

O nosso interesse pelos processos, mais que pelos resultados, constitui na perspectiva Bogdan e Biklen (1994) outro dos aspetos característico da investigação qualitativa, bem como o significado atribuído pelos participantes à forma como foi implementado e desenvolvido o processo de autoavaliação, sendo que “o significado é de vital importância na abordagem qualitativa” (idem, p. 50).

### **2.1.2. A opção pelo estudo de caso**

Relativamente aos fatores que intervêm na escolha dos métodos, Gairin (2000 b) assinala que, independentemente de a investigação se enquadrar num determinado paradigma, o que determina a definição da metodologia é o problema de investigação, cuja natureza conduzirá à escolha do percurso mais adequado, ultrapassando os falsos dilemas entre qualitativo e quantitativo. Yin (2005) acrescenta que, relativamente ao estudo de caso, a opção por este *design* acontece quando a resposta à questão de investigação se centra numa “questão o tipo “como” e “porquê” (p. 28).

Ao estudarmos a forma como foi implementado e desenvolvido o Modelo CAF, no âmbito de processo de autoavaliação de um agrupamento, procuramos dar resposta a estas questões, pelo que elas determinaram a opção pelo estudo de caso, procurando-se desenvolver um conhecimento intenso e detalhado de “uma situação tecnicamente única” (Yin, 2005, p. 33), em detalhe e com profundidade, tendo por missão

a particularização não a generalização. Toma-se um caso particular para o conhecer bem e não para ver em que se diferencia dos outros, mas para ver o que é e o que faz. Destaca-se a unicidade, e isto implica o conhecimento dos outros casos de que o caso em questão se diferencia, contudo a finalidade primeira é a compreensão deste último (Stake,1998, p. 20).

Para Van Lier (1998, como citado em Gairin, 2000 b), podem diferenciar-se quatro tipos de *design* de investigação, tendo em conta os parâmetros de estruturação prévia da situação de investigação e o de controlo da mesma durante o processo, podendo as possibilidades ir desde a investigação mais estruturada e controlada, como é o caso da

experimental, até à que se caracteriza por um menor controle e estruturação, como é o estudo de caso. Também Yin (2005) faz referência ao pouco ou nenhum controle sobre os acontecimentos no estudo de caso, coadunando-se o nosso estudo com esta perspectiva, na medida em que não foi possível, nem havia a intencionalidade de manipular as potenciais causas das ações dos participantes.

Esta falta de controlo associa-se a uma forte dependência do trabalho de campo, com o objetivo de se fazer a recolha de dados em ambiente natural, recorrendo a diversas formas para a sua efetivação, como a análise documental, as entrevistas e as notas de campo, pois o estudo de caso “ baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo” (Yin, 2005, p. 33).

### **2.1.3. Caracterização do contexto de estudo**

A escolha deste Agrupamento de escolas foi feita de forma intencional, tendo como critérios de seleção dois aspetos. O primeiro prende-se com o facto, essencial à realização do estudo, deste Agrupamento utilizar o modelo CAF para a autoavaliação institucional. O segundo critério deve-se ao desejo de não estarmos pessoalmente envolvidas no local da pesquisa, o que poderia constituir um obstáculo para nos distanciarmos de preocupações pessoais ou de qualquer conhecimento prévio (Bogdan & Biklen, 1994), uma vez que nunca exercemos funções neste Agrupamento, apesar de pertencermos aos seus quadros.

Integrando a DREN, o Agrupamento atual é resultante da fusão, em abril de 2007, do anterior Agrupamento constituído pelo pré-escolar e ensino básico com a Escola Secundária.

O Agrupamento tem a sua sede numa cidade, servindo um leque disperso de 16 freguesias, pelo que a sua área de abrangência é extremamente vasta. Com exceção da própria cidade que se reveste de características eminentemente urbanizadas, a paisagem que envolve o concelho é essencialmente rural.

A atividade dominante é o comércio que coexiste com uma agricultura de subsistência, que se pratica nas freguesias, que fazem parte do concelho. Esta heterogeneidade populacional reflete-se na diversidade de proveniência socioeconómica dos alunos, que poderão ser enquadrados desde uma classe média-alta, a situações de rendimento social de inserção.

As habilitações dos pais situam-se, predominantemente, na escolaridade básica (48%). Este indicador acompanha o seu desempenho profissional, concentrando 59% dos encarregados de educação nos trabalhadores não qualificados (Projeto Educativo Agrupamento [PEA]).

No ano de 2008/2009, o Agrupamento de Escolas era responsável pela gestão de 14 turmas do pré-escolar, 34 turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 12 turmas do 2.º CEB, 22 turmas do 3.ºCEB e 12 turmas do Ensino Secundário, distribuídas por oito escolas do pré-escolar e 1.º CEB e uma Escola Sede do 2.º, 3.º ciclo e Secundária, que chegam a distar mais de 20 km.

Os alunos perfaziam um total de 1798, com a seguinte distribuição pelos diversos ciclos.

**Quadro nº 02-** Distribuição dos alunos por nível de ensino (Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento [Fonte: PEA])

Nível	N.º Alunos
Pré-Escolar	292
1.º Ciclo	564
<b>Total parcial</b>	<b>856</b>
2.º Ciclo	266
3.º Ciclo	419
Secundário	257
<b>Total parcial</b>	<b>942</b>
<b>Total</b>	<b>1798</b>

Relativamente ao corpo docente era composto por 195 professores, distribuídos por 6 Departamentos, como passamos a descrever:

**Quadro nº03 -** Distribuição dos docentes em função dos Departamentos (Fonte:PEA)

Departamentos	N.º Docentes
Pré-escolar	<b>16</b>
1º ciclo	<b>37</b>
Matemática e Ciências Exatas	<b>42</b>
Ciências Sociais e Humanas	<b>34</b>
Expressões	<b>33</b>
Línguas	<b>33</b>
<b>TOTAL</b>	<b>195</b>

Finalmente, o pessoal não docente encontrava-se distribuído pelas carreiras de assistentes operacionais, técnicos operacionais e psicólogos.

**Quadro nº 04-** Distribuição do pessoal não docente por carreira (Fonte:PEA)

<b>Categoria</b>	<b>Total</b>
Assistentes operacionais	<b>59</b>
Técnicos Administrativos	<b>13</b>
Psicólogos	<b>2</b>
<b>TOTAL</b>	<b>74</b>

## **2.2. Processo de Recolha de Dados**

Explicitada a opção metodológica e o *design* que a enquadra, bem como a caracterização do contexto, importa agora justificar as questões associadas à escolha dos participantes no estudo e aos instrumentos utilizados na recolha de dados.

### **2.2.1. Seleção dos intervenientes**

Face às características desta investigação, optámos por uma amostra de conveniência, seleccionada intencionalmente “de acordo com os critérios julgados importantes, tendo em conta os objectivos do trabalho de investigação que está a realizar” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 210).

Entendendo-se a autoavaliação das escolas, com recurso ao modelo CAF como um processo conducente a uma mudança no sentido da melhoria, seleccionamos um conjunto de intervenientes, que nos permitissem a recolha de diferentes perspetivas, em função dos cargos que desempenhavam e do papel que detinham neste processo, com diferentes funções na sua implementação e desenvolvimento:

- a Diretora, enquanto elemento decisor de aplicação do modelo CAF, com um envolvimento em todo o processo;
- a Coordenadora da equipa, porque é a responsável pela autoavaliação em todas as suas etapas;
- os Coordenadores de Departamento, enquanto elos de ligação entre os órgãos de gestão, que decidem a implementação da autoavaliação, e os professores a quem é reconhecido um papel imprescindível para o êxito

---

das mudanças a implementar. A estes coordenadores que desempenham um papel de líderes ou facilitadores de “comunidades aprendentes, no contexto de uma escola que ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2000, pp. 18- 19), cabem funções de colaboração na concepção do projeto educativo do Agrupamento e no processo de autoavaliação institucional, avaliando as suas prossecuções e os reajustamentos a introduzir (Alarcão, 2002).

### **2.2.2. A análise documental**

A análise documental constituiu um recurso importante da investigação do processo de autoavaliação do ano letivo de 2008/2009, complementada com os dados recolhidos através das outras duas técnicas: as entrevistas e as notas de campo. No âmbito da análise documental, recorreremos à leitura de documentos associados à gestão e coordenação pedagógica (atas de Conselho Pedagógico e de Departamentos) e à avaliação interna: o relatório de avaliação interna do ano letivo de 2008/2009 (Anexo I) e o relatório da avaliação externa (Anexo I), realizada no mesmo período. Embora inicialmente estivesse prevista uma análise aos Planos de Melhoria, parte integrante de um processo de autoavaliação com recurso à CAF, e uma monitorização dos resultados desses planos na reformulação das estratégias, conforme o expresso numa das sub-questões de investigação definidas, tal revelou-se impossível, porque, relativamente ao ano letivo de 2008/2009, sobre o qual incide o nosso estudo, os referidos planos não foram elaborados.

Segundo Yin (2005) um dos pontos fracos destas fontes está na dificuldade em recuperar documentos, situação por nós constatada dada a impossibilidade de aceder às atas de dois dos departamentos, relativas às reuniões realizadas no período compreendido entre setembro de 2008 e julho de 2009, não tendo sido possível a sua recuperação, no conjunto dos documentos constantes do arquivo-morto. Nesta sequência, analisámos 6 atas do Conselho Pedagógico, 15 atas dos Departamentos Curriculares, relativas ao período compreendido entre março de 2009 e janeiro de 2010 e que correspondiam aos registos das reuniões em que foi abordado o assunto da autoavaliação do Agrupamento do ano letivo de 2008/2009. Mas, como refere Lima (1998),

---

as actas não revelam nem esclarecem tudo. (...), tendem a fixar mais decisões do que os processos e as discussões, escondem, ou simplesmente não registam, certos factos, tendem a oferecer uma versão ‘oficial’ da realidade, até pelo facto de o seu conteúdo ser ‘negociado (p. 370, nota n.º 32),

pelo que foi necessário, para além do recurso às fontes oficiais, recorreremos a outras fontes, quando o nosso objetivo era o conhecimento dos processos e das opiniões de diversos atores.

### **2.2.3. A entrevista**

Uma das técnicas mais utilizadas na investigação qualitativa é a entrevista “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas,” (Morgan, 1988, como citado em Bogdan & Biklen, 1994, p. 134) dirigida pelo entrevistador com a finalidade de obter informações (Bogdan & Biklen, 1994), um diálogo que proporciona a obtenção de informação ou como refere Tuckman (1999) permite ao investigador “transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito) ” (p. 307). Para este autor, a entrevista, tal como o questionário, permite ao investigador “medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças) ” (ibidem). Estas potencialidades da entrevista coadunam-se com os objetivos do presente estudo, no sentido de dar oportunidade de os atores selecionados verbalizarem aspetos relativos ao processo de autoavaliação e às suas opiniões sobre a forma como foi efetuada a implementação do modelo CAF.

Optou-se por um formato de entrevista semiestruturada, pois este nível de estruturação permite ficar-se “com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135), uma vez que a um guião facilitador da sua condução se associa uma liberdade de percurso, que permite, ao entrevistador, fazer as necessárias adaptações, no decurso da mesma (Ludke & André, 1986).

Os inquéritos por entrevista semiestruturada foram iguais para todos os entrevistados - Coordenadores de Departamento, Diretora e Coordenadora da Equipa de Autoavaliação - para, desta forma, recolher o testemunho das práticas / opiniões sobre o processo de autoavaliação do Agrupamento, em diferentes estruturas de liderança de topo e

intermédias e da pessoa que conduziu o processo e, simultaneamente, cruzar a informação obtida com a que resultou da análise documental e das notas de campo.

Com base nos objetivos definidos e indo ao encontro do quadro teórico, elaborou-se um guião, dividido em seis dimensões diferentes: Legitimação da entrevista; Identificação do entrevistado; Início do processo CAF; Processo de autoavaliação; Plano de melhorias e sua priorização; Impacto da autoavaliação (Anexo IV).

As entrevistas realizaram-se na escola sede do Agrupamento, mediante marcação prévia e de acordo com a disponibilidade dos participantes. Para o efeito, foi-nos cedido um espaço adequado, de forma a ser assegurada a tranquilidade e privacidade desejáveis, tendo-se desenvolvido num ambiente marcado pela informalidade, em que se procurou deixar os entrevistados à vontade.

Inicialmente, procedeu-se à legitimação da entrevista, informando os entrevistados dos objetivos do estudo e da importância da sua colaboração para o mesmo. Apesar de todos os participantes se terem revelado solícitos e prontos a colaborar, cinco dos seis coordenadores manifestaram alguma apreensão relativamente à relevância dos seus contributos para o estudo.

Considerando que, como assinalam Carmo e Ferreira (2008), a investigação qualitativa é descritiva, devendo a descrição ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos, optou-se por gravar as conversas, na medida em que permite “registar todas as expressões orais, imediatamente, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura” (Ludke & André, 1986, p. 37). Mas, como referem os autores citados, a gravação pode “representar para alguns entrevistados um factor constrangedor” (ibidem), pelo que foi solicitado o consentimento prévio para se efectuar a gravação áudio, tendo sido garantido o anonimato e a confidencialidade. Após a gravação, as entrevistas foram transcritas em texto (Anexo V) para possibilitar o seu tratamento.

#### **2.2.4. As notas de campo**

A observação é também uma técnica de recolha de dados, que, segundo Estrela (1994), “permite o levantamento de uma informação muito diferente da que normalmente se obtém através de outras técnicas” (p. 11). No entanto, a ação de observar não se pode restringir a uma simples percepção passiva dos factos ou situações que acontecem, é

---

necessário registrar toda a informação, sob a forma de notas de campo, que como referem Bogdan e Biklen (1994) constituem “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150) para posteriormente organizá-la e sistematizar os dados observados.

No presente estudo, esta técnica foi utilizada no decurso das visitas à escola sede para efetuar a análise documental e para realização das entrevistas. Foi uma observação esporádica, não contínua, ocasional, desenvolvida no contexto da sala dos professores, incidindo no que Bogdan e Biklen (1994) referem como “reconstrução de diálogos” tidos com professores, no decurso da investigação. Procurou-se que no seu registo houvesse uma transcrição exata, pelo que era feito imediatamente após a observação (Anexo VII)

### **2.3. Técnicas de análise de dados qualitativos**

#### **2.3.1. A análise de conteúdo**

A análise de dados constitui-se como uma técnica fundamental no processo investigativo, na medida em que permite interpretar e atribuir sentido aos dados recolhidos, sendo que “uma centena de pedaços soltos de informação interessante não terá qualquer significado para o investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizados por categorias” (Bell, 1997, p. 160), envolvendo o uso de procedimentos analíticos e críticos na “procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 225).

Assim, não basta o desenvolvimento do processo de recolha de dados, é necessário analisá-los e interpretá-los, constituindo a análise de conteúdo é uma técnica que nos permite “lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativa não permitiria formar” (Esteves, 2006, p. 107).

Segundo Bardin (2004), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados ao que denomina como “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados, sendo “o factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à

extracção de estruturas traduzíveis em modelos – uma hermenêutica controlada baseada na dedução: a inferência” (p. 7).

Neste sentido refere Vala (1999) que “a finalidade da análise de conteúdos será, pois, efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p. 104). Este processo inferencial, que tem por base as descrições discursivas, constitui-se como o método que possibilita a descoberta de dados e a procura de elementos de significação e sentidos, atribuídos pelas pessoas, às situações em análise.

Relativamente à análise dos documentos, esta teve por base a análise de conteúdo, feita a partir de uma análise categorial, com utilização de uma grelha previamente elaborada (Anexo III). Com a utilização da análise categorial, pretendeu-se analisar as ideias expressas, dando-se relevância ao significado das palavras, temas ou frases.

A análise dos documentos processou-se da seguinte forma:

- Leitura integral dos documentos (atas, relatórios da avaliação interna e externa);
- Utilização da grelha de análise de documentos;
- Identificação das dimensões e indicadores; sublinhando segmentos de texto, que permitiram a seleção de unidades de significação;
- Interpretação dos dados fazendo inferências.

No processo de análise das entrevistas, após efetuarmos uma leitura flutuante (Bardin, 2004), procedemos a uma análise categorial definida por Bardin (2004) como “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (p. 32). Esta análise integrou categorias delineadas antes da recolha de dados, em função dos objetivos e tópicos que integravam o guião das entrevistas, procedimento sustentado no que refere Esteves (2006) “é inegável que uma primeira formulação das categorias pode ser inspirada, no caso das entrevistas, pelos objectivos ou pelos tópicos de questionamento que foram estabelecidos no guião” (p. 110).

Outras categorias foram emergindo a partir do discurso dos entrevistados, (Bardin, 2004). Estes procedimentos permitiram-nos classificar os diferentes elementos provenientes das entrevistas “segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido

capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” (Bardin, 2004, p. 32), o que nos permitiu simplificar o material recolhido e, desta forma, foi-nos possível fazer inferências sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas, de forma a fazermos uma interpretação dos dados obtidos.

Assim, o tratamento e análise das entrevistas processou-se da seguinte forma:

- Leitura integral de cada entrevista;
- Identificação de categorias e subcategorias fazendo uma análise temática, sublinhando segmentos de texto que permitiram a seleção de unidades de significação; Utilização de grelhas com as categorias e subcategorias para a análise do *corpus* das entrevistas (Anexo VI)
- Interpretação dos dados, fazendo inferências ou como refere Vala (1986) procedemos à “desmontagem de um discurso e [à] produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (p. 104).

### **2.3.2. Procedimentos utilizados**

Segundo Tuckman (1999), o *design* investigativo corresponde ao plano condutor da investigação, um plano de ação que tendo como ponto de partida um conjunto inicial de questões, permite chegar a um conjunto de conclusões/ respostas.

Iniciámos o nosso percurso com um contacto informal com a Diretora do Agrupamento no sentido de obtermos uma informação relativa à possibilidade de desenvolvermos o estudo, no contexto deste Agrupamento. Face à sua anuência foi feita a formalização do pedido de autorização em setembro de 2011, no qual manifestamos a nossa disponibilidade para divulgar e partilhar com a comunidade educativa os resultados do estudo, de forma a proporcionar uma oportunidade de reflexão sobre os processos seguidos na implementação do processo de autoavaliação com recurso à CAF.

Apoiando-nos no enquadramento teórico que desenvolvemos na primeira parte deste trabalho, avançamos para o estudo empírico de uma situação concreta, com o objectivo de analisá-la, interpretá-la e compreendê-la. Nesse sentido, o processo de recolha de dados, por nós conduzido, decorreu num ambiente natural, entre janeiro e abril de 2012, e abrangeu duas fases essenciais: a análise de documentos oficiais da escola,

considerados essenciais à investigação e a realização de entrevistas aos intervenientes seleccionados. De salientar que a observação foi transversal a estas duas fases e abrangeu todo o processo investigativo, resultantes de conversas informais com professores.

### **2.3.3. Triangulação**

A triangulação é um procedimento que permite a comparação dos dados obtidos, através de duas ou mais fontes, relativos ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação, sendo uma necessidade que corresponde, na investigação qualitativa, a “um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar, transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes” (Stake, 2007, p. 126). Segundo Yin (2005), a vantagem da utilização de fontes múltiplas de evidência está no desenvolvimento de “linhas convergentes de investigação” enquanto processo de triangulação de dados. Nas palavras deste autor, “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa (Yin, 2005, p. 126).

Nesta investigação, utilizaram-se os seguintes tipo de triangulação, em função da procedência da informação (Santos Guerra, 2003a):

- Triangulação de dados provenientes de diferentes métodos e técnicas: entrevistas, análise documental e notas de campo;
- Triangulação de dados procedentes de diferentes participantes: Diretora, Coordenadora da Equipa de autoavaliação, Coordenadores de Departamento, Docentes, Elementos das Equipas de autoavaliação, com visões diferentes da realidade.

### **2.3.4. As questões de natureza ética**

Antes de concluir este capítulo, é importante uma abordagem às questões de natureza ética e à forma como estes princípios foram respeitados, no decurso do processo investigativo. Para Bogdan e Biklen (1994), a ética “consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo” (p. 75). No mesmo sentido Fortin, Grenier e Nadeau (1999) referem que a ética é “o conjunto de permissões e de interdições que têm um enorme valor na vida dos indivíduos” (p. 114).

---

O termo “ética” associa-se, assim, ao conceito de valor, o certo e o errado, no âmbito das decisões que são tomadas.

No sentido de “não atentar contra os direitos humanos” (Tuckman, 1999, p. 20) na investigação com sujeitos a ética deverá, conforme referem Bogdan e Biklen (1994) abordar duas questões “o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (p. 175) de forma a que os sujeitos:

- participem de forma voluntária nos projetos de investigação, informados da natureza do estudo e dos perigos e obrigações que nele possam estar implícitos. Neste estudo, tivemos esta preocupação, visível no pedido de autorização à Diretora de Agrupamento para a realização do estudo (Anexo II) e à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC] para a realização das entrevistas em meio escolar, conforme o previsto no Despacho nº 1584/2007 de 19 de julho (Anexo II) tendo, igualmente, sido informados todos os atores da natureza e propósitos da investigação e dos procedimentos a utilizar;
- não incorram em riscos superiores aos ganhos que possam advir da sua participação no projeto de investigação. Neste estudo também procuramos que tal não acontecesse. De acordo com os princípios referidos por Tuckman (1999), foi assumido o compromisso de acautelar a identidade do agrupamento e dos participantes e a confidencialidade sobre as informações veiculadas e os dados recolhidos. Quanto ao anonimato os departamentos, os coordenadores e os professores foram identificados por A, B, C... tendo sido ocultado o género, relativamente aos dois últimos. Nas transcrições dos depoimentos, os vocábulos que, pela sua natureza, fossem passíveis de proporcionar alguma informação, foram alterados, assim como foram eliminados os termos que pudessem facilitar o acesso de outras pessoas aos dados da investigação. No entanto, nem sempre foi possível encobrir a identidade dos participantes, por serem figuras únicas no corpo de profissionais da escola, nomeadamente no que se refere à Diretora, Coordenadora da equipa de autoavaliação e Presidente do Conselho Geral.

Face ao exposto, consideramos ter cumprido as nossas responsabilidades éticas relativamente aos participantes e à comunidade educativa em geral.



### **3. DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo começamos por apresentar os resultados obtidos através da análise documental, relativa às atas de Conselho Pedagógico e dos Departamentos, ao Relatório de Avaliação Interna do Agrupamento e ao Relatório de Avaliação Externa, através de uma grelha por nós elaborada. De seguida analisamos as entrevistas efectuadas à Diretora, Coordenadora da Comissão de Autoavaliação e Coordenadores de Departamento. Finalmente, procedemos à análise das notas de campo, resultantes de conversas informais com Docentes do Agrupamento, Presidente do Conselho Geral e membros da Comissão de autoavaliação e das subequipas autoavaliação do ano lectivo de 2008/2009.

#### **3.1. Análise documental**

O relatório de autoavaliação em análise foi denominado “Auto-avaliação do Agrupamento segundo o Modelo CAF - Conhecer para melhorar”, colocando a tónica num conceito de autoavaliação de escolas que tem como finalidade servir de base à tomada de decisões, proporcionando uma orientação dos processos de mudança e de melhoria em que o Agrupamento assume responsabilidades de decidir, mudar e melhorar (Costa, 1997) constituindo-se como dispositivo para o desenvolvimento de uma “autonomia construída” (Barroso, 1996).

Neste sentido, na sua nota introdutória, a equipa de autoavaliação refere que este processo tem por objetivo, “através de um diagnóstico das práticas educativas, identificar as que, por constituírem pontos fortes, deverão ser confirmadas, e as que apresentando um défice de funcionamento deverão ser alvo de intervenção por forma a conseguir melhorias” (Relatório de Auto-avaliação, 2008-2009, p. 3). Aproximando, desta forma, a autoavaliação do Agrupamento de um processo de decisão e de mudança planificada (Marchesi & Martin, 2003), que parte da necessidade de se “fazer um diagnóstico e um plano de melhoria sempre numa perspectiva do ciclo completo “PDCA” - Planear, Executar, Rever e Ajustar” (Relatório de Auto-avaliação, 2008-2009, p. 7). Estes planos de melhoria acompanhados de um processo de monitorização, que proporcione a possibilidade de reajustamentos aos planos iniciais e, finalmente, uma avaliação de resultados, vai ao encontro do modelo CAF quando refere que “o processo de auto-avaliação deve ir além do relatório final dos resultados de modo a realizar o objectivo de implementação da CAF. Este deve conduzir directamente ao

---

plano de acções para melhorar o desenvolvimento da organização” (DGAEP, 2007a, p. 52).

A constatação de que estes planos de melhoria não foram elaborados, situa esta autoavaliação no plano do “indagar para conhecer” (Garcia, 1998) e não para atuar. Tal significa que poderá proporcionar a identificação dos problemas e das áreas a desenvolver, mas que não proporciona um referente para a escola que pretende desenvolver um processo de mudança, imprescindível para unificar formas de atuar do conjunto da comunidade educativa, de forma a atingirem-se os objetivos propostos.

Considerar a autoavaliação como instrumento de melhoria pressupõe que não se limite a um mero cumprimento de uma formalidade exigida pela legislação, mas como instrumento que tem por objetivo o desenvolvimento organizacional para

proporcionar a toda a população escolar uma reflexão sobre os seus processos como instituição educativa e sobre a melhoria da qualidade e do sucesso escolar. Permite verificar como é que o Agrupamento realiza o seu planeamento, o desenvolve, avalia e melhora, no sentido de realizar com sucesso a sua missão (Relatório de Auto-avaliação, 2008-2009, p. 7).

Este desenvolvimento organizacional associa-se a uma escola com capacidade de “decidir sobre os projectos de mudança de acordo com as suas próprias prioridades” (Bolívar, 2003, p. 21) e de desenvolver uma aprendizagem organizacional constituindo-se como organização que aprende (Bolívar, 2003), que é capaz de gerar conhecimento e que procura encontrar formas de eficiência e eficácia no desenvolvimento da ação pedagógica. Nesta perspetiva, a escola pode ser um centro de mudança e de formação em função dos processos de aprendizagem institucional ou organizativo que tenham lugar no seu interior, devendo “existir oportunidades de trabalhar em conjunto” (idem, p. 21), numa “aprendizagem em equipa” (Senge, 2005), pautada pelo diálogo e pela discussão, mobilizadora de todos os seus atores educativos, em que a escola não é geradora de aprendizagem apenas para os alunos, mas para todos os que nela trabalham. Refere Senge que “as organizações só aprendem por meio de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem organizacional. Entretanto, sem ela, a aprendizagem organizacional não ocorre” (p. 167). A aprendizagem da organização faz-se através da interação dos indivíduos que a integram. É assim importante transformar a escola “num local onde se analisa, discute e reflecte, em

---

conjunto, sobre o que se passa e sobre o que se quer alcançar” (Bolívar, 2003, p. 152), implicando os atores no processo de análise e decisão.

Neste processo de reflexão e de aprendizagem coletiva, a colaboração constitui-se quer como “um objectivo a alcançar, quer um quadro referencial de trabalho para se ir fazendo a melhoria da educação” (ibidem). Neste sentido a Presidente do Conselho Pedagógico “recomendou aos Coordenadores para que, nos seus Departamentos, mobilizem os docentes numa participação e colaboração no processo de Auto-avaliação” (Ata Conselho Pedagógico, 11 de novembro de 2009, p. 2), tendo sido apresentado ao Conselho Pedagógico um documento com o modelo CAF reajustado ao Agrupamento “para que os Coordenadores de Departamento o divulgassem e analisassem em reunião” (Relatório de Auto-avaliação 2008-2009, p. 6), no sentido de emitirem um parecer para aprovação na reunião seguinte. No entanto, ao nível do trabalho desenvolvido pelos Departamentos, constata-se a prevalência da divulgação sobre a análise e do trabalho individual em detrimento de um trabalho e reflexão partilhada, como se observa a partir das seguintes transcrições:

o modelo de auto-avaliação do Agrupamento, foi entregue em suporte de papel aos delegados dos grupos disciplinares, que, por sua vez, o coordenador de departamento enviará a todos os docentes via correio electrónico, para que possam analisar o documento e, se for necessário, fazerem as observações e reparos e entregarem aos delegados de grupo, que encaminhará para o coordenador de departamento (Departamento B, 7 de maio de 2009, p. 2).

Em relação ao ponto sete fez-se referência ao modelo de Auto-avaliação do Agrupamento. A Coordenadora deu algumas informações sobre o documento, no entanto os docentes deste Conselho de Docentes manifestaram-se no sentido de haver necessidade de uma análise a nível de escola e posteriormente transmitirem a sua opinião por e-mail à Coordenadora, antes do próximo Conselho Pedagógico. Este documento será enviado para todos os professores via e-mail pela coordenadora (Departamento C, 28 de abril de 2009).

A falta de participação do Departamento A deve-se, segundo o mesmo, à ausência de formação:

esta Equipa [autoavaliação] apresentou uma proposta, a qual será analisada, para que se possam proceder às alterações de modo a que no próximo Conselho Pedagógico seja ratificada. O departamento depois de reflectir sobre o assunto, concluiu que não tinha formação nem preparação para propor qualquer alteração a apresentar (8 de maio de 2009, p. 4).

Ao objetivo de desenvolvimento organizacional da autoavaliação do Agrupamento acresce, neste relatório, um sentido de prestação de contas à comunidade, através do seu Conselho Geral, quando é referido que o “presente relatório, incluídas as conclusões e sugestões, será submetido à apreciação do Conselho Geral” (Relatório de Autoavaliação 2008-2009, p. 7).

Segundo o Relatório de Avaliação Interna, o processo de autoavaliação do Agrupamento iniciou-se em setembro de 2008, o mesmo sendo referido pelo Relatório de Avaliação Externa, que decorreu em novembro de 2008, onde refere que “a Comissão Instaladora, face à sua candidatura ao programa de Avaliação Externa das Escolas, designou uma equipa de auto-avaliação” (Relatório de Avaliação Externa, 2009, pp. 11-12). Esta informação é transmitida pela Presidente do Conselho Pedagógico aos diversos representantes a 5 de março de 2009, após a receção do relatório da Avaliação Externa, assinalando que “a Direção já está a trabalhar no sentido de melhorar os pontos mais fracos, sobretudo no âmbito da avaliação interna” (Ata do Conselho Pedagógico, 5 de março de 2009, p. 1), pelo que nos diversos Departamentos o início do processo de autoavaliação está associado à avaliação de Suficiente atribuída pela IGE ao domínio da autoavaliação, quando no seu Relatório de Avaliação Externa (2009) refere que “as práticas de controlo interno (...) não permitem afirmar a existência de um processo de auto-avaliação com a consistência desejável” (pp. 5-6) ou que as “práticas de controlo interno, embora generalizadas, não permitem afirmar que o Agrupamento tem um processo de avaliação interna em funcionamento” (idem, p.11). Neste seguimento, nas atas de Departamento é transmitida a informação de que

foi recebido o relatório de Avaliação Externa do Agrupamento. A avaliação geral do Agrupamento foi de Bom, destacando pela positiva a avaliação de Muito Bom na Liderança e, pela negativa, o Suficiente na capacidade de autoavaliação. Perante estes resultados já foi constituída uma equipa (...) para se proceder à auto-avaliação do Agrupamento. (Departamento A, 16 de abril de 2009, p. 3).

Acrescentando o mesmo Departamento que “a escola estava deficitária relativamente a planos de regulação e auto-avaliação, pelo que se formou uma equipa responsável para a elaboração dos mesmos” (Departamento A, 8 de maio de 2009, p. 4). No mesmo sentido, na ata do Departamento B refere-se que “foi prestada informação de que está a ser formada uma equipa de trabalho para analisar o modo como se poderá proceder a

---

fim de se melhorarem as classificações dos parâmetros considerados como menos bons” (Departamento B, 18 de abril de 2009).

O início do processo de autoavaliação encontra-se, assim, associado à avaliação externa. Na perspetiva da Equipa Coordenadora da Autoavaliação, é anterior ao início do processo de avaliação externa e para os diversos Coordenadores vem na sequência do relatório final desta avaliação. No primeiro caso, ela “assume um carácter antecipatório” (Alaíz *et al.* 2003) à própria avaliação externa; no segundo caso, tende a dar cumprimento a uma recomendação de uma entidade externa, a Inspeção Geral de Educação. O recurso a um novo modelo de avaliação do Agrupamento constitui, por si só uma mudança. Mudança associada a uma pressão externa. Mas poderemos questionar-nos se foi querida, desejada, sentida como uma necessidade ou se assumiu um significado (Estrela, 2003) e neste sentido se contribuiu para mudanças efetivas na organização.

No início de um processo que tem por objetivo a mudança e a melhoria é fundamental, segundo Marchesi e Martin (2003), a definição da participação, na consideração de que “uma participação muito reduzida que não incorpore representantes ou grupos que terão de desenvolver depois as propostas elaboradas, pode levar depois à impermeabilidade dos grupos afetados ou à sua completa rejeição” (p. 56). Bolívar (2003) acrescenta que “a necessidade de ter em conta as exigências dos clientes, deve levá-los a implicar-se na vida da escola” (p. 42) e como tal no desenvolvimento do seu processo de autoavaliação. Esta diversificação na constituição das equipas é igualmente defendida pelo modelo CAF referindo que deverá ser “tanto quanto possível representativa da organização. Geralmente incluem-se pessoas de diferentes sectores, funções, experiências e níveis hierárquicos da organização, sendo o objectivo criar uma equipa eficaz e simultaneamente apta a transmitir uma perspectiva tão exacta e detalhada quanto possível da organização” (DGAEP, 2007a, p. 47).

Este ciclo de avaliação foi iniciado com “a designação pela Presidente da Comissão Executiva Instaladora de uma comissão, designados no ponto quatro” (Relatório de Auto-Avaliação, 2008-2009, p. 5). Não estando explícitos os critérios que presidiram à constituição desta equipa constata-se uma atenção em que fosse composta por elementos docentes, representativos dos diversos níveis e graus de ensino (um do pré-escolar, um do 1º ciclo, um do 2º ciclo, dois do 3º ciclo/Secundário) e por um elemento

---

da Comissão Executiva Instaladora, que assumia as funções de Coordenação da Equipa, mas não poderá ser considerada representativa da comunidade escolar, na medida em que estão ausentes representantes de colaboradores e partes interessadas, nomeadamente o Pessoal Não Docente, os Pais/Encarregados de Educação e os Alunos. Assim, nesta avaliação que é interna, porque realizada por elementos da comunidade educativa, os avaliadores são um grupo restrito de professores e os avaliados são todos os membros da comunidade, podendo ser classificada de heteroavaliação (Casanova, 2007) por oposição a uma autoavaliação em que avaliados e avaliadores são os mesmos.

Esta situação parece ter sido posteriormente reconhecida, pois a Presidente do Conselho Pedagógico, em reunião realizada a 11 de novembro de 2009, informa que “a equipa constituída também deverá integrar dois representantes dos alunos, dois representantes dos encarregados de educação e um representante do pessoal não docente” (p. 2), não havendo referência às funções e responsabilidades destes representantes no processo de autoavaliação. A estes novos intervenientes acresce o convite a um consultor externo, com a finalidade de “orientar todo o processo” (Ata do Conselho Pedagógico, 11 de novembro de 2009, p. 2).

A equipa, inicialmente constituída por professores, depois de fazer “um levantamento de modelos de auto-avaliação e proceder à sua análise visando a escolha daquele que mais se adequasse à nossa realidade” (Relatório de Auto-avaliação 2008-2009, p. 5) selecionou o modelo CAF, tendo ainda em consideração que era “o modelo de avaliação adoptado pela BE/CRE no âmbito da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares e pelo CNO” (ibidem), não se vislumbrando a partilha da decisão com outras partes interessadas da organização, nomeadamente os gestores intermédios, no sentido de se obter uma adesão e apoio institucional, antes de se iniciar o processo (DGAEP, 2007a).

Apoio, envolvimento e compromisso com o projeto de autoavaliação são fundamentais para o desenvolvimento deste processo e para a implementação do modelo CAF, enquanto processo de mudança, constituindo a comunicação um aspeto importante, pois a “compreensão (...) de que a mudança proposta é necessária é a primeira condição para que se impulsione a sua institucionalização” (Marchesi & Martin, 2003, p. 59). Neste sentido, o modelo CAF prevê a elaboração de um plano de comunicação sobre os objetivos e as atividades relacionadas com a autoavaliação para que o processo não seja entendido como “mais um projecto” ou “apenas um exercício de gestão” (DGAEP,

---

2007a, p. 46) e para proporcionar informações relativas a “actividades relacionadas com a AA” (DGAEP, 2007b, p. 4), constituindo “a chave para assegurar o sucesso do processo e das acções subsequentes” (ibidem). Não havendo constância da existência deste plano de comunicação, houve no início do processo a “preocupação de promover uma sessão de esclarecimento sobre o modelo CAF, aberta a toda a comunidade escolar e dinamizada por um docente desta escola (...) com especialização na área” (Relatório de Auto-Avaliação 2008/2009, p. 6). Esta comunicação a todas as partes interessadas tem como finalidade promover o “interesse de alguns dos colaboradores e gestores a participarem directamente na equipa de auto-avaliação” (DGAEP, 2007b, p. 4) e é facilitadora do trabalho da equipa de autoavaliação na recolha de evidências.

No decorrer do processo, foram transmitidas algumas informações aos representantes no Conselho Pedagógico, por intermédio da sua Presidente “Referente à auto-avaliação do Agrupamento as equipas estão, neste momento, a proceder à recolha de evidências para os critérios das grelhas do modelo adoptado CAF” (Ata Conselho Pedagógico, 14 de outubro de 2009, p. 3). Estas informações foram posteriormente transmitidas pelos Coordenadores aos diversos docentes dos departamentos. Constitui-se essencialmente como uma comunicação de cima para baixo e não no sentido inverso, como podemos constatar pelo referido em sede de reunião do Conselho Pedagógico:

a Presidente informou ainda que não tinham sido apresentadas à Direcção sugestões de alteração do modelo de auto-avaliação da escola, apresentado na última reunião do Conselho Pedagógico, pelo que será este que será utilizado pela equipa de auto-avaliação (Ata de Conselho Pedagógico, 2 de junho de 2009, p. 19).

Não havendo indicação da existência de um planeamento estratégico (DGAEP, 2007b) que definisse o âmbito da autoavaliação, uma calendarização dos trabalhos, a metodologia (sistema de pontuação, aplicação de questionários) recursos materiais e humanos necessários e papel dos diversos intervenientes, ao longo do relatório é-nos proporcionada alguma dessa informação. Apesar de não ser referida a definição de uma calendarização inicial para o desenvolvimento do projeto, alude-se a que

atendendo a constrangimentos resultantes dos marcos temporais inicialmente estabelecidos, ficou decidido que as equipas de auto-avaliação procederiam à recolha e entrega à comissão de auto-avaliação das evidências possíveis para cada critério e subcritério até ao início do mês de Dezembro (Relatório de Auto-Avaliação, 2008-2009, p. 6).

Este processo de autoavaliação decorreu entre setembro de 2008 e dezembro de 2009, um período muito alargado na perspetiva do modelo CAF, que aponta como espaço três meses para preparação, autoavaliação e elaboração de relatório e plano de melhorias, como “o período de tempo ideal para que se mantenha o grau de focalização do processo” (DGAEP, 2007b, p. 8), considerando que o seu prolongamento no tempo poderá trazer como consequência a “diminuição da motivação e do interesse de todas as partes envolvidas” (DGAEP, 2007a, p. 51).

Quanto à metodologia, os critérios e subcritérios foram “reajustados à orgânica do Agrupamento” (Relatório de Auto-Avaliação 2008-2009, p. 6), dado que “sendo a CAF uma ferramenta modelo recomenda-se o seu uso de forma flexível” (DGAEP (2007a, p. 7). No entanto, neste uso flexível do modelo, deverão ser obrigatoriamente respeitados os seus elementos básicos, ou seja os 9 critérios, os 28 subcritérios e o sistema de pontuação (DGAEP, 2007a). Se bem que no relatório de autoavaliação relativo a 2008/2009 constem os critérios de meios e resultados, já relativamente aos subcritérios não há qualquer referência ao subcritério “Resultados internos” e relativamente ao subcritério “Resultados externos” é assinalado que:

em virtude da dificuldade e morosidade do levantamento e tratamento dos dados relativos às taxas de sucesso e abandono escolar referentes ao ano lectivo 2008/2009, esta Comissão considerou pertinente, em relação a este item, a indexação dos documentos comprovativos desses dados. A leitura e análise dos elementos referidos reflectir-se-ão no próximo relatório (Relatório de Auto – avaliação 2008/2009).

Para a pontuação foi aplicada uma escala entre 0 e 5, nos critérios de meios e critérios de resultados, que se enquadra num sistema clássico de pontuação, recomendado “quando a organização não está familiarizada com o processo de auto-avaliação e/ou não possuir qualquer experiência com as técnicas da Gestão da Qualidade Total” (DGAEP, 2007a, p. 51), como é o caso em estudo, em que aplicavam pela primeira vez o modelo CAF na autoavaliação do Agrupamento.

#### (1) Critérios de meios

<b>0</b>	Ausência de Evidências
<b>1</b>	Iniciativa planejada
<b>2</b>	Iniciativa planejada e implementada
<b>3</b>	Iniciativa planejada, implementada e avaliada
<b>4</b>	Iniciativa planejada, implementada, avaliada e revista
<b>5</b>	Iniciativa planejada, implementada, avaliada, revista e integrada

**Figura nº03** - Pontuação critérios e subcritérios (Adaptado de Relatório de Auto-avaliação 2008-2009, p.

## (2) Critérios de resultados

0	Não há resultados
1	Resultados com tendência estável e negativa
2	Resultados modestos
3	Resultados consideráveis
4	Resultados excelentes e comparados internamente
5	Resultados excelentes e comparados internamente e externamente

**Figura nº04** - Pontuação critérios e subcritérios (Adaptado de Relatório de Auto-avaliação 2008-2009, p. 25)

Para a pontuação dos critérios, o modelo CAF preconiza que a pontuação final de cada critério seja a média da pontuação atribuída a cada subcritério (DGAP, 2002). Pela leitura do relatório de autoavaliação do Agrupamento apenas se constata a atribuição de uma pontuação final a cada critério, nada se referindo relativamente à avaliação de cada subcritério. Acresce que os diferenciais semânticos utilizados, pela sua ambiguidade, poderão conduzir a alguma falta de objetividade na pontuação.

Na fase do processo de autoavaliação, foram constituídas “equipas de trabalho designadas para os primeiros oito critérios do modelo, sendo o último tratado pela Comissão Coordenadora” (Relatório de Auto-Avaliação, 2008-2009, p. 6), o que vai ao encontro do preconizado pelo modelo CAF, que prevê que no caso de “uma organização complexa e de grande dimensão, pode ser necessário constituir mais do que uma equipa de auto-avaliação” (DGAEP, 2007a, p. 48). Estas equipas constituídas por docentes dos diversos níveis e graus de ensino seriam as responsáveis por proceder à recolha e entrega “à comissão de auto-avaliação das evidências possíveis para cada critério e subcritério” (Relatório de Auto-Avaliação 2008-2009, p. 6) o que nos remete para a não existência de um referencial que dê consistência à recolha preconizada.

Quanto ao critério 7 - Resultados relativos a pessoas “foram aplicados questionários às partes interessadas” (idem, p. 26), de que resultaram um conjunto de evidências relativas exclusivamente a professores, não havendo registo sobre as restantes partes interessadas (alunos, pais e funcionários). Assim é referido que

- 61% dos docentes do 2,3/S, 86%, do1º Ciclo e 82% do Pré - Escolar consideram-se satisfeitos com o clima/ambiente de escola;
- 58% dos docentes do 2,3/S, 78% do1º Ciclo e 100% do Pré – Escolar dizem-se satisfeitos com as condições de trabalho que tem na escola;
- 71% dos docentes do 2,3/S, 70% do1º Ciclo e 91% do Pré – Escolar consideram que a Directora cria um clima de confiança na escola;
- 52% dos docentes do 2,3/S, 70% do1º Ciclo e 73% do Pré – Escolar consideram que são ouvidos para definirem o plano de formação;

- 74% dos docentes do 2,3/S, 81% do1º Ciclo e 91% do Pré - Escolar consideram que participam na vida da escola, na organização do Regulamento Interno, metodologia, estrutura e reformulação;
- 45% dos docentes do 2,3/S, 80% do1º Ciclo e 73% do Pré – Escolar dizem participar na definição dos objectivos educativos do Agrupamento;
- 64% dos docentes do 2,3/S, 80% do1º Ciclo e 73% do Pré – Escolar dizem participar na definição de metodologias de ensino;
- 51% dos docentes do 2,3/S, 55% do1º Ciclo e 80% do Pré – Escolar dizem participar na organização de actividades de complemento curricular;
- 52% dos docentes do 2,3/S, 80% do1º Ciclo e 55% do Pré – Escolar consideram que são motivados a participar e a dar ideias sobre questões pedagógicas e outras relativas à vida da escola;
- 74% dos docentes do 2,3/S, 75% do1º Ciclo e 73% do Pré – Escolar consideram que a Directora se preocupa em facilitar aos professores os recursos necessários ao seu desempenho;
- 77% dos docentes do 2,3/S, 78% do1º Ciclo e 82% do Pré – Escolar afirmam que a comunicação com a Directora é fácil;
- 52% dos docentes do 2,3/S, 89% do1º Ciclo e 91% do Pré – Escolar dizem conhecer os projectos do Agrupamento;
- 68% dos docentes do 2,3/S, 83% do1º Ciclo e 73% do Pré – Escolar acham que os projectos implementados são uma mais valia para o Agrupamento;
- 58% dos docentes do 2,3/S, 94% do1º Ciclo e 64% do Pré – Escolar dizem participar nos planos de melhoria da escola;
- 65% dos docentes do 2,3/S, 86% do1º Ciclo e 82% do Pré – Escolar desenvolvem habitualmente trabalho em equipa;
- 65% dos docentes do 2,3/S, 91% do1º Ciclo e 82% do Pré – Escolar da turma desenvolvem um trabalho cooperativo;
- 71% dos docentes do 2,3/S, 86% do1º Ciclo e 73% do Pré – Escolar sentem-se respeitados e valorizados;
- 61% dos docentes do 2,3/S, 85% do1º Ciclo e 64% do Pré – Escolar consideram poder dar a sua opinião, sendo as opiniões postas em prática, se pertinentes e exequíveis;
- 55% dos docentes do 2,3/S, 64% do1º Ciclo e 64% do Pré – Escolar consideram participar na tomada de decisões;
- 55% dos docentes do 2,3/S, 75% do1º Ciclo e 73% do Pré – Escolar afirmam sentir-se encorajados a serem inovadores e a desenvolverem melhores práticas educativas;
- 55% dos docentes do 2,3/S, 83% do1º Ciclo e 73% do Pré – Escolar consideram existir uma boa articulação com as famílias;
- 61% dos docentes do 2,3/S, 81% do1º Ciclo e 64% do Pré – Escolar consideram que o Agrupamento está a corresponder às suas expectativas;
- 71% dos docentes do 2,3/S, 86% do1º Ciclo e 82% do Pré – Escolar gostariam de permanecer neste Agrupamento;
- 77% dos docentes do 2,3/S, 86% do1º Ciclo e 64% do Pré – Escolar opinam que a Directora é dinâmica e sabe gerir os conflitos que surgem (idem, pp. 20-21)

Um outro aspeto a ter em consideração seria o facto de se perceber em que momento decorreu a elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento, uma vez que foram utilizados para a determinação das evidências do nível de satisfação das pessoas “alguns dados disponibilizados pela equipa responsável pelo Projecto Educativo de Escola, a fim de não sobrecarregar as pessoas com mais questionários” (ibidem). Neste processo de diagnóstico que prevê a identificação das evidências, registo, pontuação e identificação dos pontos fortes e fracos, o relatório de autoavaliação é omissivo sobre a forma como se desenvolveram os trabalhos, fazendo apenas referência à entrega das evidências por cada uma das subequipas à equipa que coordenava o processo.

Dada a existência de diversas equipas, seria igualmente pertinente que tivesse sido definido como e quando teria lugar a coordenação das subequipas (DGAEP, 2007a) e qual o papel do líder da equipa.

### 3.2. Análise às entrevistas

Após aplicação das entrevistas à Diretora do Agrupamento, Coordenadora da Equipa de Autoavaliação e Coordenadores dos Departamentos, foi feita a análise de conteúdo às respostas obtidas.

#### 3.2.1 Cargos e funções dos inquiridos

**Quadro nº05** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes aos cargos e funções.

Cargos/funções dos inquiridos	
Desempenho de Cargos e Funções	
a.	<p><b>Cargo desempenhado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Diretora do Agrupamento”(Diretora).</li> <li>• “Subdiretora do Agrupamento” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “Coordenador de Departamento” (Coordenador do Departamento A).</li> <li>• “Coordenador de Departamento e ao mesmo tempo representante de grupo” (Coordenador do Departamento B).</li> <li>• “Coordenador de Departamento” (Coordenador do Departamento C).</li> <li>• “Neste momento, sou coordenadora de Departamento” (Coordenador do Departamento D).</li> <li>• “vários cargos, desde Diretor de curso, Diretor de Turma, assessor de direção (2 anos) e agora há volta de dois meses é que estou de facto a substituir a Coordenadora do Departamento”.(Coordenador do Departamento E).</li> <li>• “Neste momento desempenho o cargo de representante de grupo disciplinar e simultaneamente sou Coordenador de departamento” (Coordenador do Departamento F).</li> </ul>
b.	<p><b>Experiência no desempenho de cargos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “desde 2009. Anteriormente fui Presidente da Comissão Executiva Instaladora, durante dois anos e Presidente do Conselho Executivo” (Diretora).</li> <li>• “desde 2009. Anteriormente aquando da fusão de escolas, da Escola Secundária com a básica, vim para aqui em 2007, como Vice-Presidente” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “Há cerca de 10 anos” (Coordenador do Departamento A).</li> <li>• “Há nove anos”.(Coordenador do Departamento B).</li> <li>• “Há seis anos” (Coordenador do Departamento C).</li> <li>• “Há ano e meio mais ou menos” (Coordenador do Departamento D).</li> <li>• “Dois anos para os três primeiros cargos e de facto dois meses, aproximadamente, o de Coordenador de Departamento” (Coordenador do Departamento E).</li> <li>• “representante de grupo há nove anos, como coordenador de departamento há oito” (Coordenador do Departamento F).</li> </ul>

Dos oito entrevistados, dois desempenham funções no âmbito da gestão de topo (a Diretora e a Subdiretora, simultaneamente Coordenadora da Equipa de Autoavaliação do Agrupamento) e seis enquadram-se no quadro de uma gestão intermédia, enquanto Coordenadores de Departamento. Leandro (2002) assinala a importância da liderança ao nível dos órgãos de gestão e administração e ao nível das lideranças intermédias como fator decisivo no desenvolvimento de um processo de mudança. “uma liderança exercida de forma transformadora [que] pode contribuir para a mudança da cultura

---

escolar” (Bolívar, 2003, p. 263) capaz de, com a sua atuação, promover um clima de confiança, respeito e envolvimento, pela promoção de uma comunicação eficaz e eficiente que garanta uma partilha e unidade de objetivos da organização-escola “cujas conseqüências se traduzem na apropriação de um projecto comum, no trabalho cooperativo e na co-responsabilização pelos resultados a alcançar através do seu trabalho” (Clímaco, 2005, pp. 182-183).

Para Brown e Rutherford (1997), “o departamento é o elemento central para a mudança dentro de uma escola” (p. 233). Estes autores acrescentam que “os Coordenadores de departamento, com responsabilidade sobre um grupo de pessoas, podem proporcionar mudanças bem-sucedidas dentro do seu grupo e dessa forma contribuir para a melhoria de toda a escola” (ibidem). Relativamente à experiência profissional, no desempenho de cargos, quatro dos seis Coordenadores de Departamento exercem estas funções há seis anos ou mais, até um máximo de dez: “há cerca de 10 anos” (Coordenador do Departamento A), “há nove anos”, (Coordenador do Departamento B), “há seis anos” (Coordenador do Departamento C), “como coordenador de departamento há oito” (Coordenador do Departamento F). O tempo indicado por estes coordenadores de departamento no desempenho dos cargos no âmbito da liderança intermédia permite-nos constatar que no ano a que se reporta o estudo se encontravam no exercício destas funções.

Na mesma situação encontram-se a Diretora e a Subdiretora, em exercício nestas funções desde 2009, mas que em 2007, eram membros da Comissão Executiva Instaladora, conforme assinalam: “...desde 2009. Anteriormente fui Presidente da Comissão Executiva Instaladora, durante dois anos e Presidente do Conselho Executivo” (Diretora); “desde 2009. Anteriormente, aquando da fusão de escolas, da escola secundária com a básica, vim para aqui em 2007, como vice-presidente” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação). Revelam, desta forma, experiência no desempenho de cargos ao nível da gestão de topo. Este acumular de experiência no desempenho dos cargos confere-lhes um conjunto de saberes resultantes da experiência que poderá ser vantajosa, dado que a continuidade lhes permite rentabilizar as aprendizagens realizadas e a experiência adquirida poderá constituir um valor acrescentado.

O Coordenador do Departamento D, apesar de exercer o cargo “há ano e meio mais ou menos”, será conhecedor do processo de autoavaliação do Agrupamento dado que como refere “entrei para uma das subequipas de autoavaliação” (Coordenador do Departamento D). O Coordenador do Departamento E exerce o cargo de coordenador “há dois meses, aproximadamente, (Coordenador do Departamento E), pelo que não exercia o cargo em 2008/2009.

### 3.2.2 Início da ação

#### 3.2.2.1 Significado da autoavaliação

Quadro nº 06 – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à conceção de autoavaliação de escola

<b>1. Início da ação</b>
<b>1.1 Significado da autoavaliação</b>
<p><b>a. Diagnóstico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “temos que nos conhecer e acho que a autoavaliação é precisamente para isso”(Diretora).</li> <li>• “...que é o de se conhecer melhor, como quando fazemos por exemplo um exame. Um relatório de autoavaliação no fundo obriga-nos a refletir e essa reflexão é a parte que eu considero muito importante porque nos traz conhecimento” (Coordenadora de Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “não deixa de ser uma forma de ver como é que as coisas estão” (Coordenador Departamento E).</li> <li>• “ poderemos ter um <i>feedback</i> do que está a ser conseguido e o que está a ser menos conseguido” (Coordenador Departamento A).</li> <li>• “...que é essencial para ...aférir o que há, os pontos fracos, aquilo que está a ser desenvolvido, que não chega”( Coordenador Departamento C).</li> <li>• “... para a identificação de aspetos mais positivos ou menos” (Coordenador Departamento F).</li> </ul> <p><b>b. Melhoria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “podemos trabalhar no sentido de uma escola de nobreza” (Diretora).</li> <li>• “...melhorar ou alterar uma situação”(Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• é uma forma de melhorar as práticas letivas”(Coordenador Departamento A).</li> <li>• “melhoria do funcionamento da instituição (Coordenador Departamento A).</li> <li>• “Uma forma de mudar situações, tentando sempre uma perspetiva de maior sucesso” (Coordenador Departamento B).</li> <li>• “vai no sentido de uma melhoria”(Coordenador Departamento B).</li> <li>• “de forma a perfeioar no sentido de uma melhoria” (Coordenador Departamento C).</li> <li>• “principalmente uma forma de melhorar aquilo que está mal” (Coordenador Departamento D).</li> <li>• “tentamos melhorar essa situação, numa perspetiva de melhoria...chegando se possível à excelência” (Coordenador Departamento E).</li> <li>• “no sentido de poder melhorar, num caminho, num processo que vai permitir chegar a construir uma escola melhor” (Coordenador Departamento F).</li> </ul> <p><b>c. Prestação de contas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “O outro fim, pois sem dúvida que serve outro fim, é o de uma prestação de contas porque ela é obrigatória na lei” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> </ul>

Sobre a conceção de autoavaliação das escolas, sete dos oito entrevistados reconhecem a autoavaliação como um processo de diagnóstico, quando referem constituir “uma

---

forma de ver como é que as coisas estão” (Coordenador Departamento E), “como quando fazemos por exemplo um exame” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação) sendo, na perspetiva da Diretora uma exigência, pois “temos que nos conhecer”, no sentido de se “aferir o que há, os pontos fracos, aquilo que está a ser desenvolvido, que não chega” (Coordenador do Departamento C), para se obter “um *feedback* do que está a ser conseguido e o que está a ser menos conseguido” (Coordenador do Departamento A). Assim entendida, a autoavaliação constitui-se como um “dispositivo gerador de informação sobre o funcionamento e o desempenho, organizado de tal forma que permita identificar até que ponto se cumpriu o previsto e quais os pontos fortes e fracos da trajectória seguida” (Clímaco, 2005, p. 179). Ou, como refere Marchesi (2002), uma forma de “obter informação relevante e justa de modo a compreender o funcionamento das escolas” (p. 34).

Na produção deste conhecimento, a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação faz relevar a importância da reflexividade, pois “um relatório de autoavaliação no fundo obriga-nos a refletir e essa reflexão é a parte que eu considero muito importante porque nos traz conhecimento”, evidenciando “a pertinência da auto-avaliação enquanto atitude reflexiva e crítica sobre a adequação e aperfeiçoamento dos processos que se desenvolvem no seio da escola e dos seus resultados” (Leandro, 2002, p. 12).

Desta dinâmica resulta uma comunidade aprendente, uma escola reflexiva, capaz de pensar sobre si própria com o objetivo de criar o seu futuro, à qual não poderá ficar alheio o crescimento dos seus próprios membros, como meio de também ela se desenvolver. Neste sentido, e na opinião da totalidade dos entrevistados, a autoavaliação da escola constitui-se como uma forma de “orientar os seus processos de mudança” (Marchesi, 2002, p. 34), pois constitui “uma forma de mudar situações” (Coordenador Departamento B), para “alterar uma situação” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação), capaz de proporcionar alternativas, no caminho de “uma melhoria” (Coordenador do Departamento B), aperfeiçoando “aquilo que está mal” (Coordenador do Departamento D), “num processo que vai permitir chegar a construir uma escola melhor” (Coordenador do Departamento F), chegando “se possível à excelência” (Coordenador do Departamento E). Trata-se de uma oportunidade para que a escola aprenda com os seus erros, com as suas fragilidades e seja capaz de alterar os seus modos de funcionamento e estratégias ação ou como refere Garcia (1998) de “avaliar

para orientar, guiar, favorecer os processos que melhorem” a efetividade da escola e não de avaliar “por avaliar mas para melhorar a qualidade da nossa prática educativa” (Santos Guerra, 2002, p. 13).

Apenas a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação faz referência a uma função de prestação de contas, inserida numa “filosofia de transparência da ação da escola, face aos poderes públicos que a suportam (o Estado e, em geral, os cidadãos contribuintes) e aos utilizadores (pais e alunos) ” (Alaíz *et al.* 2003, p. 31), quando refere “o outro fim (...) é o de uma prestação de contas porque ela é obrigatória na lei” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação”. Esta informação remete-nos para o artigo 3º do Decreto-Lei 31/2002, de 20 de dezembro, que refere como um dos objetivos da autoavaliação das escolas o de “dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo” e para o artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que define como uma das competências do Conselho Geral, enquanto órgão que assegura a participação e representação da comunidade educativa, “apreciar os resultados do processo de autoavaliação”.

### 3.2.2.2 Autoavaliação e autonomia da escola

**Quadro nº07** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à autoavaliação e autonomia da escola

<b>1. Início da ação</b>
<b>1.2 Autoavaliação e autonomia da escola</b>
<p><b>a. Diferenciação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “...para depois nos diferenciarmos de outras escolas, construindo a nossa autonomia” (Diretora).</li> <li>• “a escola apostará naquilo que faz melhor” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “teremos uma capacidade de resposta mais específica às necessidades da região” (Coordenador do Departamento A).</li> <li>• “sabendo que temos determinado potencial em determinada área, tentar potencializar ainda mais essas áreas, em que realmente poderemos ser diferentes” (Coordenador do Departamento B).</li> </ul> <p><b>b. Satisfação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Se os alunos, enquanto agentes mais interessados e pontos cruciais da escola, estão contentes, se não estão contentes...” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “De forma a que sirva o melhor possível todos os ciclos, os interesses de todos os ciclos” (Coordenador do Departamento C).</li> <li>• “que toda a gente tenha resposta aos problemas que sente, às dificuldades que sente” (Coordenador Departamento D).</li> </ul> <p><b>c. Coesão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “o que faz com que o Agrupamento seja mais coeso” (Coordenador Departamento D).</li> <li>• “e a partir daí tentamos todos caminhar nesse sentido” (Coordenador de Departamento E).</li> </ul>

---

Para que a escola vá “construindo a [sua] autonomia” (Diretora) assume relevância a sua capacidade de decisão, enquanto organização, que vá ao encontro da resolução de problemas e situações específicas, no reconhecimento de que desempenha um papel determinante na prossecução dos seus objetivos, que traduzam os interesses e as aspirações dos elementos que a constituem, no sentido de “que sirva o melhor possível todos os ciclos, os interesses de todos os ciclos” (Coordenador do Departamento C) e de que “toda a gente tenha resposta aos problemas que sente, às dificuldades que sente” (Coordenador do Departamento D), sendo relevante o nível de satisfação dos alunos “enquanto agentes mais interessados e pontos cruciais da escola se estão contentes, se não estão contentes...” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).

Nesta perspetiva, a autoavaliação, ao proporcionar “um melhor conhecimento do contexto da escola, da sua história e das suas principais características, dos problemas que possam ter existido no passado e que condicionem o presente, e da relação entre os diversos dados obtidos” (Marchesi, 2002, p. 35), cria condições para uma “resposta mais específica às necessidades da região” (Coordenador do Departamento A), sendo ainda capaz de relacionar-se com o meio envolvente e “responder de forma original e dinâmica aos problemas simultaneamente *singulares e complexos* que tem de enfrentar” (Canário, 1992, p. 82).

No âmbito desta autonomia construída, as escolas necessitam de ser conhecidas e identificadas pelas suas características diferenciadoras das restantes escolas, pelo que “a escola apostará naquilo que faz melhor” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação), tentando “potencializar ainda mais essas áreas, em que realmente poderemos ser diferentes” (Coordenador do Departamento B). A esta possibilidade de diferenciação proporcionada pela autoavaliação e que é referida por quatro dos entrevistados, acresce a possibilidade de definição de objetivos comuns, pois “a partir daí tentamos todos caminhar nesse sentido” (Coordenador do Departamento E) estruturando a ação “em função de *objectivos colectivos próprios*” (Barroso, 1996, p. 185), “o que faz com que o Agrupamento seja mais coeso” (Coordenador do Departamento D), num sentimento de partilha entre os diversos membros da Comunidade Educativa.

Nas opiniões manifestadas, a autoavaliação associa-se a um diagnóstico da escola, constituindo-se como um ponto de partida para a construção da autonomia e da própria identidade, a qual não poderá ser dissociada da construção de um projeto educativo

próprio, que serve de suporte à consolidação desta autonomia. Este diagnóstico permitirá a definição de prioridades educativas, justificadas pelo contexto, concebendo-se estratégias de atuação, de forma a atingirem-se os objetivos propostos. No entanto, não é equacionada uma avaliação do Projeto Educativo e, na perspetiva de Santos Guerra (2002), não poderá ser concebida “como um fenómeno alheio, desconexo e acrescentado, como parte dessa mesma experimentação educativa que é o PEE” (p. 111). Neste sentido, a legislação em vigor sobre a autoavaliação das escolas determina que a autoavaliação (...) assenta nos termos de análise seguinte:

Grau de concretização do projecto 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 (Artigo 6.º da Lei nº. 31/2002, de 20 de dezembro).

### 3.2.2.3 Opção pelo modelo CAF

Quadro nº 08 – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à opção pelo Modelo CAF.

<b>1. Início da ação</b>	
<b>1.3 Opção pelo modelo Caf</b>	
<b>a. Experiência anterior</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Como já estava a ser aplicado o modelo CAF, nesta escola, quer no Centro Novas Oportunidades [CNO], quer na Biblioteca Escolar [BE], a equipa de autoavaliação optou por..., aplicar o modelo em todo o Agrupamento” (Diretora).</li> <li>• “foi o facto de a Biblioteca, integrada na Rede de Bibliotecas Escolares[RBE], estar a utilizar o CAF, tal como o CNO, por indicação da sua coordenadora”(Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “este modelo estava a funcionar na Biblioteca e no CNO e já que ele estava implementado nestes dois setores, aproveitou-se para aplicar em todo o Agrupamento” (Coordenador do Departamento D).</li> </ul>
<b>b. Acesso à informação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “consideramos que o CAF, porque está muito bem explicado e apresentado na página da DGAEP, com questionários”(Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> </ul>
<b>c. Acesso à formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “um colega... conhecia bastante bem o modelo, ...disponibilizou-se logo para fazer uma formação” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “na altura em que se começou a autoavaliação do agrupamento, tínhamos cá um colega que dominava de alguma forma o modelo CAF e aproveitámos o <i>know how</i>” (Coordenador Departamento A).</li> <li>• “e o facto de termos aqui o tal colega com conhecimento do modelo” (Coordenador do Departamento C)</li> </ul>
<b>d. Experiência de outras escolas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “foi o que se estava a usar mais e aquele em que havia mais experiência”(Coordenador Departamento C).</li> <li>• “a maioria das escolas acabaram” (Coordenador do Departamento E).</li> </ul>
<b>e. Responsabilidade da escolha do modelo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O modelo CAF foi uma escolha da equipa de autoavaliação” (Diretora).</li> <li>• “Demo-nos ao trabalho de ver alguns modelos. Depois da análise desses modelos, consideramos que o CAF” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>▪ “a diretora nomeou uma comissão que utiliza o modelo CAF” (Coordenador do Departamento E).</li> </ul>

---

A opção pelo modelo CAF deve-se, na perspectiva de três dos entrevistados, à sua aplicação anterior, “quer no CNO, quer na BE” (Diretora) e, “já que ele estava implementado nestes dois setores, aproveitou-se para aplicar em todo o Agrupamento” (Coordenador do Departamento D).

Para além desta experiência prévia que, na perspectiva do DGAEP (2007b), constitui um dos fatores para determinar o modo mais apropriado para desenvolver um processo de autoavaliação, três dos oito entrevistados fazem referência à facilidade de acesso à formação, pois a presença de um “colega com conhecimento do modelo” (Coordenador do Departamento C) que se disponibilizou “para fazer uma formação” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação) levou a que o Agrupamento aproveitasse esse *know how* (Coordenador do Departamento A) e adotasse este modelo de autoavaliação.

A seleção deste modelo deve-se, segundo dois entrevistados, ao facto de ser o que “se estava a usar mais e aquele em que havia mais experiência” (Coordenador do Departamento C) e em que “a maioria das escolas acabaram por...”. Esta experiência de outras Escolas poderia ser utilizada para uma partilha de práticas, no momento de apresentação do projeto (DGAEP, 2007b). A Coordenadora da Equipa de Autoavaliação refere ainda a facilidade de acesso à informação como um dos fatores que determinaram a escolha deste modelo, dado que o CAF, “porque está muito bem explicado e apresentado na página da DGAEP, com questionários (...)” apropriados. Esta opinião vai ao encontro de Alaíz (n.d) para quem o modelo CAF “tende a ser aceite por muitos dirigentes escolares devido (...) à relativa acessibilidade dos materiais e instrumentos em Língua Portuguesa através da Internet” (p. 3). Dois dos oito entrevistados referem desconhecer os critérios que presidiram à escolha deste modelo.

Quanto à responsabilidade da escolha do modelo CAF, esta “foi uma escolha da Equipa de Autoavaliação” (Diretora), após uma “análise de [alguns] modelos” (Coordenadora da Equipa), constatando-se uma ausência de uma auscultação da comunidade educativa, nomeadamente dos seus gestores de topo e intermédios, sobre o modelo a adotar. Esta negociação, na perspectiva de Santos Guerra (2002), é importante no sentido de que “todos saibam que tipo de avaliação se vai levar a cabo” (p. 278), evitando-se surpresas e mal entendidos, sendo necessária para se obter um apoio institucional. Um apoio institucional “para que os colaboradores da organização apoiem o processo de autoavaliação é importante que a consulta ocorra antes de ter sido tomada a decisão final

relativa à implementação de um processo de auto-avaliação” (DGAEP, 2007a, p. 45), de forma a promover uma participação “na recolha e tratamento da informação e desta colaboração resultem potenciais vantagens no que respeita às ações de melhoria” (ibidem).

A falta de auscultação da comunidade educativa pode levar à consideração que o modelo adotado não seja por ela reconhecido, senão como da equipa que aplica a autoavaliação, não passando da utilização do habitual CAF.

### 3.2.2.4 Critérios para a constituição da equipa de autoavaliação

**Quadro nº09** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes aos critérios para a constituição da equipa de autoavaliação.

<b>1. Início da ação</b>	
<b>1.4 Critérios para a constituição da equipa de autoavaliação</b>	
<b>a. Experiência profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Primeiro pensou-se, numa equipa que tivesse algum conhecimento dos processos de autoavaliação anteriores” (Diretora).</li> <li>• “procuraram pessoas que tivessem alguma experiência neste género de trabalho, que tivessem alguns conhecimentos para poderem depois coordenar” (Coordenador Departamento D).</li> </ul>
<b>b. Multidisciplinaridade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “professora do Ensino Secundário,... Um colega daqui... Escola e depois mais dois colegas de dois outros níveis de ensino” (Diretora).</li> <li>• “que pertencessem aos vários ciclos, portanto aos vários níveis de ensino” (Coordenadora Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “Estão lá vários elementos dos vários níveis de ensino” (Coordenador Departamento A).</li> <li>• “Primeiro pretendeu-se que fossem englobados todos os ciclos de ensino e praticamente estão em todos os subgrupos” (Coordenador Departamento C).</li> <li>• “Os vários níveis desde o pré, 1º ciclo...em cada comissão havia sempre um elemento destes” (Coordenador Departamento D).</li> <li>• “salvaguardando talvez o que é um elemento por cada nível de ensino. Sei que temos aqui vários elementos que não convivem muito connosco aqui no dia-a-dia, mas quando a comissão reúne, cá aparecem eles, do 1º ciclo, do pré-escolar, até ao secundário” (Coordenador Departamento E).</li> </ul>
<b>c. Voluntariado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu, de certa maneira coordenadora, disponibilizei-me logo”(Coordenadora Equipa de Autoavaliação).</li> </ul>
<b>d. Conhecimento do contexto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “procurar colegas que conhecessem de alguma forma a escola”(Coordenadora da Equipa Autoavaliação).</li> <li>• “uma funcionária que... tem uma visão muito boa da escola”(Coordenadora da Equipa Autoavaliação).</li> </ul>
<b>e. Continuidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “pertencer ao quadro de escola para que houvesse uma continuidade” (Coordenador Departamento D).</li> </ul>

---

No início da sua caminhada, a Presidente da Comissão Executiva designou uma equipa de autoavaliação, denominada “Comissão Organizadora” que, sob a orientação do líder, seria responsável por coordenar o trabalho das subequipas nas diversas fases do processo.

Segundo dois dos entrevistados, a equipa de autoavaliação teve como critérios de constituição terem “algum conhecimento dos processos de autoavaliação anteriores” (Diretora) ou “alguma experiência neste género de trabalho, que tivessem alguns conhecimentos para poderem depois coordenar” (Coordenador do Departamento D)”, reconhecendo-se a necessidade de alguma competência técnica para o desenvolvimento do trabalho, o que vai ao encontro da perspetiva de Góis e Gonçalves (1999). Na opinião destes autores, a disponibilidade para a tarefa constitui outro dos critérios, no qual se enquadra o referido pela Coordenadora da Equipa de autoavaliação de que “eu de certa maneira coordenadora, disponibilizei-me logo”.

Com exceção dos Coordenadores do Departamento B e do Departamento F, que referiram desconhecer os critérios que presidiram à designação da Equipa de autoavaliação, os restantes entrevistados referem o carácter multidisciplinar deste grupo de trabalho, em que “primeiro, pretendeu-se que fossem englobados todos os ciclos de ensino e praticamente estão em todos os subgrupos” (Coordenador do Departamento C), “que pertencessem aos vários ciclos, portanto aos vários níveis de ensino” (Coordenadora Equipa de Autoavaliação), procurando salvaguardar-se “um elemento por cada nível de ensino” (Coordenador do Departamento E), estando “lá vários elementos dos vários níveis de ensino” (Coordenador Departamento A) com uma “... professora do Ensino Secundário, ... Um colega daqui [EB23] ... e depois mais dois colegas de dois outros níveis de ensino” (Diretora), integrando o “desde o pré, 1º ciclo...” (Coordenador do Departamento D).

A Coordenadora da Equipa de Autoavaliação assinala também como critério para a constituição das equipas o conhecimento do contexto, pois procuraram-se “colegas que conhecessem de alguma forma a escola” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação) e “uma funcionária que... tem uma visão muito boa da escola” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação), indo ao encontro do preconizado pela DGAEP (2007b) quando refere que os participantes devem “ser seleccionados com base no conhecimento que têm da organização” (p. 5).

### 3.2.2.5 Critérios para a designação da Coordenadora

**Quadro nº 10** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes aos critérios para a designação da Coordenadora.

<b>1. Início da ação</b>
<b>1.5 Critérios para a designação da Coordenadora</b>
<p><b>a. Conhecimento profissional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “como já tinha algum conhecimento foi por isso que foi escolhida”(Diretora).</li> <li>• “tinha algum conhecimento deste modelo” (Coordenador Departamento D).</li> </ul> <p><b>b. Interesse Académico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Foi um assunto que negocie com a diretora, porque estava a fazer um estudo sobre este tema” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> </ul> <p><b>c. Interesse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “A colega designada empenhou-se neste processo” (Diretora).</li> <li>▪ “porque é uma pessoa que se envolve muito”(Coordenador Departamento D).</li> </ul>

Segundo a Diretora, a opção pela professora para coordenar a equipa de autoavaliação deveu-se ao facto de ter “algum conhecimento sobre a autoavaliação de escola”, a que o Coordenador do Departamento D acrescenta o facto de ter “algum conhecimento deste modelo”. Estas opiniões coadunam-se com o que refere o DGAEP (2007b) sobre os critérios que deverão presidir à seleção deste líder, tendo “em atenção as competências técnicas e as qualidades pessoais” (p. 3), sobrepondo-se à “posição que ocupa na organização” (ibidem). Os entrevistados não fazem referência ao desempenho do cargo de Subdiretora, mas à sua experiência no domínio da autoavaliação e ao seu empenho e envolvimento no processo (Diretora, Coordenador do Departamento D).

Os conhecimentos a que fazem referência os entrevistados não serão alheios ao facto de segundo a própria estar a “fazer um estudo sobre este tema” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação). Este interesse académico determinou uma negociação com a Diretora no sentido de coordenar a equipa de autoavaliação. A associação entre investigação, avaliação e escolas poderá, segundo Casanova (2007), constituir, na perspetiva dos professores, um contributo positivo, mas que poderão desiludir-se se não contribuírem “de alguma forma para a escola, numa perspetiva formativa ou pelo menos informativa” (p. 11) quando, depois de concluída a investigação e publicados os resultados, a escola não toma conhecimento dos mesmos.

Os Coordenadores dos Departamentos A, B, C, E e F manifestaram desconhecimento sobre os critérios que presidiram à designação da Coordenadora da Equipa de Autoavaliação.

### 3.2.2.6 Representatividade do grupo de trabalho

Relativamente à representatividade do grupo de trabalho cinco dos oito entrevistados consideram que a equipa de autoavaliação é representativa de todo o Agrupamento, dado que “representa todos os ciclos de ensino,” (Coordenador do Departamento C), “porque é constituído por elementos de vários... professores, elementos dos diferentes níveis de ensino: do pré, 1º ciclo, 2º e 3º ciclo e secundário” (Coordenador do Departamento F) ou como refere o Coordenador do Departamento E “Sim, penso que as equipas são constituídas por docentes de vários níveis”.

A representatividade, nesta perspetiva, restringe-se a uma participação dos professores no processo de decisão.

**Quadro nº11** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à representatividade do grupo de trabalho.

<b>1. Início da ação</b>	
<b>1.6 Representatividade do grupo de trabalho</b>	
<b>a. Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Estão lá vários elementos dos vários níveis de ensino, daí até podermos inferir que é representativo, não sei se é linear” (Coordenador do Departamento A).</li> <li>• “temos representantes do pessoal docente” (Coordenador do Departamento B).</li> <li>• “Acho que sim, por isso mesmo, porque representa todos os ciclos de ensino” (Coordenador do Departamento C).</li> <li>• “Para mim é, porque ao ter um elemento de cada ciclo” (Coordenador do Departamento D).</li> <li>• “Sim. Penso que as equipas são constituídas por docentes de vários níveis” (Coordenador Departamento E).</li> <li>• “Acho que sim, porque é constituído por elementos de vários...professores, elementos dos diferentes níveis de ensino: do pré, 1º ciclo, 2º e 3º ciclos e secundário” (Coordenador Departamento F).</li> </ul>
<b>b. Pais/ Encarregados de Educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Com o tempo já se juntaram ... os encarregados de educação. Neste momento, está todo o Agrupamento representado”(Diretora).</li> <li>• “há aqui uma falhazinha de representatividade, sobretudo no ano a que se reporta este trabalho. Ao nível dos encarregados de educação, não se envolveram, de facto, não se envolveram em reuniões”.</li> <li>• “Eles têm participado mais em respostas a questionários” (Coordenadora Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “temos representantes ... encarregados de educação” (Coordenador do Departamento B).</li> <li>• “Os pais... foi mais ao nível de inquéritos que lhes eram feitos”.</li> <li>• “ Os pais foram consultados” (Coordenador Departamento D).</li> </ul>
<b>c. Alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Com o tempo já se juntaram os alunos está todo o Agrupamento representado” (Diretora).</li> <li>• “temos representantes dos...alunos” (Coordenador Departamento B).</li> </ul>
<b>d. Funcionários</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “temos representantes, pessoal auxiliar”. (Coordenador Departamento B).</li> </ul>

---

Ora, como refere Barroso (2005), os alunos e as famílias, enquanto cidadãos e utilizadores do serviço público que é a educação, têm como finalidade exercerem um controlo social sobre a escola, assegurando a sua democraticidade, igualdade, equidade e eficácia “através da responsabilização e participação directa (...) nos debates, acordos, compromissos e decisões” (Barroso, 2005, p. 83). Acresce que, no contexto de uma organização complexa que “congrega actores educativos com papéis e interesses diversos” (Alaíz *et al.* 2003, p. 76), que descrevem e falam da escola de formas diferentes, valorizando as suas características em função dos papéis que desempenham no sistema (Clímaco, 2005), “têm perguntas diferentes a fazer sobre a escola e que saberão interpretar os resultados de avaliação de forma diferente” (Alaíz *et al.*, 2003, p. 76). Neste sentido, o Coordenador do Departamento A questiona: “estão lá vários elementos dos vários níveis de ensino, daí até podermos inferir que é representativo, não sei se é linear” (Coordenador do Departamento A).

A este propósito, a Coordenadora Equipa de Autoavaliação reconhece que “há aqui uma falhazinha de representatividade, sobretudo no ano a que se reporta este trabalho. Ao nível dos encarregados de educação, não se envolveram, de facto não se envolveram em reuniões”, situação que foi superada noutros ciclos de autoavaliação, dado que “com o tempo já se juntaram ... os encarregados de educação” e “neste momento está todo o Agrupamento representado” (Diretora), pois “com o tempo já se juntaram os alunos” (Diretora). No ano a que se reporta o estudo, não se encontravam representados os diferentes grupos com diversos interesses, como sejam a “reputação profissional, a educação de um filho, o desempenho de uma função específica na organização escolar, o financiamento de um projecto ou a própria aprendizagem” (Alaíz *et al.*, 2003, p. 75), que terão diferentes perguntas a formular e diversas interpretações dos factos. Os eventuais conflitos entre pretensões e interesses devem, na perspectiva de Casanova (2007) “ser ultrapassados com imparcialidade, ou seja, estando representados todos os interesses em que nenhum processo de decisão favoreça ninguém” (p. 38), mas que seja resultado de um consenso.

Os diferentes níveis de participação da comunidade educativa em que os professores são elementos ativos nas equipas de trabalho e em que os pais “têm participado mais em respostas a questionários” (Coordenadora Equipa de Autoavaliação), em que “foram consultados” (Coordenador do Departamento D), “ao nível de inquéritos que lhes eram

feitos” (Coordenador do Departamento D), situa a sua participação ao nível de uma resposta a questões formuladas por um grupo restrito de representantes da comunidade educativa (os professores), que, posteriormente, faz a sua interpretação e assinala um conjunto de ações de melhoria, constituindo-se como uma heteroavaliação (Casanova, 2007, p. 99) que envolve apenas uma parte da comunidade educativa. Desta ausência de participação ativa dos diversos elementos da comunidade educativa resulta a não consideração da escola na sua complexidade, enquanto “espaço feito por pessoas” (Alaíz *et al.* 2003, p. 76), o que reduz a possibilidade das consequências da autoavaliação em termos de mudança e de melhoria, dado que “se quem formular as questões orientadoras da avaliação for quem vai utilizar as respostas que dela provierem, é maior a probabilidade de a informação recolhida ser válida e de os resultados serem traduzidos em recomendações para a melhoria da escola” (ibidem). E, como referem Balzan e Dias Sobrinho (1995), a autoavaliação “tem como ponto de fundamental importância a intensa participação dos seus membros em todas as etapas do processo” (p. 11).

### 3.2.2.7 Planificação do processo

**Quadro nº12** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à planificação do processo.

<b>1. Início da ação</b>	
<b>1.7 Planificação do processo</b>	
<b>a.</b>	<b>Clarificação do modelo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “estivemos a ver. Ainda nos demorou algum tempo, ponto por ponto, critérios, subcritérios” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> </ul>
<b>b.</b>	<b>Definição da metodologia de trabalho</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “a definir mais ou menos como é que iríamos trabalhar”(Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> </ul>
<b>c.</b>	<b>Fases de aplicação do CAF</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Explicámos, em linhas gerais, o que era o CAF, que etapas é que estariam previstas” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> </ul>
<b>d.</b>	<b>Estabelecimento de metas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “não foi assim muito fácil estabelecer metas” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> </ul>
<b>e.</b>	<b>Cronograma</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “não foi assim muito fácil estabelecer ...datas”(Coordenadora da Equipa de autoavaliação).</li> <li>• “Nós fomos estabelecendo datas até, setembro, outubro” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “No princípio do ano de 2009/2010 juntamo-nos logo, na calendarização das atividades. Aí definimos datas e metas a alcançar. O que é que cada um devia fazer”(Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> </ul>

Embora, segundo Santos Guerra (2003a), se deva falar numa “planificação permanente, *em espiral*”, que pode sofrer alterações no decurso do processo de autoavaliação, o autor faz relevar a importância de uma planificação do processo que tenha em conta: a) o tempo de duração e as fases que irá ter; b) escolha das técnicas de exploração; c) decisão acerca das pessoas que irão intervir; d) definição do conteúdo da avaliação, e) previsão acerca do tipo e número de relatórios informativos a realizar e momentos de entrega. Neste sentido, o DGAEP (2007a) assinala a necessidade que a equipa de autoavaliação, responsável por conduzir o processo e pela divulgação dos resultados deve “começar por elaborar o planeamento que operacionaliza o processo de autoavaliação” (p. 24). Para além de uma abordagem ao trabalho que a equipa deve desenvolver antes de se iniciar a condução da autoavaliação deve “elaborar o plano de tarefas e o calendário das reuniões, bem como proceder à divisão de tarefas pelos elementos da equipa de modo a assegurar a correcta gestão do tempo” (ibidem), tendo por base o cronograma previamente elaborado.

Do total dos entrevistados, sete manifestaram desconhecer a existência de uma planificação do processo de autoavaliação, sistematização que na perspectiva do DGAP (2005) constitui a “chave no sucesso deste processo” (p. 19). Apenas a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação refere que, inicialmente, foi feita uma análise ao modelo em que foram vistos “ponto por ponto, critérios, subcritérios”, explicando, em “linhas gerais, o que era o CAF, que etapas é que estariam previstas” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação), e a definir “a mais ou menos como é que iríamos trabalhar” (ibidem). Relativamente à definição de “um cronograma da execução que identifique as acções que serão realizadas e os prazos de concretização das mesmas” (DGAP, 2005, p. 19) a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação refere não ter sido “muito fácil estabelecer metas” e não ter sido “muito fácil estabelecer ...datas”, “nós fomos estabelecendo datas até, setembro, outubro”, pelo que a ação ficou entregue à improvisação.

Na perspectiva de Santos Guerra (2003a), teria sido preferível “dilatar o período de planificação do que começar de forma incoerente e desconexa” (p. 59), assinalando que “é difícil que o abandono à sorte solucione problemas de concepção e de método que não estão resolvidos inicialmente” (ibidem). O abandono à sorte constata-se entre setembro de 2008 e o início do ano letivo de 2009/2010, data em que se definiu a

“calendarização das atividades. Aí, definimos datas e metas a alcançar. O que é que cada um devia fazer” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).

### 3.2.2.8 Calendarização do processo

**Quadro nº13** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à calendarização do processo .

<b>1. Início da ação</b>
<b>1.8 Calendarização do processo</b>
<p><b>a. Previsão para a conclusão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Estava previsto até ao final do ano letivo 2008/2009”(Diretora).</li> <li>• “No início ...decidimos que iríamos fazer num <i>timing</i> que daria que o relatório 2008/2009, estivesse concluído exatamente no final do ano letivo” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “ Houve um prazo estabelecido para o processo, não me recordo qual e na altura acabamos por não o cumprir, porque não se conseguia mesmo” (Coordenador do Departamento D).</li> </ul>

Santos Guerra (2002), referindo-se à calendarização de um processo de avaliação de escola, assinala a necessidade de se definirem “os prazos em que se vai realizar. É preciso saber quanto tempo vai durar a avaliação, que fases vai ter” (p. 278). Alaíz *et al.* (2003) acrescentam que não deve colidir com a calendarização de outras atividades da escola, de forma a que não haja uma interferência na vida da organização, sendo igualmente “importante que as organizações percebam que um processo desta natureza exige sempre algum sacrifício, uma vez que a gestão dos projectos em curso nas organizações ocupa geralmente as actividades de todos os recursos humanos existentes” (DGAP, 2005, p. 19).

Do total dos entrevistados, cinco assinalaram desconhecer qual foi o tempo inicialmente previsto para o desenvolvimento do processo de autoavaliação. Apenas a Diretora e a Coordenadora da Equipa de autoavaliação referiram como previsão para a conclusão do processo a coincidência com o “final do ano letivo 2008/2009” (Diretora), para que o “relatório 2008/2009 estivesse concluído exatamente no final do ano letivo.” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação). Este prazo acabou por não ser cumprido, “porque não se conseguia mesmo” (Coordenador Departamento D), prolongando-se o seu desenvolvimento até ao final do ano de 2009. Esta dilação no tempo pode, segundo Alaíz *et al.* (2003), ter como consequências uma perda de acuidade na leitura e interpretação dos dados por parte dos avaliadores. Na perspetiva do DGAP (2005), “o

atraso na apresentação de resultados concretos poderá inviabilizar novos processos de auto-avaliação” (p. 19), pelo que as organizações deverão reunir esforços para atingir os resultados esperados, com recurso à disciplina e à criatividade (DGAP, 2005).

### 3.2.2.9 Técnicas e instrumentos definidos

**Quadro nº14** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes às técnicas e instrumentos definidos.

<b>1. Início da ação</b>	
<b>1.9 Técnicas e instrumentos definidos</b>	
<b>a.</b>	<p><b>Questionários</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sei que houve inquéritos ... entrevistas” (Diretora).</li> <li>• “os questionários... entrevistas” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “Apenas tenho conhecimento que foram utilizados/aplicados inquéritos” (Coordenador A).</li> <li>• “Penso que se baseou nos inquéritos” (Coordenador do Departamento B).</li> <li>• “inquéritos, porque eu também preenchi” (Coordenador do Departamento C).</li> <li>• “foram os inquéritos” (Coordenador do Departamento D).</li> <li>• “Aqui a escola adotou os inquéritos e entrevistas” (Coordenador do Departamento E).</li> <li>• “foi feito através de inquéritos” (Coordenador do Departamento F).</li> </ul>
<b>b.</b>	<p><b>Análise Documental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “houve a consulta de documentos” (Diretora).</li> <li>• “Foram relatórios” (Coordenador do Departamento C).</li> <li>• “a recolha de evidências em atas”(Coordenador do Departamento D).</li> <li>• “levantamento a partir dos serviços administrativos” (Coordenador do Departamento F).</li> </ul>
<b>c.</b>	<p><b>Observação direta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “observação direta” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> </ul>

Para Alaíz (n.d), “um dos factores de aceitabilidade deste modelo reside porventura na especificação de critérios e na exigência da apresentação de evidências (ou provas, factos comprovativos) ”. Entende-se por evidência “aquilo que suporta a existência ou veracidade de algo” (DGAEP, 2007b, p. 7), podendo ser obtidas através de pesquisa documental, observação, medição ou consenso. Casanova (2007) assinala que “o conjunto de estratégias que se utilizam deve estar em consonância com (...) as finalidades que se pretendem” (p. 104). Na opinião do total dos entrevistados, predominou o recurso a questionários, sob a forma de inquéritos: “apenas tenho conhecimento que foram utilizados/aplicados inquéritos” (Coordenador do Departamento A), “penso que se baseou nos inquéritos” (Coordenador do Departamento B), “inquéritos, porque eu também preenchi” (Coordenador do Departamento C), “foram os inquéritos” (Coordenador do Departamento D). No âmbito do modelo CAF, a

aplicação de questionários é facultativa, dado que se parte do princípio que os membros designados para a constituição da equipa têm uma visão concreta e precisa da organização e dos seus resultados, que lhes permite a identificação das iniciativas ou ações planeadas ou implementadas na organização, bem como os seus resultados (DGAP, 2005). A utilização de questionários tem como objetivo conhecer a opinião das pessoas relativamente a determinadas questões relacionadas com o modo de funcionamento da organização (critérios de meios) e envolver as pessoas no processo de mudança iniciado com a autoavaliação.

No âmbito da pesquisa documental, “suporte por excelência num exercício de autoavaliação” (DGAP, 2007a, p. 30), três dos entrevistados fazem referência “a consulta de documentos” (Diretora), sob a forma de “relatórios” (Coordenador do Departamento C), “a recolha de evidências em atas” (Coordenador do Departamento D) e ao “levantamento a partir dos serviços administrativos” (Coordenador do Departamento F). O recurso a entrevistas é referido pela Diretora “Sei que houve inquéritos ... entrevistas”, pela Coordenadora da Equipa de autoavaliação “os questionários... entrevistas” e pelo Coordenador do Departamento E “aqui a escola adotou os inquéritos e entrevistas”. Apenas a Coordenadora da Equipa de autoavaliação faz referência à “observação direta”, o que poderá constituir um recurso, tendo em conta que nem todas as questões podem ser comprovadas por via documental (DGAP, 2005).

### 3.2.2.10 Conceção das escalas e diferenciais semânticos

**Quadro nº 15** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à conceção das escalas e diferenciais semânticos.

<b>1. Início da ação</b>	
<b>1.10 Conceção das escalas e diferenciais semânticos</b>	
a.	<p><b>Propostas pelo Modelo CAF</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Servimo-nos das que são, mais ou menos, as propostas no modelo” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> </ul>
b.	<p><b>Previamente elaboradas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “a nossa colega da Biblioteca e a do CNO já tinham também elaborado isso. Recorremos à ajuda das tabelas delas” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> </ul>
c.	<p><b>Informação da Coordenadora</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “foi decidido assim. Penso que veio da coordenadora” (Coordenador do Departamento D).</li> </ul>
d.	<p><b>Escalas utilizadas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Era de sim/, não e de um a cinco” (Coordenador Departamento C).</li> <li>• “decidimos que seria utilizada uma escala de 1 a 5” (Coordenador Departamento D).</li> <li>• “havia uma escala de 1 a 5. Sei que foi também uma avaliação a nível qualitativo também e talvez a resposta do sim/não” (Coordenador Departamento E).</li> </ul>

Os Coordenadores de Departamento C, D e E aludem a uma escala de um a cinco, sendo que o sistema de pontuação CAF prevê, no seu sistema de pontuação clássico, seis níveis de avaliação (de 0 a 5) para os critérios de meios e para os critérios de resultados. Já relativamente ao referido pelo Coordenador do Departamento C e E de “uma avaliação a nível qualitativa também e talvez a resposta do sim/não” (Coordenador Departamento E) ou “era de sim/, não” (Coordenador Departamento C), não há constância destes referenciais no modelo CAF. A Coordenadora da Equipa de Autoavaliação assinala que as escalas e os diferenciais semânticos utilizados são “mais ou menos, as propostas no modelo” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação), utilizadas anteriormente na Biblioteca e no CNO, pelo que a equipa recorreu “à ajuda das tabelas delas” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação). Na opinião do Coordenador do Departamento D, a definição das escalas e diferenciais semânticos provieram da Coordenadora da Equipa de autoavaliação, pois “foi decidido assim. Penso que veio da coordenadora” (Coordenador do Departamento D). Os Coordenadores dos Departamentos A, B e F referem desconhecer de que forma foram concebidas.

### **3.2.2.11 Divulgação do projeto de autoavaliação**

Entendendo-se a autoavaliação da escola como um processo conducente a uma mudança e a uma melhoria, é necessário “estabelecer os canais de participação, amenizar as tensões e despertar o interesse da comunidade educativa para a mudança” (Marchesi & Martin, 2003, p. 85).

Neste sentido o estabelecimento de um diálogo e comunicação entre as diversas partes interessadas constitui um princípio fundamental, enquanto “área-chave em todos os processos de mudança, mormente quando a organização está a desenvolver um processo de auto-avaliação” (DGAEP, 2007a, p. 46), proporcionando, desta forma, uma maior compreensão e confiança entre os elementos da organização capaz de criar um clima de compreensão confiança com o objetivo de que todos se sintam participantes.

A inexistência ou ineficácia da comunicação poderá ter como consequências a falta de envolvimento e compromisso dos gestores de nível intermédio e dos colaboradores, refletindo-se ao nível da implementação de processos de mudança e de melhoria. Este diálogo deve ser consubstanciado num processo coerente, no sentido de sensibilizar,

comunicar e construir consensos para o desenvolvimento das ações a empreender, criando o que Alaíz *et al.* (2003) referem como um “clima favorável” ao desenvolvimento do processo de autoavaliação.

**Quadro nº16** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à divulgação do projeto de autoavaliação.

<b>1. Início da ação</b>
<b>1.11 Divulgação do projeto de autoavaliação</b>
<p><b>a. Plano de comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “não há propriamente um plano” ( Diretora).</li> </ul> <p><b>b. Meios de Comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “ É sempre através das várias reuniões, dos vários órgãos que é transmitida essa informação” (Diretora).</li> <li>• “ foi levada ao Conselho Pedagógico a informação de que iríamos proceder à autoavaliação” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “ houve informação no Conselho Pedagógico”(Coordenador Departamento A).</li> <li>• “... O coordenador de Departamento transmitia via e-mail as informações do Conselho Pedagógico” (Coordenador Departamento C).</li> <li>• “ Ao nível do departamento a coordenadora ia-nos dando informação sobre como as coisas estavam a decorrer”.</li> <li>• “ Havia muita informação através do correio eletrónico”. (Coordenador Departamento D).</li> <li>• “ Através do Conselho Pedagógico dos próprios coordenadores acabaram por comunicar aos docentes dos Departamentos, via correio eletrónico, através da plataforma Moodle” (Coordenador Departamento E).</li> <li>• “partindo do Conselho Pedagógico e depois os coordenadores comunicam sempre, fazem chegar a informação a todos os membros do departamento”.</li> <li>• “Também é colocada essa informação na plataforma moodle” (Coordenador do Departamento F).</li> </ul> <p><b>c. Frequência da Comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “No início do processo também foi proporcionada formação aberta à comunidade” (Coordenadora da equipa de autoavaliação).</li> <li>• “Pontualmente houve alguma informação no Conselho Pedagógico“ (Coordenador do Departamento A).</li> <li>• “Nós só tivemos conhecimento do relatório quando ele estava como um todo” (Coordenador do Departamento A).</li> <li>• “No início houve uma reunião em que fomos informados como funcionava, o que era este modelo” (Coordenador do Departamento D).</li> </ul> <p><b>d. Informação prestada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “de que iríamos proceder à autoavaliação” (Coordenadora da equipa de Autoavaliação).</li> <li>• foi proporcionada formação aberta à comunidade” (Coordenadora da equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “de que o grupo estava a trabalhar e que estavam a ser aplicados inquéritos” (Coordenador Departamento A).</li> <li>• “fomos informados de como funcionava, o que era este modelo” ( Coordenador do Departamento D).</li> <li>• “Éramos informados de como decorriam os trabalhos...onde estavam”(Coordenador do Departamento D).</li> </ul>

Como refere a Diretora do Agrupamento, no desenvolvimento deste processo no Agrupamento “não há propriamente um plano”, tendo sido utilizados como meio de comunicação preferencial “as várias reuniões, dos vários órgãos” (Diretora), que partindo do Conselho Pedagógico, onde “houve informação” (Coordenador do

Departamento A), seguiu um percurso hierárquico, passando pelos “próprios coordenadores [que] acabaram por comunicar aos docentes dos departamentos, via correio eletrónico, através da plataforma *Moodle*” (Coordenador do Departamento E) e que iam “dando informação sobre como as coisas estavam a decorrer” (Coordenador do Departamento D). Maioritariamente, os entrevistados fizeram referência à informação disponibilizada aos professores. Apenas o Coordenador do Departamento A assinala que “à comunidade não foi sendo divulgado, ao longo do tempo o que estava a acontecer”, apesar de estar prevista a representatividade dos pais/encarregados de educação e alunos no Conselho Pedagógico de uma Escola/ Agrupamento, pela alínea c) do artº 32º do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril.

A comunicação desenvolvida centrou-se numa perspetiva de informar, tendo sido comunicado, no início do processo, que “iríamos proceder à autoavaliação” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação) e divulgado o modelo através de uma formação “aberta à comunidade” (Coordenadora da equipa de autoavaliação) em que se prestou informação como “funcionava, o que era este modelo” (Coordenador do Departamento D) indo ao encontro do que referem (Alaíz *et al.*, 2003) que uma das primeiras ações a tomar será o “divulgar avaliação” (p. 80) no sentido de proporcionar “uma visão totalmente clara do objectivo da auto-avaliação” (DGAEP, 2007a, p. 47).

No decurso do processo, “pontualmente houve alguma informação no Conselho Pedagógico” (Coordenador do Departamento A) de que “o grupo estava a trabalhar e que estavam a ser aplicados inquéritos” (Coordenador do Departamento A). Ou, como refere o Coordenador do Departamento D, “éramos informados como decorriam os trabalhos...onde estavam” e no final em que “tivemos conhecimento do relatório quando ele estava como um todo” (Coordenador do Departamento A), não se vislumbrando uma comunicação no sentido de integrar ou auscultar, para estimular a interação dos diversos membros da comunidade.

### **3.2.3 O processo**

#### **3.2.3.1 Constituição das subequipas**

Tendo em conta a dimensão ou a dispersão geográfica da organização o DGAEP (2007b) prevê a constituição de mais do que uma equipa de autoavaliação. Esta opção

foi seguida pelo Agrupamento de Escolas, que face à sua dimensão e dispersão constituíram o que denominaram por subequipas.

**Quadro nº 17** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à constituição das subequipas.

<b>2. Processo</b>
<b>2.1 Constituição das subequipas</b>
<p><b>a. Multidisciplinaridade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “serem o mais representativas possível, dos vários níveis de ensino” (Diretora).</li> <li>• “um elemento de cada departamento” (Coordenador Departamento D).</li> <li>• “Sei que têm um elemento de cada nível de ensino” (Coordenador Departamento F).</li> </ul> <p><b>b. Continuidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “preferência pessoas do quadro do Agrupamento, de forma a que pudessem dar continuidade ao trabalho de um ano para o outro” (Diretora).</li> <li>• “docentes pertencerem ao quadro para darem continuidade ao trabalho desenvolvido” (Coordenador Departamento E).</li> </ul> <p><b>c. Experiência Profissional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “quem já tinha trabalhado num processo de autoavaliação, quem já tinha estado no Conselho Pedagógico, portanto pessoas com vários anos de serviço” (Coordenadora Equipa de Autoavaliação).</li> </ul> <p><b>d. Conhecimento do Contexto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “pessoas que já tivessem algum conhecimento do Agrupamento”(Coordenadora Equipa de Autoavaliação).</li> </ul> <p><b>e. Conhecimento Profissional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “procurou-se sempre que houvesse alguém que tivesse algum conhecimento mais aprofundado do modelo, para nos orientar”(Coordenador Departamento D).</li> <li>• colegas professores que tivessem determinados conhecimentos técnicos, nomeadamente na área da elaboração de gráficos de barras para apresentação do trabalho, colegas da área da informática e da matemática para tratamento dos dados” (Coordenador Departamento E).</li> </ul>

Relativamente aos critérios para a constituição destas subequipas, três dos entrevistados referem o carácter multidisciplinar das mesmas, em que se procurou que fossem “o mais representativas possível, dos vários níveis de ensino” (Diretora). Para tal, foi designado “um elemento de cada departamento” (Coordenador do Departamento D), tendo “um elemento de cada nível de ensino” (Coordenador do Departamento F).

A possibilidade de se dar continuidade ao trabalho é referida por dois dos entrevistados, dando-se preferência a “pessoas do quadro do Agrupamento, de forma a que pudessem dar continuidade ao trabalho de um ano para o outro” (Diretora), “docentes pertencerem ao quadro para darem continuidade ao trabalho desenvolvido” (Coordenador do Departamento E). Esta perspetiva vai ao encontro do que refere Santos Guerra (2002)

sobre as limitações das equipas de autoavaliação cujos membros apresentam um carácter provisório na escola, pois faz “com que não se interessem em realizar a avaliação de uma escola na qual não vão continuar” (p. 296).

A experiência -“quem já tinha trabalhado num processo de autoavaliação, quem já tinha estado no Conselho Pedagógico, portanto pessoas com vários anos de serviço” (Coordenadora Equipa de Autoavaliação) - e o conhecimento profissional -“procurou-se sempre que houvesse alguém que tivesse algum conhecimento mais aprofundado do modelo, para nos orientar” (Coordenador do Departamento D), “colegas professores que tivessem determinados conhecimentos técnicos, nomeadamente na área da elaboração de gráficos de barras para apresentação do trabalho, colegas da área da informática e da matemática para tratamento dos dados” (Coordenador do Departamento E) - são referidos como critérios para a constituição das equipas, por três dos entrevistados. No entanto, o DGAEP (2007b) faz relevar, para a constituição destes grupos de trabalho, o conhecimento que as pessoas têm da organização, a que alude a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação, “pessoas que já tivessem algum conhecimento do Agrupamento” e as competências pessoais, nomeadamente a sua capacidade analítica e comunicativa, sobre as competências profissionais, consideradas de forma individual, a que fazem referência dois dos coordenadores.

### **3.2.3.2 Coordenação do trabalho das equipas**

Os Coordenadores dos Departamentos C e D referem que “cada equipa tinha o seu líder que coordenava” (Coordenador do Departamento C), “dentro de cada subequipa havia uma pessoa que era o líder” (Coordenador do Departamento D), o que vai ao encontro do indicado pelo DGAEP (2007b) no sentido de que “para o bom desempenho da EAA é importante que seja designado um líder da equipa” (p. 5). Também de acordo com o DGAEP (2007b), este líder deverá ser resultado de uma escolha das equipas de autoavaliação o que se verificou no processo em análise, conforme refere a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação, “Cada subequipa tinha um líder, que cada uma escolheu”.

Este líder deveria ser responsável, na perspetiva do DGAEP (2007b), pelo planeamento estratégico, no que diz respeito à divisão de tarefas, tendo ficado definido que “cada equipa seria responsável por dois critérios. Como cada equipa é constituída por quatro elementos, eles acabaram por achar que era mais fácil, que dois, um par, tratasse um

critério” (Coordenadora da Equipe de autoavaliação) e a “cada grupo de trabalho foram atribuídos dois subcritérios” (Coordenador do Departamento D).

**Quadro nº18** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à coordenação do trabalho das subequipas.

<b>2. Processo</b>
<b>2.2 Coordenação do trabalho das equipas</b>
<p><b>a. Designação do líder da equipa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cada subequipa tinha um líder, que cada uma escolheu” (Coordenadora da Equipe de Autoavaliação).</li> <li>• “Cada equipa tinha o seu líder que coordenava” (Coordenador do Departamento C).</li> <li>• “Dentro de cada subequipa havia uma pessoa que era o líder” (Coordenador do Departamento D).</li> </ul> <p><b>b. Divisão de tarefas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ficou definido que cada equipa seria responsável por dois critérios. Como cada equipa é constituída por quatro elementos, eles acabaram por achar que era mais fácil, que dois, um par, tratar um critério” (Coordenadora da Equipe de autoavaliação).</li> <li>• “A cada grupo de trabalho foram atribuídos dois subcritérios” (Coordenador do Departamento D).</li> </ul> <p><b>c. Marcação e Programação das reuniões</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “foram solicitando não ter essas reuniões” (Coordenadora da Equipe de Autoavaliação).</li> <li>• “Iam calendarizando as reuniões em função das necessidades que iam surgindo” (Coordenador do Departamento C).</li> <li>• “As reuniões foram marcadas conforme as necessidades” (Coordenador do Departamento D).</li> <li>• “Quando sentíamos que estávamos um bocado parados, a coordenadora juntava-nos a todos e conversávamos ou então era a tal pessoa que nós designamos como líder que iria falar com ela para esclarecer as nossas dúvidas” (Coordenador do Departamento D).</li> </ul> <p><b>d. Coordenação do grau de realização das tarefas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O líder ia vendo e seguindo os <i>timings</i> e as datas. Esse líder... vinha comunicar com a Comissão” (Coordenadora da Equipe de Autoavaliação).</li> <li>• “era o líder e que transmitia o resultado do trabalho do grupo à coordenadora” (Coordenador do Departamento D).</li> </ul>

No âmbito deste planeamento estratégico, a marcação e programação das reuniões importantes, enquanto momentos em que se “desenvolvem as sinergias necessárias para prestar informações; desenvolver novas ideias; gerar planos de ação; delegar tarefas; gerir a colaboração interpessoal; persuadir; fomentar o espírito de equipa; tomar decisões; etc.” (DGAEP, 2007a, p. 112), constituem também uma das competências do líder. Mas, os professores “foram solicitando não ter essas reuniões” (Coordenadora da Equipe de Autoavaliação), pelo que estas reuniões “foram marcadas conforme as necessidades” (Coordenador do Departamento D), quando sentiam que estavam “um bocado parados, a coordenadora juntava-nos a todos e conversávamos ou então era a tal pessoa que nós designámos como líder que iria falar com ela para esclarecer as nossas dúvidas” (Coordenador do Departamento D).

Relativamente à função de “coordenação e controle do grau de realização das tarefas” (DGAEP, 2007b, p. 5) deste líder de equipa, a sua função limitou-se a ver e seguir “os *timings* e as datas. Esse líder... vinha comunicar com a Comissão” (Coordenadora da Equipa de autoavaliação) e a transmitir “o resultado do trabalho do grupo à coordenadora” (Coordenador do Departamento D).

### 3.2.3.3 Formação proporcionada

**Quadro nº 19** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à formação proporcionada.

<b>2. Processo</b>
<b>2.3 Formação proporcionada</b>
<p><b>a. Formação Específica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não houve uma formação externa” (Diretora).</li> <li>• “uma ação de formação, financiada por uma entidade externa, não tiveram” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> </ul> <p><b>b. Responsáveis pela formação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “A equipa de autoavaliação é que deu formação”. (Diretora).</li> <li>• “Foi proporcionada pela Comissão” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação)</li> </ul> <p><b>c. Partilha de conhecimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “tivemos, digamos, partilha de conhecimentos, uma reflexão conjunta” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “A nossa formação poderá ser situada no âmbito de um processo de reflexão conjunta” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “Através de uma aprendizagem conjunta de professores ia-se trabalhando o modelo” (Coordenador do Departamento D).</li> </ul> <p><b>d. Orientação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Pontualmente, terá havido mais informação do que formação” (Coordenador do Departamento B).</li> <li>• “a coordenadora transmitia aos professores, ia orientando os grupos”(Coordenador do Departamento C).</li> <li>• “Tínhamos, periodicamente, uma reunião com a coordenadora em que colocávamos as dúvidas que tínhamos em relação ao que estávamos a fazer e ela ia-nos dando informações” (Coordenador do Departamento D).</li> <li>• “Sei que houve reuniões para darem orientações sobre o trabalho a desenvolver” (Coordenador do Departamento E).</li> </ul>

Para o desenvolvimento de um processo de autoavaliação das escolas, que garanta os princípios éticos que exige, (Casanova, 2007) faz relevar a necessidade de que os avaliadores disponham da formação necessária para realizá-la. Também o DGAEP (2007b) refere que para o sucesso do projeto de autoavaliação as equipas beneficiem de uma formação sobre o modelo CAF. Neste sentido, o DGAEP (2007b) propõe uma formação composta por uma componente teórica, em que são prestados esclarecimentos

---

sobre a estrutura e dinâmica do modelo, significado dos conceitos associados, fases do processo e explicação dos sistemas de pontuação e uma componente prática, propondo-se uma avaliação em comum de um subcritério dos meios e outro dos resultados “para abrir os horizontes dos participantes” (DGAEP, 2007a, p. 49).

Segundo a Diretora, neste ciclo de avaliação, “não houve uma formação externa”, “uma ação de formação, financiada por uma entidade externa, não tiveram” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação), mas “foi proporcionada pela Comissão” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação), sendo “a equipa de autoavaliação (...) que deu formação” (Diretora). Tal vai ao encontro do que preconiza o DGAEP (2007b), no sentido de que a formação seja desenvolvida no contexto da organização e promovida pelo Coordenador da equipa.

Dos oito entrevistados, quatro referem que “pontualmente terá havido mais informação do que formação” (Coordenador do Departamento B), sendo da responsabilidade da Coordenadora da Equipa de Autoavaliação a transmissão e orientação (Coordenador do Departamento C), que ia dando informações face às dúvidas colocadas (Coordenador do Departamento D) em “reuniões [promovidas] para darem orientações sobre o trabalho a desenvolver” (Coordenador do Departamento E), predominando uma perspetiva de transmissão de informação, em que os professores são meros agentes passivos. O DGAEP (2007a) prevê esta transmissão de informação pela necessidade que o líder disponibilize à equipa de autoavaliação “um conjunto de documentos e informação relevantes, necessários para avaliar a organização de forma eficaz” (p. 49).

Na perspetiva da Coordenadora da Equipa de Autoavaliação, a formação proporcionada “poderá ser situada no âmbito de um processo de reflexão conjunta”, em que houve “partilha de conhecimentos, uma reflexão conjunta” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação), e numa “aprendizagem conjunta de professores ia-se trabalhando o modelo” (Coordenador do Departamento D), em que os professores são entendidos como capazes de gerarem conhecimento e de valorizarem o conhecimento desenvolvido por outros.

#### **3.2.3.4 Auscultação da comunidade educativa**

A totalidade dos entrevistados faz referência à utilização dos inquéritos como o meio utilizado para a auscultação da comunidade educativa, mesmo fora da escola sede,

conforme refere o Coordenadora do Departamento D “foram distribuídos os inquéritos por todas as escolas”.

**Quadro nº20** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à auscultação da Comunidade Educativa.

<b>2. Processo</b>
<b>2.4 Auscultação da comunidade educativa</b>
<p><b>a. Inquéritos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nesta primeira vez, acho que foi através de inquéritos” (Diretora).</li> <li>• “inquéritos que foram aplicados” (Coordenadora da Equipa de autoavaliação).</li> <li>• “Pelo que sei, através de inquéritos” (Coordenador Departamento A).</li> <li>• “Foi através de inquéritos” (Coordenador Departamento B).</li> <li>• “Foi muito por inquéritos” (Coordenador Departamento C).</li> <li>• “Foram distribuídos os inquéritos por todas as escolas” (Coordenador Departamento D).</li> <li>• “Foram distribuídos inquéritos” (Coordenador Departamento E).</li> <li>• “foi através de inquéritos”(Coordenador Departamento F).</li> </ul> <p><b>b. Entrevistas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nessa ocasião [os pais] foram ouvidos através do seu representante.</li> <li>• Em relação aos assistentes técnicos operacionais suponho que foram as equipas que andavam a ver, que lhes fizeram as perguntas” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “Foram feitas entrevistas também” (Coordenador Departamento E).</li> </ul>

A Coordenadora da Equipa de Autoavaliação e o Coordenador do Departamento E fazem ainda referência ao recurso a entrevistas: “foram feitas entrevistas também” (Coordenador Departamento E), sendo os pais “ouvidos através do seu representante” e “em relação aos assistentes técnicos operacionais, suponho que foram as equipas que andavam a ver, que lhes fizeram as perguntas” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).

### 3.2.3.5 Contributos dos Departamentos

Na opinião do Coordenador do Departamento A, “Não houve nenhuma ação específica que visasse o contributo do departamento, como um todo”, pelo que “foi, pontual e individualmente, que as pessoas responderam aos inquéritos” (Coordenador do Departamento A), limitando-se a participação a uma resposta aos questionários disponibilizados. Na perspetiva deste entrevistado, o trabalho em equipa e a troca de ideias foram desvalorizados. O Coordenador do Departamento D assinala o contributo do Departamento pela indicação dos pontos fracos, centrados em questões de gestão “fazíamos chegar, à coordenadora da equipa de autoavaliação aquilo que sentíamos que estava mal...desde o funcionamento da secretaria, da reprografia” (Coordenador do

Departamento D), “os pontos fracos indicados tinham a ver com o funcionamento da própria estrutura do Agrupamento: vínhamos de... e de...e chegávamos aqui e já estava fechada a secretaria... e não tínhamos hipóteses de entregar documentos” (Coordenador do Departamento D), capazes de satisfazer necessidades dos professores.

**Quadro nº21** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes aos contributos dos departamentos.

<b>2. Processo</b>	
<b>2.5 Contributos dos departamentos</b>	
<b>a.</b>	<p><b>Indicação de pontos fracos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “fazíamos chegar,... à coordenadora da equipa de autoavaliação aquilo que sentíamos que estava mal...desde o funcionamento da secretaria, da reprografia” (Coordenador do Departamento D).</li> <li>• “Os pontos fracos indicados tinham a ver com o funcionamento da própria estrutura do Agrupamento: vínhamos de... e de...e chegávamos aqui e já estava fechada a secretaria... e não tínhamos hipóteses de entregar documentos” (Coordenador do Departamento D).</li> </ul>
<b>b.</b>	<p><b>Apresentação de sugestões de melhoria dos serviços</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “De uma forma geral os departamentos apresentam sugestões sobre o funcionamento” (Coordenadora da Equipa de autoavaliação).</li> <li>• “O nosso contributo foi no sentido de fazer propostas para o melhor funcionamento dos serviços e de que o Agrupamento” (Coordenador do Departamento C).</li> <li>• “Por exemplo de forma a que os serviços também estivessem em sintonia com os nossos horários” (Coordenador do Departamento C).</li> </ul>
<b>c.</b>	<p><b>Apresentação de sugestões de melhoria dos espaços</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “os departamentos apresentam sugestões... muito sobre a melhoria de espaços” (Coordenadora da Equipa de autoavaliação).</li> <li>• “Deram-se sugestões do melhoramento de determinados setores da escola: manutenção das instalações, problemas relacionados com a segurança, melhoria na limpeza” (Coordenador do Departamento E).</li> </ul>
<b>d.</b>	<p><b>Apresentação de sugestões de carácter pedagógico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “os departamentos apresentam sugestões...sobre a parte pedagógica” (Coordenadora da Equipa de autoavaliação).</li> <li>• “Em relação a uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, não fomos muito por aí”(Coordenador do Departamento D).</li> </ul>
<b>e.</b>	<p><b>Contributos individuais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não houve nenhuma ação específica que visasse o contributo do Departamento, como um todo”</li> <li>• “Foi pontualmente e individualmente que as pessoas responderam aos inquéritos” (Coordenador do Departamento A).</li> </ul>

Neste mesmo sentido, o Coordenador do Departamento C refere o contributo do seu departamento para que “os serviços também estivessem em sintonia com os nossos horários” (Coordenador do Departamento C). A preocupação com o funcionamento dos serviços, por parte dos departamentos, é igualmente manifestada pela Coordenadora da Equipa de Autoavaliação, pois como assinala “de uma forma geral os departamentos apresentam sugestões sobre o funcionamento”.

A apresentação de sugestões para a gestão de instalações constituiu igualmente uma das propostas dos departamentos no sentido de se apresentarem “sugestões... muito sobre a melhoria de espaços” (Coordenadora da Equipa de autoavaliação) ou como refere o Coordenador do Departamento E “deram-se sugestões do melhoramento de determinados setores da escola: manutenção das instalações, problemas relacionados com a segurança, melhoria na limpeza”. O contributo dos departamentos centrou-se, assim, na indicação do que se faz na escola e que necessita de ser aperfeiçoado, com a indicação de sugestões para a melhoria do contexto em que os professores desenvolvem o seu trabalho e aos meios que têm à sua disposição, o que, na perspetiva de Marchesi e Martin (2003), tem “uma enorme importância em sua motivação e satisfação profissional” (p. 107), na medida em que “o professor percebe que há uma valorização maior da sua profissão e de seu trabalho, o que normalmente resulta em maior dedicação e esforço diante das dificuldades que possam apresentar-se” (ibidem). Mas, como refere Casanova (2007), “se as mudanças não se realizarem nas escolas e na sala de aula, não há mudanças, não nos enganemos” (p. 21).

Relativamente a contributos destinados a melhorar as práticas de ensino e a qualidade das aprendizagens, colocando a ênfase na centralidade pedagógica da mudança, a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação refere que “os departamentos apresentam sugestões...sobre a parte pedagógica”. No entanto, o Coordenador do Departamento D salienta que “em relação a uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, não fomos muito por aí”.

### **3.2.4 Planos de melhoria**

#### **3.2.4.1 Conceção dos planos de melhoria**

A autoavaliação das escolas, enquanto diagnóstico, proporciona uma listagem de prioridades, mas não tem como consequência automática a mudança. Necessita de um plano que distribua no tempo e atribua responsabilidades para cada uma das ações. Esta necessidade de um plano, elaborado e desenvolvido de forma adequada, resulta do facto de “as mudanças estruturais e a maior parte das que se realizam na escola” (Marchesi & Martin, p. 54) serem mudanças planificadas, pelo que “deverá ser elaborado um plano integral para a organização melhorar todo o seu funcionamento” (DGAEP, 2007a, p. 52). Assim, o processo de autoavaliação deve ir além do relatório final dos resultados,

conduzindo “directamente ao plano de acções para a melhorar o desempenho da organização melhorar todo o seu funcionamento” (ibidem).

Relativamente ao processo de autoavaliação desenvolvido no decurso do ano letivo de 2008/2009, o Agrupamento não elaborou planos de melhoria.

**Quadro n°22** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à conceção dos planos de melhoria.

<b>3. Planos de Melhoria</b>
<b>3.1 Conceção dos planos de melhoria</b>
<p><b>a. Acções de melhoria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Achávamos que definir algumas acções já seria, para uma primeira medida, o suficiente, não queríamos algo muito ambicioso” (Diretora).</li> <li>• “Entretanto fomos aplicando algumas melhorias de acções, daquelas acções fomos implementando” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> </ul> <p><b>b. Atraso no processo de autoavaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “já estávamos em 2009/2010” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “Isso teve a ver com o facto de não se ter cumprido aquele prazo de acabar o trabalho”(Coordenador do Departamento D).</li> </ul> <p><b>c. Início de um novo processo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “queríamos era, portanto elaborar o documento para esse ano e então começámos logo por nos concentrarmos outra vez no processo todo, de forma a que quando chegasse o final de 2009/2010 tivéssemos um relatório sobre esse ano letivo” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> </ul>

A Diretora do Agrupamento considerou que, neste ciclo de avaliação, a definição de acções de melhoria, enquanto “tópicos/ sugestões para as acções de melhoria” (DGAEP, 2007a, p. 51), constituíram uma “primeira medida, o suficiente” (Diretora) para a promoção da mudança e melhoria desejadas do Agrupamento, situando-as no que Marchesi e Martin (2003) definem como uma mudança que na sua forma é espontânea, dado que, apesar de ter existido uma análise prévia das condições, não foi acompanhada de um programa e de um acompanhamento do seu desenvolvimento. Assim, como refere a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação, “fomos implementando algumas melhorias de acções”.

A não conceção dos planos de melhoria, que cinco dos coordenadores de departamento revelam desconhecer ou não conhecer os motivos por que não foram elaborados deve-se, segundo a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação e à Coordenadora do Departamento D, ao não cumprimento dos prazos inicialmente estipulados para a conclusão do processo, pois “isso teve a ver com o facto de não se ter cumprido aquele prazo de acabar o trabalho” (Coordenador do Departamento D) prolongando-se até

dezembro de 2009 e, como refere a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação “já estávamos em 2009/2010”.

A necessidade de implementar um novo ciclo de autoavaliação interna relativa ao ano de 2009/2010 determinou, segundo a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação, a não elaboração dos planos de melhoria, pois conforme refere “queríamos era, portanto, elaborar o documento para esse ano e então começámos logo por nos concentrarmos outra vez no processo todo, de forma a que quando chegasse o final de 2009/2010 tivéssemos um relatório sobre esse ano letivo” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação). Nesta perspetiva, a autoavaliação associa-se à “agenda do relatório” a que fazem referência Costa e Ventura (2005), em que se procura a verificação da conformidade com a legalidade.

### **3.2.5 Impacto da autoavaliação**

#### **3.2.5.1 Mudanças no Agrupamento**

Quando questionados sobre as mudanças verificadas no Agrupamento, na sequência do processo de autoavaliação desenvolvido no ano letivo de 2008/2009, três dos entrevistados fazem referência a aspetos associados à organização, nomeadamente a distribuição de serviço, pois “logo no início do ano, com a distribuição de serviço quer de serviço docente, quer do serviço para o pessoal não docente. É logo no início pensar-se a organização” (Diretora), com a atribuição de mais “apoio a disciplinas com maior insucesso” (Coordenador do Departamento B) e na organização das atividades de enriquecimento curricular destinadas aos alunos do 1º ciclo (Coordenador do Departamento C).

Para dois dos entrevistados, as mudanças centraram-se nos serviços, pois passou a haver “um maior empenho nos serviços, reprografia, papelaria, secretaria” (Coordenador do Departamento C); ou, como refere o Coordenador do Departamento D, o “funcionamento da secretaria, que mudou, a reprografia que mudou”. Aquelas coisas mais básicas “e ainda a “articulação com a Câmara no que respeita a fornecimento, a aquisição de bens e de reparações nas escolas” (Coordenador Departamento C). Seguindo a distinção proposta por Rudduck (1991, como citado em Bolívar, 2003) as mudanças identificadas situam-se no âmbito de “desenvolvimentos que alteram a prática diária” (p. 53) sem que afetem a estrutura mais profunda da escola.

**Quadro nº23** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes ao impacto da autoavaliação.

<b>4. Impacto da Autoavaliação</b>
<b>4.1 Mudanças no Agrupamento</b>
<p><b>a. Organização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “depois, logo no início do ano, com a distribuição de serviço quer de serviço docente, quer do serviço para o pessoal não docente. É logo no início pensar-se a organização” (Diretora).</li> <li>• “Interessante como entre nós, na direção referimos como algumas coisas que estavam a ser apontadas, já estavam a ser feitas” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “Houve mudanças, mesmo em termos de metodologias de trabalho que foram implementadas, dando apoio a disciplinas com maior insucesso. (Coordenador do Departamento B).</li> <li>• “atividades de enriquecimento curricular, que foram um caos nesse ano e depois realmente estão a funcionar” (Coordenador do Departamento C).</li> </ul> <p><b>b. Processos de Comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “agilizou-se esse processo em termos de comunicação e apostou-se, por exemplo, muito na troca através de e.mail, que é mais rápido e é mais conseguido” (Coordenador do Departamento A).</li> <li>• “Houve uma necessidade muito grande de trazer os problemas das escolas dispersas e de os enquadrar aqui” (Coordenador do Departamento C).</li> </ul> <p><b>c. Diagnóstico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “necessidade de haver uma análise sistemática e a nível de departamento dos alunos e começou-se a fazer exatamente, portanto houve algumas alterações de atitude” (Coordenador Departamento A).</li> <li>• “Acho que a partir da identificação dos problemas, das taxas dos níveis de insucesso, a gente tenta sempre ir melhorando e até em pequenas ações, mesmo a partir do tratamento e tudo isso vai confluir num mesmo objetivo que é a melhoria dos resultados” (Coordenador do Departamento F).</li> </ul> <p><b>d. Serviços</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Um maior empenho nos serviços, reprografia, papelaria, secretaria” (Coordenador do Departamento C).</li> <li>• “articulação com a Câmara no que respeita a fornecimento, a aquisição de bens e de reparações nas escolas” (Coordenador do Departamento C).</li> <li>• “Houve algumas que sim...tais como o funcionamento da secretaria, que mudou, a reprografia que mudou. Aquelas coisas mais básicas” (Coordenador do Departamento D).</li> </ul> <p><b>e. Atores das mudanças</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nas ações de melhoria há tendência a considerarem-nas responsabilidade da direção” ( Diretora).</li> <li>• “ nos resultados dos alunos, por exemplo: é sempre a escola que tem de fornecer os apoios, ou a direção é que tem de arranjar apoios, tem de arranjar salas de estudo... Recursos humanos, materiais a todo o nível” (Diretora).</li> <li>• “A maior parte destas ações de melhoria eram da responsabilidade da direção. Há imensas que são da responsabilidade dos professores, mas eles atribuem muito estas responsabilidades à direção” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “Mesmo as equipas quando elaboram o documento de autoavaliação põem logo a responsabilidade, a direção” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “ à direção é reconhecido o papel de, no fundo de coordenador, digamos de responsável” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “ houve algumas alterações de atitude e portanto e a nível dos departamentos também” (Coordenador do Departamento A).</li> <li>• “embora nem todos os elementos da comunidade educativa de facto intervenham diretamente no processo de melhoria” (Coordenador do Departamento E).</li> <li>• “Temos colega... Vêm cá, dão as aulinhas deles e...há que ir embora que tenho o horário” (Coordenador do Departamento E).</li> </ul>

Os aspetos registados como objeto de mudança são da responsabilidade do Diretor, pois conforme define o artigo 20º do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, compete-lhe “distribuir o serviço docente e não docente”, “dirigir superiormente os serviços administrativos” ou “gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos”.

Neste sentido, a Diretora e a Subdiretora referem:

“nas ações de melhoria há tendência a considerarem-nas responsabilidade da direção” ( Diretora);

“A maior parte destas ações de melhoria eram da responsabilidade da direção” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação);

“Mesmo as equipas quando elaboram o documento de autoavaliação põem logo a responsabilidade, a direção” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação);

“à direção é reconhecido o papel de, no fundo de coordenador, digamos de responsável” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).

A este propósito, acrescenta a Diretora que “nos resultados dos alunos, por exemplo: é sempre a escola que tem de fornecer os apoios, ou a direção é que tem de arranjar apoios, tem de arranjar salas de estudo... Recursos humanos, materiais a todo o nível”, acrescentando a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação que “há imensas que são da responsabilidade dos professores, mas eles atribuem muito estas responsabilidades à direção”. A perspetiva apresentada por estes dois entrevistados aproxima-nos do que Marchesi e Martin (2003) referem como uma das dificuldades para fazer uma autoavaliação no que diz respeito a “resistências existentes para encarar as próprias responsabilidades” (p. 85). E que Casanova (2007) associa ao facto de, num processo de autoavaliação, os seus profissionais são também os que mais ou menos diretamente são avaliados, dado que “avaliar esses elementos [utilização dos recursos didáticos, as equipas de ciclo e as metodologias adotadas] implica uma valoração da atuação dos professores nesses domínios” (p. 46).

Os Coordenadores do Departamento A e F assinalam o diagnóstico como um aspeto que sofreu uma mudança, pelo reconhecimento da “necessidade de haver uma análise sistemática a nível de departamento dos alunos” (Coordenador do Departamento A), pois a “partir da identificação dos problemas, das taxas dos níveis de insucesso, a gente tenta sempre ir melhorando e até em pequenas ações, mesmo a partir do tratamento, e

tudo isso vai confluir num mesmo objetivo, que é a melhoria dos resultados” (Coordenador do Departamento F). No entanto, podemos questionar-nos se esta prática de análise sistemática dos resultados constitui, por si só, o que o Coordenador do Departamento A refere como sendo uma alteração “de atitude”, se não teve por base uma reflexão com o objetivo de se identificarem os fatores e as causas dessa situação, uma reflexão sobre as próprias práticas, de forma a proporem-se planos de ação para uma alteração qualitativa.

Dois dos coordenadores assinalam mudanças ao nível dos meios de comunicação, pois “agilizou-se esse processo em termos de comunicação e apostou-se, por exemplo, muito na troca através do correio eletrónico, que é mais rápido e é mais conseguido” (Coordenador do Departamento A) e uma aproximação das escolas que se encontram afastadas da escola sede, pois “houve uma necessidade muito grande de trazer os problemas das escolas dispersas e de os enquadrar aqui” (Coordenador do Departamento C).

### 3.2.5.2 Melhorias no Agrupamento

**Quadro nº 24** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes às melhorias do Agrupamento.

<b>4. Impacto da Autoavaliação</b>	
<b>4.2 Melhorias no Agrupamento</b>	
<b>a. Abrangência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “E entretanto quando se fez outra vez a autoavaliação e respetivo relatório, no ano seguinte, verificou-se ao compararmos os dois relatórios que houve uma melhoria”(Diretora).</li> <li>• “Eu penso que houve uma melhoria” (Coordenadora Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “Não houve melhoria da qualidade educativa no Agrupamento” (Coordenador do Departamento A).</li> <li>• Eu não digo que nesse ano houvesse assim uma melhoria visível” (Coordenador Departamento C).</li> <li>• “foram coisas muito práticas, pontuais e de serviços” (Coordenador do Departamento D).</li> </ul>
<b>b. No processo de autoavaliação do Agrupamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muitas vezes essa autoavaliação era feita quase que isoladamente pelos vários elementos e agora o que se tenta fazer é que de uma forma mais global se consiga aferir os pontos fortes e fracos numa perspetiva de melhoria” (Coordenador do Departamento B).</li> <li>• “acho que contribuiu para uma mudança de atitude” (Coordenador do Departamento C).</li> <li>• “Agora o que houve foi uma tomada de consciência por parte de toda a gente de que havia um processo de autoavaliação do Agrupamento e que era importante. Toda a gente ficou mais alerta de que estava a decorrer um processo de autoavaliação da escola, depois de ter sido detetado como um ponto fraco pela IGE” (Coordenador do Departamento D).</li> </ul>
<b>c. Bem-estar dos alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “houve uma melhoria de facto no bem-estar dos alunos” (Coordenador do Departamento E).</li> </ul>

---

O impacto da autoavaliação ao nível da melhoria do Agrupamento oscila, na perspetiva dos entrevistados, entre o terem-se verificado melhorias, como referem a Diretora e a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação: “E entretanto quando se fez outra vez a autoavaliação e respetivo relatório, no ano seguinte, verificou-se, se compararmos os dois relatórios que houve uma melhoria” (Diretora); “Eu penso que houve uma melhoria” (Coordenadora Equipa de Autoavaliação), o não se terem verificado quaisquer melhorias e “Não houve melhoria da qualidade educativa no Agrupamento” (Coordenador do Departamento A) e a pouca eficácia ou notoriedade das mesmas, patente nas referências “eu não digo que nesse ano houvesse assim uma melhoria visível” (Coordenador do Departamento C), “coisas muito práticas, pontuais e de serviços” (Coordenador do Departamento D).

A existência de “uma melhoria de facto no bem-estar dos alunos” (Coordenador do Departamento E) situa o aluno como o principal cliente da escola, sendo esta entendida como um “lugar social” onde todos se sintam bem (Palma, 1999, como citado em Leandro, 2002). Mas, para além de um “lugar social” a escola é também um “lugar de aprendizagem”, para os alunos e professores, no âmbito de uma escola que aprende e um “lugar profissional” (ibidem).

Três dos oito entrevistados referem, como aspeto que sofreu uma melhoria, o próprio processo de autoavaliação, relativamente ao seu desenvolvimento sob o ponto de vista formal e de uma melhoria na atitude dos professores. Assim, deixou de ser um processo sectorial e passou a ser global, pois “muitas vezes essa autoavaliação era feita quase que isoladamente pelos vários elementos e agora o que se tenta fazer é que de uma forma mais global se consiga aferir os pontos fortes e fracos numa perspetiva de melhoria” (Coordenador do Departamento B). A esta melhoria, no aspeto formal, acresce “uma mudança de atitude” (Coordenador do Departamento C) em que houve “uma tomada de consciência por parte de toda a gente que havia um processo de autoavaliação do Agrupamento e que era importante. Toda a gente ficou mais alerta de que estava a decorrer um processo de autoavaliação da escola, depois de ter sido detetado como um ponto fraco pela IGE” (Coordenador do Departamento D). A importância da autoavaliação é, assim, associada a uma exigência determinada pelo facto de ter sido indicado como um ponto fraco, pela IGE e não como uma necessidade, sentida pela comunidade educativa, no sentido de mudar e melhorar a escola.

### 3.2.5.3 Consolidação da autoavaliação

A afirmação de que a autoavaliação no Agrupamento se encontra “instituída, mas não consolidada” (Coordenador do Departamento A) aproxima-nos da perspetiva de uma prática decretada, que determina que ela tenha que ser consolidada, “porque não há forma de escapar a isto. Tem que obrigatoriamente ser consolidada” (Coordenador do Departamento B), dando resposta a exigências normativas e legais.

**Quadro nº 25** – Dados obtidos nas entrevistas respeitantes à consolidação da autoavaliação.

<b>5. Consolidação da autoavaliação</b>	
<b>5.1 Consolidação da autoavaliação</b>	
<b>a.</b>	<p><b>Nível de Consolidação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu acho que nunca está, nunca está completamente consolidada” (Diretora).</li> <li>• “Não, eu diria que não, ainda falta muito para nós termos assim uma prática”.</li> <li>• “A prática começa a ficar enraizada. Agora assim consolidada”. (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “Ela vai ter que ser consolidada, porque não há forma de escapar a isto. Tem que obrigatoriamente ser consolidada” (Coordenador do Departamento B).</li> <li>• “Acho que já está consolidada” (Coordenador do Departamento C)</li> <li>• “Consolidada está... pelo menos eu noto que já há muita mudança” (Coordenador Departamento D).</li> </ul>
<b>b.</b>	<p><b>Um processo de aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Se entendermos por consolidação uma prática que é adquirida, que levou à reflexão, que levou à mudança, de bocadinhos que mudaram, sim penso que estamos muito melhor do que em 2008/2009” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).</li> <li>• “Claro que há sempre pontos a aferir e há sempre coisas a melhorar e... no sistema de ensino tudo vai modificando e há necessidade de adaptação” (Coordenador do Departamento C).</li> <li>• “alguns colegas que quando se fala em qualquer tema fora do que é a sala de aula, para eles até é capaz de “ser uma seca” (Coordenador do Departamento E).</li> <li>• “Eu acho que há uma caminhada, um percurso e toda uma aprendizagem, portanto haverá sempre caminhos novos. Digamos que não é um processo que está estagnado. Haverá sempre um aperfeiçoamento” (Coordenador do Departamento F).</li> </ul>
<b>c.</b>	<p><b>Prática instituída</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “A prática da autoavaliação está instituída e não consolidada” (Coordenador do Departamento A).</li> </ul> <p>“este modelo CAF, surgiu do seguinte: esteve cá, houve uma inspeção e a equipa inspectiva foi solicitando diversos documentos e o que é que muitas vezes aconteceu, nós não tínhamos evidência nenhuma, não tínhamos nenhum documento sobre isso, mas tinha sido feito. Mas não havendo evidência, portanto automaticamente, não é considerado e o que é que acontece, a partir desse momento começou-se a passar para papel ou informático tudo aquilo que era feito” (Coordenador do Departamento A).</p>

Se, na opinião de dois dos entrevistados, a autoavaliação é um processo que está consolidado, pois “acho que está consolidada” (Coordenador do Departamento C) e “consolidado está (...) pelo menos eu acho que há muita mudança” (Coordenador do

Departamento D), para os dois entrevistados com funções no âmbito da gestão de topo “nunca está completamente consolidada” (Diretora), ainda faltando muito “para nós termos assim uma prática”, começando “a ficar enraizada: Agora assim consolidada...” (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação). A autoavaliação assume-se, assim, como um processo resultante de uma aprendizagem e de uma construção, pois “há uma caminhada, um percurso e toda uma aprendizagem, portanto, haverá sempre caminhos novos. Digamos que não é um processo que está estagnado. Haverá sempre um aperfeiçoamento” (Coordenador do Departamento F), aproximando-se de uma organização que aprende, capaz de se adaptar a um contexto em mudança, pois há sempre “coisas a melhorar e... no sistema de ensino tudo vai modificando e há necessidade de adaptação” (Coordenador do Departamento C), expressando, também, a ideia de um processo em transformação, progressivo, na procura de um caminho em direção a um objetivo, acreditando que as “organizações mais capazes de enfrentar o futuro não acreditam em si mesmas pelo que são (...), mas na sua capacidade de criar outras [estruturas] mais adequadas quando for necessário” (Gairin, 2000a, p. 37). Entender a escola como uma organização que aprende pressupõe a centralização dos processos do trabalho colaborativo de aprendizagem e criação de conhecimento, com base no saber fazer prático da organização ao qual se associa uma autoavaliação de carácter institucional.

O Coordenador do Departamento F refere como um dos obstáculos à consolidação da autoavaliação e à aprendizagem da organização o sentido atribuído pelos professores ao seu trabalho docente, no reconhecimento de que o ponto fulcral da sua atividade se centra no ensino de um conjunto de conteúdos específicos, num determinado horário, pelo que “quando se fala em qualquer tema fora do que é a sala de aula, para eles até é capaz de “ser uma seca” (Coordenador do Departamento E), associando-se a práticas de trabalho solitário que não se coadunam com a exigência de um processo de autoavaliação, que envolve um trabalho coletivo e de colaboração, em oposição a práticas profissionais marcadas pelo individualismo.

O Coordenador do Departamento A faz relevar nas suas afirmações a importância de alteração de um processo de avaliação em que “não tínhamos evidência nenhuma, não tínhamos nenhum documento sobre isso, mas tinha sido feito”, de uma forma arbitrária, informal e verbal. Segundo Clímaco (2005), esta situação associa-se ao facto de as

---

escolas “não terem (...) de um modo geral, a sua informação organizada, de modo a produzir, com facilidade, indicadores sobre o funcionamento geral da organização” (pp. 190-191), para um processo de avaliação rigorosa, formal e escrita, em que começaram a “passar para papel ou informático tudo aquilo que era feito” (Coordenador do Departamento A), o que permite um melhor conhecimento da escola. Este carácter mais técnico e rigoroso exigido a uma autoavaliação explícita (Santos Guerra, 2003a) exige, igualmente, uma reflexão sistemática e contínua, no sentido de uma implicação coletiva no desenvolvimento de planos de melhoria e atuações para melhorar os aspetos que o diagnóstico nos revele como aspetos a melhorar.

### **3.3. Análise às notas de campo**

Complementando a entrevista e a análise documental, as notas de campo foram outro instrumento usado para a recolha de informações no decurso do nosso trabalho de investigação, registando-se por escrito o que nos era dado a observar e a ouvir.

Da afirmação do docente A, de que a utilização do modelo CAF na autoavaliação das escolas “é um instrumento de melhoria”, destaca-se o reconhecimento de que este processo constitui uma oportunidade de se identificarem as dificuldades e problemas, a compreensão das suas causas, através de uma “reflexão [que] é a parte que eu considero muito importante, porque nos traz conhecimento” (Docente C), “com potencialidades para aprender a partir dos resultados obtidos” (Docente A), e é um processo em que “mais valiosa que a informação em si mesma é a reflexão que provoca e as conclusões a que nos pode conduzir” (Clímaco, 2005, p. 194), e a utilização desse conhecimento para uma posterior tomada de decisão, dado que “a compreensão visa favorecer a tomada de decisões. A investigação educativa não procura, basicamente, armazenar conhecimentos, mas sim melhorar a prática” (Santos Guerra, 2000, p. 14).

Das opiniões transcritas, a autoavaliação constitui-se como um meio para que a escola se pense a si própria e seja capaz de rever estratégias para uma mudança no sentido de uma melhoria contínua, transformando-se numa organização que aprende, pois, como refere Bolívar (2003), “uma escola que institucionalizou a melhoria como processo permanente é uma escola que se desenvolve como instituição, uma “escola que aprende” (p. 171), em que aprender não é uma simples incorporação de conhecimentos, nem uma capacidade de adaptação ao ambiente em transformação (Senge, 2005), mas

---

uma capacidade de institucionalizar a mudança e de criar, numa rutura com formas rotineiras de agir.

Esta “imagem de organizações que aprendem evoca, à partida, pressupostos sobre os membros da escola como pessoas comprometidas, participativas, que perseguem objetivos comuns” (Bolívar, 2001, parág. 26), construindo uma “visão compartilhada” (Senge, 2005), em que se procura harmonizar a visão pessoal de cada membro com a visão institucional, capaz de unir os diversos grupos na ação.

No sentido de proporcionar “o estabelecimento de objetivos comuns (...) de um projecto que interessa ao colectivo da organização” (Clímaco, 2005, p. 158), é necessário que

os actores da escola sejam envolvidos no processo de auto-avaliação desde o início, para que sintam o projecto como seu, compreendam as suas finalidades, participem na discussão dos resultados e se comprometam com as prioridades da acção decorrentes da reflexão que for feita” (idem, p. 194).

Também o DGAEP (2007a) refere que “decidir como organizar e planear a auto-avaliação” (p. 44) constitui o primeiro passo para o desenvolvimento do processo de autoavaliação da escola com recurso ao modelo CAF, salientando a necessidade de que haja um envolvimento e responsabilidade partilhada entre a liderança de topo e as pessoas da organização, na avaliação e desempenho da escola, para implementar as estratégias de mudança.

Tendo como referência o modelo de Gestão e Administração Escolar previsto no Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, Leandro (2002) refere que esta liderança de topo é constituída pelos “órgãos de administração e gestão: Assembleia de Escola, Direcção Executiva, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo” (p. 30), que encontram um paralelismo, pelas competências que lhes estão atribuídas no Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo, no atual modelo, definido pelo Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril.

No entanto, e como refere o Presidente do Conselho Geral do Agrupamento, “o Conselho Geral apenas deu um parecer ao relatório final”, afirmando que “enquanto Presidente do Conselho Geral, apenas tive conhecimento do processo de autoavaliação no momento em que nos foi dado a conhecer o relatório final, para que emitíssemos um parecer” (Presidente do Conselho Geral), cumprindo o determinado pela legislação em vigor, que lhe atribui a competência de “apreciar os resultados do processo de auto-

avaliação” (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, artº13º ponto 1, alínea l), mas que não tem em consideração que “em qualquer tipo de organização, as lideranças são factores decisivos nos processos de inovação e mudança” (Leandro, 2002, p. 30), pois “criam um ambiente de envolvimento, promovendo uma comunicação eficaz e eficiente, capaz de garantir que os objectivos são partilhados (...) induzindo o comportamento de todos em consonância com os valores organizacionais, a política e a estratégia” (ibidem).

Esta falta de participação do Conselho Geral estende-se, na perspectiva do Docente B, a outros membros da comunidade que não “dizem nada, que não colaboram, mas que têm muito potencial”. Esta situação será resultado da “falta de divulgação dos processos que se desenvolvem para que todos os elementos pudessem participar de uma forma mais equilibrada, de forma a não serem sempre os mesmos a apresentarem ideias” (Docente B), numa alusão à comunicação como fator importante para o conhecimento dos objetivos da escola e da sua autoavaliação, de modo a facilitar a sua integração nos objetivos pessoais de cada um dos seus membros para que se desenvolva uma “visão compartilhada”, cuja disseminação resulta, entre outros fatores, de um reforço da comunicação (Senge, 2005). Esta falta de divulgação é evidenciada quando o docente C assinala que ouviu “falar do assunto aquando da aplicação de alguns inquéritos a alguns alunos, enquanto diretora de turma. Depois, em reunião de Departamento, foram dadas a conhecer algumas conclusões/recomendações do trabalho desenvolvido pelo grupo de trabalho”, o que limita a motivação dos professores, que é “maior sempre que participem numa actividade inovadora desde o início do processo” (Clímaco, 2005, p. 195)

A falta ou ineficiente comunicação deve-se à “dimensão do Agrupamento [que] é um obstáculo à comunicação” (Docente B) e aos próprios espaços físicos, nomeadamente à existência de “duas salas de professores, em que há um setor que parece que está desligado do outro” (Docente B), pelo que “ao nível da comunicação entre colegas, ainda há ali umas “arestas a limar” (Docente B), situação que se reflete na própria autoavaliação do agrupamento, que “não é um assunto muito falado entre os pares, exceto entre os que estão diretamente envolvidos no trabalho” (Docente C), constituindo um obstáculo ao desenvolvimento de uma reflexão partilhada, capaz de proporcionar o desenvolvimento profissional, entendido não apenas como um processo alimentado pela

formação inicial e contínua, mas também pela interação entre pares e pela reflexão pessoal e colectiva.

De acordo com Santos Guerra (2003), “cada um dos instrumentos de investigação possui determinados requisitos de construção e aplicação que conferem rigor e credibilidade aos dados obtidos através deles” (p. 186). Os inquéritos por questionário, que constituíram para o total dos entrevistados o principal instrumento para auscultação da comunidade educativa, na opinião do docente D, apresentam fragilidades na sua construção e aplicação, dado que “têm os seus prós e contras e muitas vezes deveriam ser testados primeiro, porque por vezes os resultados dos inquéritos deixam um bocado a desejar, muitas vezes omitindo factos e dando resultados que não são corretos” pelo que é conveniente que “o avaliador realize uma aplicação piloto que faculte indicadores sobre a pertinência das questões, a compreensão do texto, a importância das perguntas, a extensão do questionário” (Santos Guerra, 2003, p. 99). Neste sentido, o Docente A assinala a “necessidade de formação da equipa em termos de elaboração de inquéritos”.

Para além das questões levantadas em relação à aplicação dos inquéritos, o ano letivo de 2008/2009 foi um ano muito “complicado com a implementação da avaliação de desempenho docente” (Elemento A de Subequipa), com consequências na forma como respondiam, na medida em que

nem sempre, acho que nem sempre as respostas dadas ao inquérito foram honestas. Como muitas vezes o processo de avaliação de desempenho docente foi um processo confuso e que mexeu tanto com os docentes, penso que, nessa altura, foi um obstáculo à implementação do processo de autoavaliação do agrupamento. Nesse ano estavam contra o sistema de avaliação de desempenho, de forma que quando lhes era apresentado um inquérito para responderem, sobre como é que eles avaliavam isto ou aquilo... a tendência era logo para uma avaliação pela negativa (Docente A de Subequipa).

Ao obstáculo apontado, o Elemento B de uma das subequipas acrescenta a disparidade nas respostas dadas pelos docentes dos diversos níveis de ensino

as respostas aos inquéritos nem sempre foram fiáveis. Havia um grande desfasamento entre as respostas dos professores do 1º ciclo e os restantes... por exemplo quando perguntávamos se conheciam o Projecto Educativo a maioria respondia que não...ao contrário dos professores desta escola [EB 2,3/Secundária]

E a forma como respondiam os alunos que “também se notava que respondiam de qualquer maneira” (ibidem). Esta opinião vai ao encontro do que refere Santos Guerra

(2003), de que “ não é fácil controlar a discrepância entre o que pensa o sujeito e o que diz nas suas respostas e certamente entre o que pensa/diz e aquilo que faz” (p. 98).

Relativamente à formação, os dois docentes de subequipas de autoavaliação assinalam que

formação não tivemos ... eu fui pesquisando na internet algumas informações sobre o modelo” (Docente A de subequipa).

Não tivemos formação. No início a Coordenadora fez uma ou duas reuniões para explicar o modelo e para distribuir os critérios, pelas subequipas” (Docente B de subequipa).

Esta ausência de formação poderá ter determinado a “dificuldade da equipa de autoavaliação em interiorizar o mecanismo da CAF e os conceitos associados” (Docente A), nomeadamente quando é referido que

na prática, não foi muito fácil, porque consideramos que tem uma linguagem algo tecnicista, é um bocadinho... não se pode negar que ele foi construído a pensar muito nas empresas” (Docente A de subequipa),

Tem uma linguagem muito voltada para as empresas” (Docente B de subequipa).

Acresce a dificuldade em “definir a amplitude dos critérios e subcritérios” (Docente A) e em interpretar resultados e aplicar a CAF (Docente A), pois como assinala o DGAEP (2007a), a formação aos elementos das equipas deverá ter, para além de apresentações teóricas, exercícios práticos “para abrir os horizontes dos participantes aos princípios da Qualidade Total e também para experimentar a construção do consenso uma vez que os conceitos e práticas associados à CAF podem ser estranhos à maior parte dos participantes” (p. 49). Neste sentido, sugere-se que seja avaliado em conjunto um subcritério de meios e outro de resultados.

Nesta formação, deve ainda “ser definido o modo de avaliar as acções, resultados, pontos fortes e áreas de melhoria e como atribuir a pontuação” (ibidem), ações que, na perspectiva do DGAEP (2007a), são da responsabilidade de cada um dos elementos das subequipas a quem deverá ser solicitado que, “ utilizando os documentos e informação relevante (...) proceda a uma avaliação rigorosa” (p. 49), registando, a partir das evidências das ações e resultados encontrados, os pontos fortes e as áreas de melhoria. Após este registo, cada elemento deve “rever os pontos fortes e áreas de melhoria identificadas e pontuar cada subcritério de acordo com o sistema de pontuação que foi escolhido” (ibidem). Mas, como referem os docente de subequipas, no desenvolvimento do processo,

as subequipas davam conhecimento à comissão de autoavaliação das evidências encontradas, da identificação dos pontos fracos e pontos fortes e da indicação das áreas de melhoria e esta atribuía uma pontuação a cada um dos critérios” ( Docente A de subequipa).

Não sei como foi atribuída a pontuação, porque isso foi da responsabilidade da Comissão, que coordenava (Docente B subequipa).

Pelos procedimentos apontados, constata-se a não atribuição de pontuação a cada um dos subcritérios, o que condiciona a possibilidade de “fornecer uma indicação sobre a orientação a seguir para as ações de melhoria” (DGAEP, 2012, p. 10), em que “serão prioritárias as acções de melhoria dos critérios que apresentem um nível de pontuação mais baixo e que contribuam de forma mais decisiva para o cumprimento dos objetivos estratégicos” (DGAEP, 2007b, p. 9) e de “medir o progresso da organização; identificar boas práticas tal como indicado pela pontuação elevada (...) ajudar a encontrar parceiros válidos com quem aprender” (DGAEP, 2012, p. 10).

Não sendo a pontuação atribuída por cada uma das subequipas não contribuiu para proporcionar o desenvolvimento de um “processo de diálogo e discussão como parte essencial do processo de aprendizagem, para alcançar o consenso” (idem, p. 50), associados à “aprendizagem em equipa” (Senge, 2005). O diálogo que enquanto “exploração livre e criativa de assuntos complexos e subtis, numa profunda “atenção” ao que os outros estão dizendo e a suspensão do ponto de vista pessoal” (Senge, 2005, p. 264) e a discussão em que “diferentes visões são apresentadas e defendidas e existe uma busca da melhor visão que sustente as decisões que precisam ser tomadas” (idem, pp. 264-265), proporcionam a oportunidade de “gerar novas aprendizagens em vez de contribuir apenas para reforçar o que já pensavam ou as opiniões que já tinham” (Clímaco, 2005, pp. 158-159). O trabalho em equipa teve, ainda, como obstáculo o facto de haver “uma grande dificuldade para conjugar os horários, principalmente com os colegas do pré-escolar e 1º ciclo. Acabei por trabalhar com o colega do 2º ciclo” (Docente B de subequipa).

Quando questionado sobre o significado dos diferenciais semânticos utilizados, nomeadamente no que se refere aos critérios de resultados, o Elemento da Comissão de avaliação esclareceu que a atribuição da qualificação de “resultados modestos”, equivalente a um nível dois se verificava quando “existiam ações esporádicas e sem sistematização” e consideravam “resultados consideráveis”, nível três, nas situações em que se constataavam “rotinas de melhoria sistemáticas...em que já foram obtidas

melhorias (ibidem). Estas opções de pontuação, no quadro do sistema clássico da CAF, contrastam com o referido pelo DGAEP (2007b) que propõe o nível dois para as situações em que “os resultados demonstram uma tendência estável e/ou algumas metas relevantes foram alcançadas” (p. 13) e o nível três para quando os “resultados demonstram uma tendência de melhoria e/ou a maior parte das metas relevantes foram alcançadas” (ibidem).



#### 4. TRIANGULAÇÃO

Segundo Denzin e Lincoln (2006) a triangulação dos dados utiliza-se para aumentar a validade e fidedignidade, através do uso de múltiplas fontes de dados. Neste capítulo vamos apresentar a triangulação, ou seja a comparação dos dados obtidos através das diferentes técnicas de recolha por nós utilizadas: a análise documental, o inquérito por entrevista e as notas de campo.

A conceção de autoavaliação de escolas patente no relatório de autoavaliação interna do Agrupamento, nos discursos da totalidade dos entrevistados e dos docentes com quem mantivemos conversas informais, aproximam este processo a uma oportunidade de mudança, no sentido da melhoria do Agrupamento. Esta ideia vai além de uma intenção de obtenção de informação a que fazem referência alguns dos Coordenadores dos Departamentos entrevistados, a Diretora e Coordenadora da Equipa de Autoavaliação, para se centrar na sua capacidade de decisão. Já relativamente à autoavaliação numa perspetiva de prestação de contas a que faz referência o relatório de autoavaliação interna e que foi consubstanciada com a apresentação do mesmo ao Conselho Geral do Agrupamento para emissão de parecer, conforme refere o Presidente do Conselho Geral, do total dos entrevistados, apenas a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação menciona esta função.

Esta convergência, favorável a uma autoavaliação, entre a gestão de topo, lideranças intermédias, professores e equipa de autoavaliação, enquanto fator de mudança e de melhoria do Agrupamento, contrasta com a divergência de opiniões relativamente aos atores da mudança, num processo que deverá ser assumido por todos e que necessita do contributo de todos, desenvolvendo-se um sentido de partilha, numa perspetiva de escola que aprende. Neste sentido, a Presidente do Conselho Pedagógico reconhece a necessidade que a equipa de autoavaliação integre representantes dos alunos, dos encarregados de educação e do pessoal não docente, referindo que “a equipa constituída também deverá integrar dois representantes dos alunos, dois representantes dos encarregados de educação e um representante do pessoal não docente” (Ata do Conselho Pedagógico, 11 de novembro de 2009, p. 2), assumindo a necessidade de que sejam considerados diferentes interesses e perspetivas (Alaíz *et al.*, 2003) e a participação de todos os membros da comunidade em todas as etapas (Dias Sobrinho,

1995) para que haja um envolvimento de todos os implicados e que sintam a implementação do plano de melhorias como seu.

Este reconhecimento manteve-se no plano das intenções e o grupo de trabalho restringiu-se a elementos docentes, conforme se constata pela análise da constituição da equipa de autoavaliação constante do relatório de avaliação interna do agrupamento. Esta ausência é considerada pela Coordenadora da Equipa de Autoavaliação como uma falha neste ciclo avaliativo, pelo que a sua participação ficou limitada a uma consulta na resposta a inquéritos (Coordenador do Departamento D). No entanto, quatro dos oito entrevistados (Coordenadores dos Departamentos C, D, E e F) consideram a equipa de autoavaliação representativa do Agrupamento, dado que integrava elementos docentes dos diversos níveis e graus de ensino. Este carácter multidisciplinar da equipa de autoavaliação, referido por seis dos oito entrevistados e que se constata no relatório de autoavaliação, é questionado como representativo da comunidade educativa pelo Coordenador do Departamento A.

Quanto à mobilização dos professores para o processo de autoavaliação e para uma reflexão coletiva e sobre as próprias práticas, através da análise documental, verificou-se que, no contexto dos Departamentos, prevaleceu o trabalho individual sobre a reflexão partilhada, referindo o Coordenador do Departamento A, que não existiram ações específicas que visassem o contributo dos Departamentos como um todo, pelo que a participação dos docentes se desenvolveu a título individual, nas respostas a questionários. Isto, apesar de a Presidente do Conselho Pedagógico ter recomendado “aos Coordenadores para que, nos seus Departamentos, mobilizem os docentes numa participação e colaboração no processo de Auto-avaliação” (Ata Conselho Pedagógico, 11 de novembro de 2009, p. 2). As opiniões dos restantes entrevistados, quando questionados sobre o contributo dos departamentos, centraram-se na indicação de que apresentaram sugestões de melhoria dos serviços, dos espaços, da organização da escola, que no quadro da legislação em vigor à data (Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril) são da responsabilidade do Diretor, pelo que, como referem a Diretora e a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação, houve a tendência a considerarem-se as ações de melhoria como sendo da responsabilidade da direção. Não há, no entanto, referência a uma reflexão, no âmbito dos departamentos, sobre as próprias práticas, em contexto da sala de aula ou fora dela, referindo o Coordenador do Departamento D, que

não se concentraram no processo de ensino-aprendizagem, em oposição ao referido pela Coordenadora da Equipa de Autoavaliação que refere que os departamentos apresentaram sugestões de carácter pedagógico.

Esta ausência de uma dimensão crítica e de reflexão sobre as práticas poderá associar-se ao facto de este ciclo avaliativo decorrer, tal como é assumido nos documentos objeto de análise, de uma exigência exterior, da presença da IGE no Agrupamento, no âmbito de uma avaliação externa e não de uma vontade de mudar e melhorar, sentida pela comunidade. Seria, pois, necessária uma mobilização coletiva para a implementação do processo, à qual se associa o desenvolvimento de uma comunicação efetiva em todos os sentidos, numa partilha de decisões, para obtenção e apoio institucional para a implementação do processo (DGAEP, 2007a). Ora, se por um lado constatamos que não existiu uma partilha entre a gestão de topo e a gestão intermédia na seleção do modelo de autoavaliação, espelhada nas opiniões convergentes de que a responsabilidade pela escolha do modelo recaiu sobre a equipa de autoavaliação (relatório de autoavaliação, Diretora, Coordenadora da Equipa de Autoavaliação e Coordenador do Departamento E), por outro lado, e como refere a Diretora do Agrupamento, também não existiu um plano de comunicação para divulgação deste ciclo de autoavaliação do agrupamento.

A informação prestada centrou-se, essencialmente, em comunicar que iria ser iniciada a autoavaliação (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação), o que é corroborado pela análise das atas das reuniões de Conselho Pedagógico e de Departamento realizadas, entre março e maio de 2009, numa sessão de esclarecimento aberta à comunidade (Relatório de Autoavaliação, Coordenadora da Equipa de Autoavaliação e Coordenador do Departamento D) e pontualmente sobre a forma como decorriam os trabalhos (Coordenador do Departamento A e D), e que está patente na ata de Conselho Pedagógico de outubro de 2009.

Esta informação pontual terá determinado que a maior parte dos entrevistados tenha manifestado desconhecimento relativamente aos critérios que presidiram à designação da Coordenadora da Equipa de Autoavaliação, à calendarização do processo, aos motivos para a não conceção dos planos de melhoria e à planificação do processo, sendo que relativamente aos três primeiros apenas responderam a Diretora, a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação e Coordenador do Departamento D (que integrava uma das subequipas de autoavaliação) e quanto ao último apenas revelam conhecimento a

Coordenadora da Equipa de Autoavaliação e o Coordenador da Departamento D. Assim, e na opinião dos docentes com quem mantivemos conversas informais, a informação prestada, que seguiu um percurso hierárquico no âmbito do Conselho Pedagógico e dos Departamentos (Diretora, Coordenadora da Equipa de Autoavaliação, Coordenadores dos Departamentos A, C, D, E, F, Atas do Conselho Pedagógico e dos Departamentos), não foi suficientemente divulgada (Docentes B e C).

A estas limitações na comunicação vertical acresce, na opinião do Docente B, uma dificuldade de comunicação entre pares, resultado da dimensão do agrupamento e dos próprios espaços físicos, pelo que a comunicação para e entre os professores foi limitada. Ainda no âmbito da comunicação e face às divergências entre o que consta no relatório de autoavaliação final e as opiniões dos entrevistados, nomeadamente em relação às motivações para a escolha do modelo CAF e aos critérios para a constituição das subequipa de trabalho, questiona-se se este documento foi divulgado ou se efetivamente foi objeto de análise pelos departamentos e pelos professores.

Face ao exposto, foi-nos dada a possibilidade de verificar que, embora os diferentes atores sustentem um sentido comum sobre a avaliação interna, como um processo que tem como finalidade a mudança no sentido da melhoria, as opiniões divergem relativamente aos procedimentos seguidos.

A formação proporcionada foi, na opinião da Diretora e da Coordenadora da Equipa de Autoavaliação, da responsabilidade da própria Comissão que orientou o processo, uma formação centrada no próprio contexto escolar, numa partilha de conhecimentos (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação). Divergindo desta opinião, os Coordenadores dos Departamentos B, C, D e E e os Elementos A e B que participaram nos trabalhos das subequipas referem que não foi proporcionada formação aos elementos das equipas de trabalho, salientando os Coordenadores dos Departamentos B, C e E o carácter diretivo de transmissão de informações e orientações por parte da Coordenadora da Equipa de Autoavaliação. A ausência ou insuficiente formação poderá ter determinado a dificuldade da equipa de autoavaliação em interiorizar o modelo CAF (Docente A), em compreender a linguagem (Elemento A e B de subequipas) e em definir a amplitude dos critérios e subcritérios adaptando o modelo ao Agrupamento (Docente A).

Face ao exposto foi-nos dada a possibilidade de verificar que, embora os diferentes atores sustentem um sentido comum sobre a avaliação interna, como um processo que tem como finalidade a mudança no sentido da melhoria, as opiniões divergem relativamente aos procedimentos seguidos.



## 5. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Neste capítulo, apresentamos uma síntese das principais conclusões do estudo que realizámos e as suas implicações. A partir destas, propomos algumas pistas de investigação.

Como referimos na introdução deste trabalho, o objetivo central desta pesquisa era analisar a forma como foi implementado o modelo CAF, na autoavaliação de um agrupamento de escolas da DREN, no ano letivo de 2008/2009. Partindo daqui, apresentamos as conclusões desta investigação organizadas em torno de alguns pontos principais.

De salientar que a ausência dos planos de melhoria, neste ciclo avaliativo, previstos no modelo, impediu-nos de verificar a forma como foram monitorizados os resultados destes planos e a reformulação de estratégias, que constituía uma das questões de partida deste estudo.

### ▪ **Consolidação/eficácia da aplicação do modelo CAF**

No plano do discurso, a autoavaliação do agrupamento denominada “Auto-avaliação do Agrupamento segundo o Modelo CAF - Conhecer para melhorar”, afirma-se como um processo destinado a servir de base à tomada de decisões, proporcionando uma orientação dos processos de mudança e de melhoria em que o agrupamento assume responsabilidades de decidir, mudar e melhorar, no âmbito de uma autonomia construída. Na prática, e face à ausência de um plano de melhorias, o processo desenvolvido situa-se no quadro do conhecimento, não proporcionando uma planificação da ação destinada a uma mudança sustentada, conforme a intencionalidade referida. A não elaboração deste plano associa-se, por um lado, a uma falta de planificação do processo e, por outro, a dificuldades sentidas pelos elementos das subequipas face à inexperiência na aplicação do modelo e à falta de formação, enquanto alicerce para o desenvolvimento de capacidades para o desempenho destas funções.

Estes condicionalismos tiveram como consequência um prolongamento no tempo relativamente à elaboração de um diagnóstico, que, aliados a uma preocupação em iniciar o processo de autoavaliação do agrupamento, relativo ao ano letivo de 2009/2010, determinaram o não prosseguimento dos trabalhos no sentido de se elaborarem os planos de melhoria. A preocupação centrou-se, assim, na produção de um

---

relatório, formalizando a obrigatoriedade do agrupamento se autoavaliar, de forma contínua, conforme indicações da equipa inspetiva.

Verifica-se, pois, mais uma preocupação em dar forma ao determinado pelos normativos do que em transformar. Esta constatação não poderá ser dissociada do facto de que a iniciativa para implementar o ciclo avaliativo do ano lectivo de 2008/2009 estar associada à presença da IGE no Agrupamento de Escolas, antecipando a visita dos inspetores ou como consequência de uma avaliação menos positiva constante do Relatório de Avaliação Externa, no parâmetro relativo à “Capacidade de auto-regulação e melhoria do Agrupamento”, não podendo associar-se a uma necessidade interna sentida pela comunidade educativa.

A esta falta de iniciativa dos próprios interessados para implementar o processo soma-se uma falta estratégias de divulgação e de envolvimento dos órgãos internos e dos docentes para desencadear o processo, nomeadamente através de ações destinadas a uma clarificação do modelo CAF, capazes de promover a sua compreensão e a responsabilização de todos os membros da comunidade como atores das mudanças e a uma falta de negociação com o Conselho Geral, enquanto órgão que consagra a participação do pessoal docente e não docente, representantes dos alunos do ensino secundário, da Associação de Pais e Encarregados de Educação e da comunidade educativa e dos órgãos de gestão intermédia, que não foram chamados a decidir sobre a opção do modelo CAF. Desta forma a responsabilidade recaiu sobre a equipa de autoavaliação, após a análise de vários modelos.

A falta de envolvimento direto das estruturas intermédias e de topo estende-se ao decurso de todo o processo, apesar de a equipa de autoavaliação e as diversas subequipas integrarem professores docentes dos diversos níveis e graus de ensino, o que poderia proporcionar a possibilidade de a mensagem passar melhor, em sede de departamentos. Relativamente aos restantes atores educativos, a integração de representantes dos Pais e Encarregados de Educação, dos alunos e funcionários ficou limitada ao plano das intenções e a sua participação foi secundária, respondendo apenas aos inquéritos elaborados.

Em termos mais concretos, e num olhar sobre os aspetos técnicos de implementação do modelo, a falta de formação a que fazem referência os entrevistados determinou

dificuldades na adaptação da CAF ao Agrupamento, no que diz respeito à aplicação dos critérios e subcritérios e respetivas pontuações e ao nível dos instrumentos utilizados.

Enquanto ferramenta modelo para a autoavaliação das organizações, a CAF prevê um uso flexível da mesma, no respeito obrigatório pelos 9 critérios e 28 subcritérios e pelo sistema de pontuação. Embora o Agrupamento tenha dado cumprimento à avaliação dos 9 critérios e ao sistema de pontuação, não apresentou uma avaliação por subcritério e não analisou os 28 subcritérios.

- **Opiniões dos diferentes Coordenadores (enquanto Lideranças Intermédias) sobre a implementação do modelo CAF durante a autoavaliação do Agrupamento**

A autoavaliação da escola é valorizada, pelos Coordenadores de Departamento, como uma prática conducente à mudança no sentido da melhoria, reconhecendo à escola uma capacidade de decisão. No entanto, estes atores educativos não assumem, nesta conceção de melhoria da escola, que ela é uma construção de todos e para todos os interessados, porquanto manifestam maioritariamente a opinião que a equipa e subequipas são representativas da comunidade educativa, ao integrarem representantes de professores dos diversos níveis e graus de ensino.

Esta convergência de opiniões dos diversos Coordenadores, relativamente à conceção de autoavaliação e quanto à representatividade dos grupos de trabalho, contrasta com o não conhecimento ou divergência de opiniões relativamente ao modo como foi operacionalizado este ciclo avaliativo, o que é revelador de um desconhecimento do processo desenvolvido. Daqui podemos inferir a falta de envolvimento destes gestores intermédios no processo avaliativo, o qual poderá ser associado ao facto de a autoavaliação surgir como um processo imposto e que, não tendo sido sendo exposto de forma clara, não proporcionou o desenvolvimento de uma visão partilhada capaz de unir os grupos na visão e na ação.

- **Que efeitos tem a autoavaliação na mudança na vida do Agrupamento?**

No que toca aos impactos da autoavaliação no sentido da mudança e da melhoria, os coordenadores não as reconhecem como relevantes, traduzindo-se em mudanças parciais (Marchesi & Martin, 2003), com incidência no funcionamento de serviços. Estas mudanças constituem-se como uma resposta às propostas de melhoria dos departamentos, no sentido de que houvesse uma sintonia no funcionamento destes

serviços com as atividades letivas. Estas mudanças pontuais dirigiram-se, assim, à satisfação de necessidades sentidas pelos professores, únicos atores neste ciclo de autoavaliação.

Independentemente dos procedimentos seguidos, nesta primeira experiência do Agrupamento se autoavaliar com recurso ao Modelo CAF e do impacto na mudança ou na melhoria, há a referir a mudança de práticas no que se refere a uma rotina de recolha e tratamento de informação, sobre os quais assenta este processo e que poderão, num futuro, aumentar o grau de capacitação da escola em se autoregular e realizar mudanças, ou, como refere a maior parte dos coordenadores, como um processo de aprendizagem.

Em síntese

A ação procedimental da CAF utilizada no Agrupamento, relativo à autoavaliação, não é totalmente congruente com o preconizado pelo modelo, dado que:

Estão presentes:

- A constituição de uma equipa coordenadora dos trabalhos, com um líder responsável pelo desenvolvimento do processo;
- A existência de várias subequipas, que teve em conta a dimensão do Agrupamento;
- A escala de pontuação utilizada, coadunando-se com a prevista num sistema clássico, com seis níveis de avaliação (de 0 a 5), para os critérios de meios e para os critérios de resultados.

E estão ausentes

- Os planos de melhoria, enquanto objetivo fundamental que permite a melhoria do funcionamento da organização na sua globalidade. A interrupção do processo, a partir do relatório final dos resultados, e a não elaboração destes planos no ciclo avaliativo de 2008/2009, permite-nos concluir que este foi um processo inacabado, que proporcionou conhecimento, mas não uma planificação da ação, capaz de orientar a mudança;
- O respeito obrigatório pelos 9 critérios e 28 subcritérios. O Agrupamento não apresentou uma avaliação por subcritério e apenas analisou 26 subcritérios;
- Um plano de comunicação e medidas promotoras do envolvimento das diversas estruturas, de topo e intermédias, o que determinou a falta de envolvimento dos professores, sendo a autoavaliação um assunto restrito, que se concentrou na equipa coordenadora do processo.

▪ **Situações potenciadoras de mudanças na forma como é aplicado o modelo CAF.**

Como referido em capítulos anteriores, partimos, neste estudo, de uma análise do processo desenvolvido com a intenção de proporcionar o desenvolvimento da observação das práticas desenvolvidas, questionamento, confronto, análise e reflexão de todos os atores envolvidos no processo de autoavaliação, para uma, eventual, revisão do caminho seguido, no sentido de dinamizar a ação da escola para um processo de melhoria contínua da atividade de autoavaliação.

Assim, deixamos à reflexão dos diversos níveis de decisão deste processo alguns pontos que consideramos relevantes à luz do modelo CAF e de um processo de mudança:

▪ **Diretora**

O entendimento da autoavaliação da escola/agrupamento como um processo conducente à mudança pressupõe um trabalho coletivo a desenvolver no interior da própria escola e pelos diversos atores da comunidade. Assim é importante que a equipa de autoavaliação e as subequipas integrem representantes dos diferentes interesses e perspetivas e que o trabalho de reflexão sobre os dados recolhidos seja alargado à participação de outros agentes educativos, desenvolvendo um compromisso entre as diferentes partes interessadas no processo educativo, na resolução dos problemas do agrupamento.

No mesmo sentido releva a negociação do processo de autoavaliação com os outros órgãos da administração escolar, nomeadamente com o Conselho Geral, enquanto mecanismo de participação de toda a comunidade educativa, no sentido de se promover uma dinâmica de interação e uma co-responsabilização de todos os intervenientes no processo de mudança. Esta negociação será de alargar às estruturas intermédias, de forma a proporcionar um ambiente de confiança e de envolvimento, indispensáveis para o desenvolvimento de uma escola que aprende, capaz de tomar decisões próprias, partilhadas por toda a comunidade.

Na promoção deste envolvimento, bem como para o desenvolvimento de uma ação transparente da aplicação do modelo CAF, releva a elaboração e implementação de um plano de comunicação do qual constem: os destinatários; a informação a prestar; os responsáveis pela comunicação; os meios de comunicação, tanto quanto possível

diversificados, nomeadamente através de uma sessão de apresentação do projeto, placar informativo, informação via *e-mail*, informação no *site* e a informação hierárquica já utilizada; a frequência da comunicação tendo em conta a necessidade de se efetuar a apresentação da CAF, a sua condução e os resultados da autoavaliação e os resultados esperados com as acções de comunicação.

**b. Coordenadores**

Na conceção da autoavaliação como processo conducente à mudança e melhoria, assume importância a capacidade de a escola olhar criticamente para si mesma, com a finalidade de, posteriormente, melhorar os seus recursos e o seu desempenho, recaindo esta responsabilidade sobre todos os atores educativos. Neste sentido, é necessário valorizar atitudes que favoreçam o trabalho colaborativo e a colegialidade, desenvolvendo-se uma permanente interação entre todos os docentes no sentido de trocarem ideias e reflexões conjuntas, num clima de abertura, de confiança, de compreensão e de aceitação de novas ideias.

Com este exercício coletivo, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola, quebra-se o isolamento físico e psicológico, altera-se a forma como os professores trabalham e só assim é possível produzirem-se mudanças significativas na escola (Fullan, 1991). É esta partilha de conhecimento e aprendizagem em equipa, fundamentada numa visão compartilhada, que permite a criação de resultados efetivamente desejados e que proporciona o desenvolvimento individual e organizacional.

**c. Equipa de autoavaliação**

A planificação do processo de autoavaliação permite a organização da ação a desenvolver, contribuindo de forma decisiva para o cumprimento das metas traçadas. É assim importante definir os objetivos e preverem-se as fases de aplicação da CAF, a metodologia, o sistema de pontuação, a aplicação de questionários complementares e a definição dos diferentes recursos materiais e humanos necessários, bem como o papel dos diferentes intervenientes.

Embora a legislação em vigor determine a obrigatoriedade de uma autoavaliação em permanência, não existe referência a que, anualmente, tenha que ser iniciado um novo processo, pelo que finalizada a elaboração do plano de melhorias poder-se-ia ponderar a

possibilidade de ser concedido o prazo de pelo menos um ano letivo, para a sua implementação e monitorização, findo o qual se reiniciaria um novo processo.

No âmbito da equipa e das subequipas de autoavaliação, a formação a proporcionar aos elementos é fundamental para a compreensão dos aspetos técnicos do trabalho, nomeadamente no que diz respeito à construção dos questionários, que implicam a definição de indicadores de avaliação por cada critério e subcritério, de forma a que seja garantida a fiabilidade do trabalho. No desenvolvimento das atividades destes grupos é importante o trabalho em equipa, pelo diálogo, nomeadamente pelo assumir da responsabilidade de atribuição de pontuação de cada um dos 28 subcritérios.

### **Limitações, relevância do estudo e pistas de investigação**

Concluimos este trabalho referindo algumas limitações, aspetos relevantes deste estudo, bem como perspetivas de investigação a desenvolver no âmbito da supervisão e da autoavaliação das escolas.

Conscientes de que no nosso estudo estão presentes limitações de carácter temporal para a concretização do trabalho e abrangência do estudo, bem como limitações ao nível da generalização das conclusões, já que se trata de um estudo de caso, não podemos deixar de referir a sua relevância que se associa ao facto de se conhecer ainda muito pouco a temática que constitui o objeto de análise.

Foi nosso propósito explorar, num olhar supervisivo, a forma como um agrupamento de escolas implementou e desenvolveu o processo de autoavaliação com recurso ao modelo CAF, numa perspetiva macroscópica, que sai da sala de aula (Trindade, 2007), pretendendo ser um contributo para uma reflexão sobre os processos seguidos e eventualmente geradora de mudança nos processos seguidos na implementação do modelo CAF para a autoavaliação do agrupamento.

A falta de bibliografia em português ou espanhol que abordasse a questão da autoavaliação, no âmbito da supervisão escolar, constituiu uma limitação para o aprofundamento teórico deste estudo, uma vez que não nos sentimos à vontade na língua inglesa.

Apesar destes constrangimentos, e se a investigação foi menos profunda do que o desejado, será mesmo assim relevante, na medida em que se procurou que a supervisão saísse da sala de aula e abarcasse a escola no seu processo de autoavaliação, no sentido

da mudança o que, segundo Trindade (2007), constitui uma área a aprofundar no âmbito da supervisão.

Estes mesmos constrangimentos permitem perspetivar novos percursos de análise, reflexão e discussão sobre a supervisão e a autoavaliação, destacando-se o interesse em analisarem os instrumentos utilizados para a recolha de dados ou uma análise dos dados proporcionados como resultados.

Tendo este estudo como um dos objetivos uma reflexão sobre a ação desenvolvida por um agrupamento, no âmbito da sua autoavaliação, perspetiva-se, igualmente, o interesse de estudos centrados na reflexão na ação, em que o supervisor observa, de forma contínua, o desenvolvimento deste processo.

Para concluir não podemos deixar de referir Casanova (1993) quando assinala que “existe um paralelismo evidente entre supervisão e avaliação formativa, especialmente se são tidas em consideração as finalidades que ambas perseguem e o seu objeto de aplicação” (p. 170): diagnosticar, avaliar e aperfeiçoar.

## 6. BIBLIOGRAFIA

### 6.1 Referências bibliográficas

- Alaíz, V., Gois, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, 21, pp. 46-50.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001a). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001b). Professor Investigador: Que sentido? Que Formação? In B. P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? in Oliveira Formosinho, J.(org). *A supervisão na Formação de Professores I, Da Sala de Aula à Escola* (pp. 217-238). Porto. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2010). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I. & Tavares J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Balzan, N., & Dias Sobrinho, J. (1995). *Avaliação institucional: Teoria e experiências*. São Paulo: Cortez Editora.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- 
- Barroso, J. (1996). O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. In Barroso, João (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva Publicações.
- Benavente, A. (2001). Portugal 1995/2001: Reflexão sobre a democratização e qualidade na Educação Básica in *Revista Iberoamericana de Educação*, nº27, pp. 99-123.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 8, pp. 661-675.
- Brown, M., & Rutherford, D. (1998). A re-appraisal of the role of the head of department in UK secondary schools. *Journal of Education Administration*, (37)3, pp. 229-241.
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In Canário, R. (org). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: EDUCA, pp. 57-85.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casanova, M. A. (1993). Supervisión Educativa y Evaluación. In Fierrez, E. S. (1993) *Fundamentos de Supervisión Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Casanova, M. A. (2007). *Evaluacion y Calidad de los Centros Educativos*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, J. A. (1997). *O Projecto educativo da escola e as políticas educativas locais. Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. & Ventura, A. *Avaliação e desenvolvimento organizacional. Infância e Educação: investigação e práticas*, Lisboa, n. 7, pp. 148-161, nov. 2005.

- 
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. São Paulo: Artmed.
- Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima e J. A. Pacheco (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Edições Panorama, pp. 105-126.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2003). A Formação Contínua entre a Teoria e a Prática. In: Naura Ferreira (org.) *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, pp. 43-63.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade - perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernández, L. M. (1998): *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fortin, M. F., Grenier, R. & Nadeau, M. (1999). Métodos de colheita de dados. In M. Fortin (Ed.), *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lourdes: Lusociência.
- Fullan, M. (con Stiegelbauer, S.) (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gairín, J. S, (2000). La colaboración entre centros educativos. In Gairín J. & Darder, P. *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- Garcia, E. G. (1998). *Evaluación de la Calidad Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Garmston, R. J., Lipton, L.E. & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora, pp. 17-132.
- Gairín, J. S. (2000a). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar* (27), 31-85.
- Gairín, J. (2000b). La investigación sobre enfoques organizativos en educación, VI Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas, Granada.

- 
- Góis, E.& Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: Práticas eficazes*. Porto: Edições Asa.
- González, M.T. & Escudero, J. M. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Hopkins, D. (1996). Estrategias para el desarrollo de los centros educativos en II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes, Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 377-402.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y Latinoamérica. *Educación* (30), pp. 15-25.
- Leandro, E. (2002) *Guião para Auto-avaliação de Desempenho – Parte I*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C.& Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal. (1974-1988)*. Braga.
- Ludke, M.& André. M. (1986). *A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Ltda.
- Marchesi, A. (2002). “Mudanças Educativas e Avaliação das Escolas”, in Azevedo, Joaquim (Org.) (2002) *Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências*. Porto: Edições Asa.
- Marchesi, A.& Martin, E. (2003). *Qualidade do Ensino em Tempos de Mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender*, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar in Alarcão, I.(org) *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A.& Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- 
- Portela, M. C. S. & Guerreiro, S. (2006). Cálculo do Valor Acrescentado no Programa Aves in Azevedo, J. (2006) *Avaliação de Escolas: Programa AVES*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. In Alarcão, I. (org). *Escola Reflexiva e Supervisão- Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, A. P. (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M. A. (2002). *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escola*. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. A. (2003a), *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. A. (2003b). *Uma Seta no Alvo: A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Senge, P. M. (2005). *A Quinta Disciplina. Arte e Prática da Organização que Aprende*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller.
- Simons, H. (1999). “Avaliação e Reforma das Escolas”, in A. Estrela, & A. Nóvoa (Eds.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação em estudos de caso*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman B. W. (1999). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

- Venâncio, I. M. & Otero, A. G. (2002). *Eficácia e qualidade na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogos para a construção de um quadro ético e conceptual da supervisão. In *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp.15-45). Mangualde: Edições Pedago.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. Porto Alegre:Bookman.

## 6.2 Referências online

- Alaíz(n.d) Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? Recuperado em 10/12/2011 de [http://www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao\\_escolas.pdf](http://www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao_escolas.pdf)
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. Recuperado em 3/11/2011 de <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm>
- Conselho Nacional de Educação. (2005) Estudo sobre “Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos”. Recuperado em 10/12/2011 de [http://www.confap.pt/docs/cne\\_avaliacao.pdf](http://www.confap.pt/docs/cne_avaliacao.pdf)
- Direcção Geral de Administração e de Emprego Público (2007a). CAF 2006 Estrutura Comum de Avaliação. Melhorar as Organizações Públicas através da auto-avaliação. Recuperado em 22/12/2011 de [http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/docs/Modelo\\_CAF%202006\\_edicao%20portuguesa\\_completo.pdf](http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/docs/Modelo_CAF%202006_edicao%20portuguesa_completo.pdf)
- Direcção Geral de Administração e de Emprego Público (2007b).Guião de autoavaliação.10 passos para aplicar a CAF. Recuperado em 15/12/2011 de [http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/docs/10.05.01.01\\_Guiao%20de%20auto-avaliacao.pdf](http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/docs/10.05.01.01_Guiao%20de%20auto-avaliacao.pdf)
- Direcção Geral de Administração e de Emprego Público(2012). Estrutura Comum de Avaliação adaptada ao sector da Educação. Recuperado em 20/03/2012 de [http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/CAF\\_Educacao.pdf](http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/CAF_Educacao.pdf)
- Direcção Geral da Administração Pública (2005). Manual de apoio para aplicação estrutura comum de avaliação (CAF). Recuperado em 20/03/2012 de

[http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/docs/Manual\\_de\\_Apoio\\_para\\_Aplicacao\\_CAF\\_2002.pdf](http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/docs/Manual_de_Apoio_para_Aplicacao_CAF_2002.pdf)

Ponte, J. P. d. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. Recuperado em 20/11/2011, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt>

Santos., C., Gonçalves,D.,Ferraz, F.&Costa, M. (2008). A Escola como Sistema, Mundo de Vida e (re) organização: reptos à Supervisão Pwedagógica, inCadernos de Estudo, nº 7, Porto. Ese de Paula Fransinetti, pp. 23-36. Recuperado em 10/12/2011 de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/144>

Vieira, F/2009) Para uma Visão Transformadora da Supervisão. Recuperado em 20/11/2011, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>

### **6.3 Referências Legislativas**

Assembleia da República (1989). "Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro " (Regime jurídico de Autonomia da Escola), in Diário da República, I Série, N.º 29.

Assembleia da República (1998). "Decreto-Lei 115-A, de 4 de agosto" (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República, 1.ª série-A, n.º 102.

Assembleia da República (2002). "Lei N.º 31/2002, de 20 de Dezembro" (Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior), in Diário da República, I Série-A, N.º 294.

Assembleia da República (2008). "Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril" (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário), in Diário da República, I Série, N.º 79.



**Mestrado em Supervisão Pedagógica**

**A Supervisão das práticas de autoavaliação na aplicação do  
Modelo CAF**

**ANEXOS**



# Índice

## **ANEXOS**

### **I DOCUMENTOS**

Relatório avaliação interna.

Relatório avaliação externa (IGE).

### **II AUTORIZAÇÕES**

Pedido de autorização à Diretora

Autorização da DGIDC

### **III GRELHA ANÁLISE DOCUMENTAL**

### **IV GUIÃO DE ENTREVISTA**

### **V TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS**

a. **Diretora**

b. **Subdiretora**

c. **Departamentos**

A

B

C

D

E

F

### **VI ANÁLISE DAS ENTREVISTAS EFECTUDAS**

### **VII ANÁLISE NOTAS DE CAMPO**



## ANEXO I

<p><b>Mestrado em Supervisão Pedagógica</b></p>	<p><i>A Supervisão Pedagógica na Aplicação do Modelo CAF</i></p>	<p><b>Documentos</b></p>
---	--	--------------------------



# **Relatório de Auto – Avaliação**

Auto – avaliação do Agrupamento segundo o Modelo CAF  
“Conhecer para Melhorar”

## Índice

### Índice

Introdução.....	3
1- Metodologia.....	4
2- O Processo de avaliação.....	5
3- Modelo de Monitorização.....	7
4- Equipa de Auto - Avaliação.....	8
5- Quadros resumo dos critérios e subcritérios.....	9
1. Liderança.....	9
2. Planeamento e estratégia.....	11
3. Gestão das pessoas.....	13
4. Parcerias e Recursos.....	15
5. Gestão dos processos.....	17
6. Resultados orientados para a Comunidade Educativa.....	18
7. Resultados relativos às pessoas.....	20
8. Impacto na sociedade.....	21
9. Resultados de Desempenho-Chave.....	24
6- Quadro Resumo Pontuação Critérios e Subcritérios.....	25
7- Conclusões/Sugestões.....	26
BIBLIOGRAFIA.....	28
Legislação.....	28
ANEXOS.....	28

## **Introdução**

*Avaliar instituições escolares não é avaliar professores ou alunos. No entanto, a avaliação institucional poderá fornecer a uns e a outros, bem como aos pais e aos poderes locais «instrumentos para a realização de melhoria das práticas educativas» (Guerra, 2002, p. 7).*

A auto-avaliação do Agrupamento pretende proporcionar a toda a população escolar uma reflexão sobre os seus processos como instituição educativa e sobre a melhoria da qualidade e do sucesso escolar. Permite verificar como é que o Agrupamento realiza o seu planeamento, o desenvolve, avalia e melhora, no sentido de realizar com sucesso a sua missão.

Neste âmbito pretende-se atingir a excelência da instituição educativa uma vez que a ela compete a formação das mulheres e homens de amanhã. Dos conhecimentos e competências destes dependerá, em muito, o desenvolvimento do país.

Assim, e em consequência da avaliação externa levada a cabo pela IGE no ano de 2007/2008, deliberou a cessante Comissão Executiva Instaladora constituir uma comissão de trabalho para dar início a um processo de auto-avaliação cujo objectivo primeiro é o de, através de um diagnóstico das práticas educativas, identificar as que, por constituírem pontos fortes, deverão ser continuadas, e as que apresentando um défice de funcionamento deverão ser alvo de intervenção por forma a conseguir melhorias nas áreas respectivas.

José Maria Azevedo<sup>1</sup> sustenta que a avaliação externa necessita de ser complementada pela avaliação interna porque só esta introduz significado aos processos e evita a descontextualização. A conjugação de olhares internos e de olhares externos é uma mais-valia para a avaliação. [...] Refere que, no que diz respeito à auto-avaliação, esta parece ser a base da avaliação – “é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade” (CNE, 2005, p. 77).

Concordamos com a auto-avaliação institucional por considerarmos que esta pode ser um factor importante na melhoria do processo educativo e, por conseguinte, dos resultados dos alunos, uma vez que possibilita a análise dos níveis de consecução do Agrupamento e dos Planos de acção a ele associados, permitindo aferir da sua eficácia. Não obstante a complexidade que caracteriza o Agrupamento, a auto-avaliação pode ser um mecanismo

---

<sup>1</sup> Inspector-Geral da Educação

fundamental para a melhoria do serviço prestado, permitindo responder positivamente às expectativas da comunidade educativa.

## **1- Metodologia**

A obrigatoriedade da implementação de processos de auto-avaliação decorre da Lei N.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que determina, no seu artigo 6º que *“A auto-avaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa e assenta nos termos de análise seguintes:*

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

*b) Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interacção, 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 acção educativa, enquanto projecto e plano de actuação;*

*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”.*

Neste sentido, os termos de análise para este relatório são os que decorrem da lei conformados à situação e contexto do agrupamento no ano lectivo a que se reporta o presente documento:

- a) Grau de concretização do Plano de Acção Educativa e o modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e jovens, tendo em conta as suas características específicas; das respectivas metas e objectivos estratégicos;
- b) Desempenho do órgão de administração e gestão e do funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, do funcionamento administrativo, da gestão de recursos e da visão inerente à acção educativa;

- c) Sucesso educativo através da promoção dos resultados escolares dos alunos e da diminuição do abandono escolar;
- d) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Importa referir que sendo este um processo de auto-avaliação em implementação, foi necessário proceder a um levantamento inicial de procedimentos e técnicas para, a partir desse ponto, se iniciar um estudo mais amplo do objecto em análise [o Agrupamento].

Tendo em conta que o modelo de avaliação adoptado pela BE/CRE no âmbito da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares e pelo CNO foi o CAF (*Common Assessment Framework*), optou-se por esta metodologia com as devidas adaptações às especificidades deste agrupamento de escolas. A implementação deste modelo de avaliação visou atingir os seguintes objectivos:

- i. Conhecer os pontos fortes e os pontos fracos do Agrupamento;
- ii. Revelar a percepção das pessoas em relação à sua própria organização, aumentar a mobilização interna para a mudança e desenvolver o sentido de auto responsabilização;
- iii. Conhecer o nível de satisfação dos diferentes públicos que se relacionam com o Agrupamento;
- iv. Construir projectos de mudança sustentados, com base no conhecimento do Agrupamento.

## **2- O Processo de avaliação**

*“Vejam, em síntese, como se pode definir a avaliação da escola: não apenas um controlo impessoal, mas antes um esforço de análise para compreender por dentro, a partir da observação directa e da auscultação dos actores, a sua vida, o seu funcionamento, os seus problemas, no sentido de se atingir um diagnóstico que ponha em evidência os seus trunfos e indicando, sob a forma de recomendações e conselhos, o caminho a seguir para se aperfeiçoar” (LAFOND et al., 1998, p. 15).*

Neste sentido, o presente processo de auto-avaliação teve início, em Setembro de 2008, com a designação pela Presidente da Comissão Executiva Instaladora de uma comissão constituída pelos elementos designados no ponto quatro. Esta Comissão começou por fazer um levantamento de modelos de auto – avaliação proceder à sua análise visando a escolha daquele que se adequasse à nossa realidade escolar. O modelo escolhido pela comissão coordenadora foi o CAF baseado no modelo de excelência europeu EFQM. A comissão teve a preocupação de

promover uma sessão de esclarecimento sobre o modelo CAF, aberta a toda a comunidade escolar e dinamizada por um docente desta escola, com especialização na área. Posteriormente o documento foi reajustado à orgânica do Agrupamento e apresentado ao Conselho Pedagógico para que os Coordenadores de Departamento o divulgassem e analisassem em reunião.

Não tendo surgido propostas de alteração significativas, a equipa equacionou alguns aspectos metodológicos e operacionais sendo finalmente apresentado em Junho de 2009, pela Coordenadora aos elementos das equipas de trabalho, entretanto designados para os primeiros oito critérios do modelo sendo o último tratado pela Comissão Coordenadora. Foi solicitado a todos disponibilidade para colaborar com a equipa coordenadora. No entanto, atendendo a constrangimentos resultantes dos marcos temporais inicialmente estabelecidos, ficou decidido que as equipas de avaliação procederiam à recolha e entrega à Comissão de auto-avaliação das evidências possíveis para cada critério e subcritério até ao início do mês de Dezembro. Aquela comissão acordou redigir um Relatório para 2008/2009, com base nos dados apresentados por todas as equipas. Em Janeiro de 2010, findo o primeiro trimestre do ano lectivo de 2009-2010, iniciar-se-ia o processo de auto-avaliação para 2009-2010, tendo, no entanto, em conta as áreas de melhoria identificadas no Relatório referente ao ano de 2008-2009.

A complexidade que caracteriza este processo requer formação e tempo consonantes com a natureza do trabalho a realizar: criterioso e reflexivo. O facto de sermos principiantes e o enorme trabalho que pressupõe a implementação de qualquer processo de auto-avaliação constituíram algum entrave à plena consecução dos objectivos traçados para este projecto. Não obstante, e dado que o ano a que se reporta o presente relatório é o último de uma Comissão Executiva Instaladora cuja missão foi a de proceder à instalação dos seus órgãos de gestão e administração e a de elaborar e fazer aprovar o RI no decurso do processo de fusão de escolas, elaborou-se o presente documento com base no tratamento possível dos dados apresentados e analisados. Como se trata da primeira vez que fazemos um trabalho com estas características, recorreremos a processos, documentos e instrumentos de avaliação organizacional já implementados, tendo por essa razão decidido utilizar os quadros resumo para os 9 critérios nos mesmos moldes que o CNO.

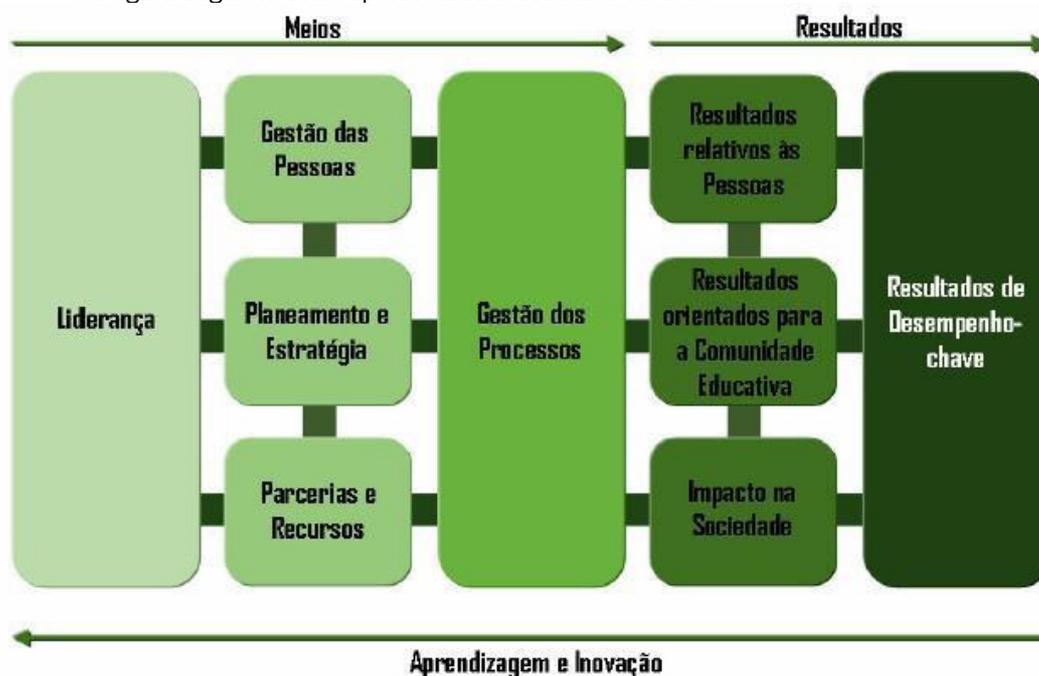
O presente relatório, incluídas as conclusões e sugestões, será submetido à apreciação do Conselho Geral. Caberá à Directora, depois de ouvido o Conselho Geral, assentar quais as vias e estratégias mais indicadas para implementar aquelas sugestões, se esse for o seu entendimento.

### 3- Modelo de Monitorização

A CAF é uma ferramenta de Gestão da Qualidade Total baseada no modelo de excelência europeu da EFQM (European Foundation for Quality Management) de 1991, mas concebida para permitir uma utilização mais facilitada pelas organizações públicas da UE. Tal como o modelo EFQM, a CAF está dividido em duas grandes áreas – Meios e Resultados – perfazendo um total de nove critérios.

A aplicação da CAF num processo de auto-avaliação implica que uma comissão de trabalho proceda a uma avaliação crítica do Agrupamento, conscientes da necessidade de fazer um diagnóstico e um plano de melhoria sempre numa perspectiva do ciclo completo “PDCA” – Planear, Executar, Rever e Ajustar. É a partir deste modelo, que nos propomos desenhar uma ferramenta de apoio integrante de um processo de auto-avaliação que permita à escola medir sistematicamente os seus resultados, o cumprimento da sua missão e dos seus objectivos e melhorar o seu desempenho.

Na figura seguinte está representada a estrutura da CAF:



## 4- Equipa de Auto - Avaliação

A equipa interna de auto – avaliação foi formada pelos seguintes docentes:

Comissão Coordenadora:

- (Coordenadora da Equipa e Vice - Presidente da CEI);
- (3º Ciclo/Secundário);
- (2º Ciclo);
- (3º Ciclo/Secundário);
- (Pré – Escolar);
- (1º Ciclo).

Para o tratamento dos nove critérios em que o modelo CAF assenta, foram criadas as seguintes comissões de trabalho:

➤ Critérios 1 e 5 – Liderança e Gestão de Processos:

- (3º Ciclo/Secundário);
- (3º Ciclo/Secundário);
- (1º Ciclo);
- (Pré – Escolar).

➤ Critérios 3 e 7 – Gestão de Pessoas e Resultados Relativos às Pessoas:

- (Pré – Escolar);
- (1º Ciclo);
- (2º Ciclo);
- (2º Ciclo).

➤ Critérios 4 e 6 – Parcerias e Recursos/Resultados Orientados Para a Comunidade Educativa:

- (3º Ciclo/Secundário);
- (1º Ciclo);
- (Pré - Escolar);
- (3º Ciclo/Secundário).

➤ Critérios 2 e 8 – Planeamento e Estratégia/Impacto na Sociedade:

- (1º Ciclo);
- (Pré - Escolar);
- (3º Ciclo/Secundário);
- (2º Ciclo).

➤ Critérios 9 – Resultado do empenho chave:

- 
-

## 5- Quadros resumo dos critérios e subcritérios

### 1. Liderança

**CRITÉRIO 1** – Como os órgãos de gestão da escola desenvolvem e prosseguem a missão, a visão e os valores necessários para sustentar, a longo prazo, o sucesso da escola e os implementam através de acções e comportamentos adequados e estão pessoalmente comprometidos em assegurar o desenvolvimento e a implementação do sistema de gestão da escola.

- 1.1. Os órgãos de gestão e administração orientam a escola, desenvolvendo e comunicando a visão, missão e valores
- 1.2. A CEI e o Conselho Pedagógico desenvolvem, implementam e melhoram um sistema de gestão pedagógica e administrativa da escola
- 1.3. Os órgãos de administração e gestão da escola motivam e apoiam as pessoas e servem de modelo
- 1.4. Os órgãos de administração e gestão da escola gerem as relações com o nível político e com as outras partes interessadas

#### Considerando as evidências recolhidas

#### EVIDÊNCIAS

- A missão e a visão da escola estão formuladas no Plano de Acção Educativa;
- Os valores e os códigos de conduta constam no Regulamento Interno;
- O órgão de gestão faz a monitorização do absentismo, bem como do sucesso escolar (através de análises dos relatórios pedidos aos Departamentos e conselhos de turma);
- Existe uma oferta educativa diversificada (CNO, CEF, Cursos Profissionais, PIEF) que se ajusta às necessidades dos alunos e que tem em conta a realidade sócio – económica da comunidade educativa;
- A CEI divulga a sua missão e os seus objectivos estratégicos em reuniões, documentos internos (PAE, RI), página Web da escola, Plataforma Moodle e informações internas, assim como informalmente;
- Os objectivos estratégicos são definidos pelos órgãos hierárquicos superiores de acordo com a visão e missão da escola consignados no Plano de Acção Educativa;
- A visão, a missão e os valores da escola são elaborados de acordo com o contexto sócio – educativo e ajustados às necessidades dos alunos;
- Ao nível da gestão pedagógica, os órgãos de administração e gestão e estruturas de gestão intermédia estão regularmente constituídos, respondendo às necessidades de todas as partes interessadas:
  - Associação de Pais/Encarregados de Educação;
  - Assessoria técnica – pedagógica na área da indisciplina;
  - Existência de uma docente representante da CPCJ;
  - Serviços de psicologia e orientação vocacional;
  - Implementação de quadros interactivos.

- Ao nível da gestão administrativa, foram criadas estruturas para responderem a algumas necessidades de todas as partes interessadas:
- Gestão informatizada dos serviços:
  - Programa JPM Abreu (gestão de alunos, professores e pessoal não docente);
  - Programa ENES e ENEB (gestão de exames);
  - Sistema de requisição de trabalhos de reprografia via e-mail;
  - Sistema de requisição de salas específicas e material Audiovisual pelo sistema informático GATO.
- As funções, responsabilidades e autonomias para cada nível de gestão estão definidas nos seguintes documentos:
  - Regulamento Interno;
  - Regimento do Conselho Pedagógico;
  - Regimento dos Departamentos;
  - Manual do serviço não docente.
- Anualmente são definidos objectivos quantificados para todo o Agrupamento, que são desagregados por ciclo, por ano e por turma;
- O Agrupamento promove actividades extracurriculares em função das necessidades e expectativas da comunidade educativa;
- Os órgãos de gestão criaram mecanismos de avaliação e monitorização que permitem aceder à informação actualizada dos indicadores de sucesso escolar, área financeira, gestão de pessoas, etc;
- A CEI disponibiliza, sempre que necessário, ferramentas de gestão para projectos e actividades;
- O Agrupamento implementa um sistema de gestão para a qualidade (CAF);
- Os órgãos de administração e gestão cumprem as suas competências legais evidenciando um relacionamento articulado e um trabalho integrado conclusivos para as metas definidas e resultados pretendidos;
- A CEI empenha-se na melhoria da qualidade do Agrupamento nas suas várias vertentes mostrando abertura e receptividade às sugestões referentes à melhoria do estilo de liderança, dos valores e dos códigos de conduta do Agrupamento;
- Os órgãos de gestão e administração parametrizam resultados e estratégias conducentes aos objectivos e valores definidos nos seus principais documentos;
- Os órgãos de gestão e administração veiculam prontamente a informação relevante a toda a comunidade educativa;
- Os órgãos de gestão e administração apoiam e incentivam as iniciativas no âmbito do desenvolvimento/desempenho profissional.

**PONTOS FORTES**

- Tem uma liderança forte, comprometida com uma missão e uma visão para a organização.

**PONTOS FRACOS**

- Insuficiente articulação entre os documentos estratégicos do Agrupamento.  
 - Plano de formação do PND pouco diversificado.  
 - Insuficiente divulgação das boas práticas individuais.

**ACÇÕES DE MELHORIA**

- Incrementar os níveis de articulação entre os objectivos do PAE, do PAA e do PCT;
- Criar mais iniciativas de formação e promover acções de discussão e partilha de experiências do Pessoal Não Docente;
- Divulgar com mais regularidade e visibilidade as boas práticas individuais.

**PONTUAÇÃO**

4

**2. Planeamento e estratégia**

**CRITÉRIO 2-** Como a escola implementa a sua missão e visão através de uma estratégia clara, orientada para todas as partes interessadas, e suportada por políticas, planos, metas, objectivos e processos adequados.

- 2.1. Os órgãos de administração e gestão obtêm informação sobre as necessidades e expectativas presentes e futuras das partes interessadas
- 2.2. Os órgãos de administração e gestão elaboram, revêem e actualizam o planeamento e a estratégia
- 2.3. Os órgãos de administração e gestão implementam o planeamento e a estratégia em toda a escola

**Considerando as evidências recolhidas****EVIDÊNCIAS**

- A CEI dá a conhecer, de forma clara, as linhas orientadoras da política e estratégia do agrupamento através do Plano de Acção Educativa e Plano Anual de Actividades.
- A CEI obtém, com regularidade, informações importantes e fidedignas através de: (1) S. A.S.E; (2) Psicóloga (s); (3) Directores de Turma; (4) Carta Educativa do Concelho; (5) I.N.E. (Instituto Nacional de Estatística); (6) CPCJ; (7) Escola Segura; (8) Programa PES.
- A CEI envolve, com eficácia, os actores no processo de definição, revisão e actualização do planeamento e estratégia através dos seguintes órgãos: (1) Conselho Pedagógico; (2) Comissões de trabalho; (3) Departamentos Curriculares – Grupos Disciplinares; (4) Conselho de Docentes do 1º Ciclo e Pré – Escolar.
- A CEI, através do PAE, estabelece objectivos estratégicos claros que são:
  - (1) Redução do insucesso e do abandono escolar;
  - (2) Redução da indisciplina (existência de uma assessoria técnico - pedagógico na área disciplinar).

- A CEI acompanha sistematicamente o cumprimento dos objectivos estabelecidos, através de: Reuniões periódicas dos Conselhos de Turma; Relatórios individuais das actividades realizadas; Relatórios das ocorrências disciplinares; Actas de (i) Conselho Pedagógico; (ii) Conselhos de Turma; (iii) Departamentos Curriculares; (iv) Grupos Disciplinares; (v) Conselho de Docentes do 1º ciclo e Pré-Escolar; (vi) Conselho Administrativo do Agrupamento.
- A CEI materializa os objectivos estratégicos através dos seguintes documentos: (1) Projecto Curricular de Turma; (2) Convocatórias Diversas; (3) Plano Anual de Actividades; (4) Plano de Acção Educativa do Agrupamento; (5) Actas do Conselho Pedagógico; (6) Actas dos Conselhos de Turma; (7) Relatórios de Avaliação dos Projectos e Actividades; (8) Actas do Conselho Administrativo; (9) Programa Educativo Individual; (10) Candidatura a Cursos de Formação e Cursos Profissionais; (11) Programa de Integração e Educação e Formação; (12) Plano de Formação.
- A CEI cria canais de comunicação que facilitam a divulgação dos objectivos e planos de actividades, através de: (1) Caderneta da Aluno; (2) Plataforma Moodle; (3) Placard da Sala de Professores; (4) Contactos Directos; (5) Correio Electrónico; (6) Correio (via C.T.T); (7) Página WEB da Escola; (8) Jornais da Escola: - On-Line e Escola-Press (em suporte Físico).
- A CEI, na ausência do Projecto Educativo, implementa o Plano de Acção Educativa que é elaborado com base num diagnóstico (caracterização da Escola, que contempla os diferentes aspectos da vida escolar e do seu desempenho): (a) Recolha de dados sobre os resultados dos alunos; (b) Levantamento de recursos físicos; (c) Observação directa e leitura das actas dos Conselhos de Turma e Departamentos/Grupos disciplinares e Conselho de Docentes do 1º ciclo e Pré - Escolar; (d) Analisam o contexto socioeconómico do meio em que a Escola se insere, apresentando propostas formativas que serão posteriormente apresentadas à Comunidade Escolar, e tidas em conta na selecção de novos cursos.

**PONTOS FORTES**

A missão e visão são implementadas através de um planeamento e uma estratégia ajustados.

**PONTOS FRACOS**

- Insuficiente análise de pontos fortes e fracos internos, riscos e oportunidades.
- Pouca recolha sistemática de informação sobre as partes interessadas, suas necessidades e expectativas

**ACÇÕES DE MELHORIA**

- Incrementar os níveis de análise dos pontos fortes e fracos internos, riscos e oportunidades.
- Recolher de forma sistemática informações sobre as necessidades e expectativas.

**PONTUAÇÃO**

4

### 3. Gestão das pessoas

CRITÉRIO 3- Como a escola gere, desenvolve e promove o conhecimento e todo o potencial das pessoas que a compõe, quer ao nível individual, de equipa, ou ao nível da escola no seu conjunto, e como planeia essas actividades de forma a prosseguir a política e a estratégia definidas e a garantir a eficácia operacional do seu pessoal.

- 3.1. A CEI planeia, gere e melhora os recursos humanos, em sintonia com o planeamento estratégico
- 3.2. A CEI, o Conselho Pedagógico e as estruturas de gestão intermédia da escola identificam, desenvolvem e usam as competências das pessoas em articulação com os objectivos e metas estabelecidas, individuais e de grupo
- 3.3. Os órgãos de administração e gestão da escola envolvem as pessoas através do diálogo e da delegação de responsabilidades

#### Considerando as evidências recolhidas

##### EVIDÊNCIAS

- A CEI afecta docentes às áreas curriculares não disciplinares tendo em consideração os objectivos estratégicos definidos;
- A CEI compatibiliza os horários de serviço docente com as necessidades de formação das pessoas;
- A CEI assegura que todos os docentes tenham acesso a computadores para trabalho na escola;
- Os Serviços Administrativos utilizam as novas tecnologias para apoiar a melhoria dos processos de administração, gestão e meios de informação;
- A CEI, em articulação com o Conselho Pedagógico, considera que a formação do PND é fundamental para o cumprimento dos objectivos e missão do Agrupamento;
- O PND dispõe de informação apropriada para o desempenho das suas funções;
- Na distribuição do serviço do Pessoal Não Docente tem-se em conta a situação particular de cada um;
- A CEI envolve o PND na elaboração e aplicação do Regulamento Interno;
- A CEI prevê antecipadamente a necessidade de docentes de educação especial de acordo com as necessidades dos alunos da escola;
- A CEI articula, sempre que possível, os perfis funcionais com as competências pessoais;
- A CEI dá especial importância à gestão dos conflitos;
- 71% dos professores consideram-se envolvidos na estratégia do Agrupamento;
- 60% dos docentes conhece bem o PAA;
- 68% dos professores considera que a distribuição de serviço docente possibilita a consecução de várias modalidades de apoio educativo;
- 52% dos professores considera que a distribuição de serviço docente tem em conta a situação particular de cada pessoa;
- 70% dos professores considera haver introdução e potenciação de novas formas de trabalho e novas tecnologias;
- Na opinião de 68% dos professores, a CEI incentiva e motiva os professores a empenharem-se

na melhoria contínua do Agrupamento;

- Na opinião de 69% dos professores, o Coordenador de(o) Departamento/Concelho de Docentes promove o trabalho cooperativo dos professores que integram o Departamento/Concelho de Docentes, na organização e utilização de materiais didáticos e recursos;
- Para o(s) Coordenador(es) dos Directores de Turma promove(m) e dinamiza(m), entre os Directores de Turma, a troca de experiências sobre a gestão da disciplina na sala de aula;
- Para 55% dos professores, o Director de Turma/Coordenador do Conselho de Docentes propicia espaços de debate e reflexão que estimulam a partilha de experiências e saberes e a interdisciplinaridade;
- Na opinião de 76% dos professores inquiridos, os professores desenvolvem estratégias de auto – formação;
- Segundo 64% dos docentes, na escola desenvolve-se uma cultura de cooperação;
- Na opinião de 60% dos professores, a CEI, em articulação com o Conselho Pedagógico, apoia e incentiva os professores a introduzirem na sala de aula metodologias de trabalhos conducentes a uma melhoria do processo de ensino aprendizagem;
- Para 55%, a CEI, em articulação com o Conselho Pedagógico, apoia e incentiva os professores a dinamizarem actividades de formação dentro da própria escola;
- Para 64% dos docentes, a eficácia das iniciativas desenvolvidas é avaliada e os resultados obtidos analisados com vista à introdução de melhorias;
- Na opinião de 74% dos professores, a CEI, em articulação com o Conselho Pedagógico, estabelece uma boa comunicação entre pessoas, departamentos e equipas;
- Para 69% dos docentes, o Conselho Pedagógico mobiliza as estruturas de coordenação e supervisão, dinamizando uma boa uma informação permanente ao corpo docente;
- Na opinião de 74% dos docentes, são criados mecanismos para assegurar a divulgação do Projecto Educativo à comunidade educativa;
- Na opinião de 84% dos docentes, estes de cada turma efectuem registos sistemáticos sobre os progressos dos alunos da turma, quer quantitativos, quer qualitativos, sobre a aquisição de conhecimentos e competências e o desenvolvimento da capacidade, atitude e valores;
- Na opinião de 93% dos docentes, estes informam os seus alunos/pais/encarregados de educação sobre os seus progressos na aprendizagem;
- Na opinião de 62% dos docentes, a CEI, em articulação com o Conselho Pedagógico, define critérios específicos para distribuição do serviço docente tendo em conta um melhor desempenho;
- Na opinião de 72% dos docentes, no Agrupamento, através de projectos/clubes/conferências/visitas de estudo entre outros, consciencializa-se e promove-se a cooperação e envolvimento com qualidade e iniciativas na saúde, na segurança, preservação da qualidade do património e do ambiente e em questões relacionadas com a responsabilidade social;
- 62% dos docentes considera que, perante situações de conflito, existe dinâmica para solucionar os mesmos;
- 52% dos docentes considera que a autarquia local reconhece o mérito do Agrupamento e apoia as suas actividades.

#### **PONTOS FORTES**

Tem uma política de gestão das pessoas que exercem a sua actividade na organização. Promoção de uma cultura de abertura, não hierárquica, de comunicação e de diálogo no Agrupamento.

#### **PONTOS FRACOS**

- Fichas de registo individual desactualizadas.
- Reduzido número de reuniões com o PND.

**ACÇÕES DE MELHORIA**

- Aumentar o número de reuniões com o Pessoal Não Docente implicando-o nas decisões que afectam as mudanças;
- Proceder à actualização permanente dos registos individuais;
- Propor novas acções de formação centradas nos interesses das pessoas;
- Recolher de forma sistemática informações sobre as necessidades e expectativas;
- Desenvolver e aplicar instrumentos de avaliação e medição;
- Os representantes do Pessoal Não Docente nos órgãos deverão promover reuniões com os seus representados a fim de os auscultar e transmitirem as informações necessárias.

**PONTUAÇÃO**

3

**4. Parcerias e Recursos**

CRITÉRIO 4 – Como a escola planeia e gere as parcerias e os recursos internos de forma a garantir a prossecução da política e da estratégia e o eficaz funcionamento dos processos.

- 4.1. A escola promove e implementa relações de parceria
- 4.2. A escola desenvolve e implementa parcerias com a comunidade educativa
- 4.3. A escola planeia e gere a informação e o conhecimento
- 4.4. O Conselho Administrativo gere os recursos financeiros
- 4.5. A escola gere a tecnologia de forma integrada e ao serviço do ensino
- 4.6. A escola planeia e gere os recursos materiais

**Considerando as evidências recolhidas****EVIDÊNCIAS**

- A CEI estabelece parcerias com entidades locais: Câmara Municipal, Bombeiros, GNR, Centro de Saúde, Triade, 4 EME, Cruz Vermelha, Gabigerh, Endese, Unicenter, Conpro;
- A CEI designa Coordenadores de projectos: PES, Entre Culturas, Ler +, Clube de Protecção Civil;
- A CEI recebe e analisa relatórios periódicos dos projectos, calendarizando a entrega e verificando a execução dos relatórios;

- O Agrupamento promove a Associação de Pais e de Estudantes e disponibiliza material e espaços para um bom funcionamento;
- O Agrupamento gere a tecnologia de forma integrada e ao serviço do ensino através de: (1) Página WEB actualizada regularmente; (2) Boletim Informativo; (3) Jornal Valenciano; (4) Agenda Cultural da Câmara Municipal; (5) Jornal online; (6) Comunicados dos DT, professores; (7) Actas do Conselho Pedagógico; (8) Cartazes e panfletos;
- A CEI define um professor responsável pela gestão da informação, de forma a certificar o rigor e a segurança na informação prestada;
- O Projecto de aquisição de Computadores Portáteis com a colaboração financeira do Ministério de Educação permite que todos os professores tenham acesso a um computador para trabalho na escola;
- Todos os documentos são dados a conhecer na página Web do Agrupamento, em correio electrónico e suporte de papel nas devidas escolas;
- O Agrupamento utiliza a Caderneta do Aluno como meio privilegiado para a comunicação entre a escola e os encarregados de educação;
- O Agrupamento utiliza *software* específico para os Serviços Administrativos (O programa JPM ABREU é usado para a gestão dos alunos, pessoal, Vencimentos, SASE; O controlo de entradas e saídas e os pagamentos são feitos através do uso do Cartão Electrónico);
- No PAA foram previstos momentos de sensibilização e algumas temáticas (PES, AP, Psicologia, Clube de Protecção e jornadas semanais da juventude);
- O RI contempla a periodicidade das reuniões (D. Turma, departamentos, grupos disciplinares, comissões, equipas);
- Os documentos oficiais prevêem necessidades do agrupamento em termos de desenvolvimento e formação profissional;
- A CEI propõe acções de formação e actualização da comunidade;
- Regularmente os colaboradores foram informados das tarefas e objectivos a desenvolver em suporte digital.

**PONTOS FORTES**

Planeia e gere eficazmente os seus recursos internos e cria parcerias com entidades externas.

**PONTOS FRACOS**

- Insuficiente articulação com os objectivos estratégicos em matéria orçamental.
- Insuficiente monitorização dos custos dos seus produtos e serviços chave.

**ACÇÕES DE MELHORIA**

- Sensibilizar para o uso de documentos em suporte digital, em detrimento do suporte em papel.
- Assegurar para todas as actividades do Plano Anual de Actividades a respectiva cobertura orçamental.
- Reunir regularmente com o Conselho Administrativo para análise da evolução da despesa e monitorização dos gastos.

**PONTUAÇÃO**

3

**5. Gestão dos processos**

CRITÉRIO 5 – Como a escola concebe, gere e melhora os seus processos de modo a apoiar e inovar a política e a estratégia definidas, a garantir a plena satisfação e a gerar mais-valias para os seus alunos e outras partes interessadas.

- 5.1. A escola identifica e concebe os seus processos - chave
- 5.2. A escola identifica e concebe os seus processos de suporte
- 5.3. A escola gere e melhora os seus processos - chave
- 5.4. A escola gere e melhora os seus processos de suporte

**Considerando as evidências recolhidas****EVIDÊNCIAS**

- O PAE faz uma referência clara aos processos - chave da escola e às funções atribuídas a cada uma das partes interessadas;
- O Plano Anual de Actividades e o Projecto Curricular de Turma identificam as partes interessadas e os respectivos processo - chave associados;
- A CEI nomeia uma pessoa ou equipa responsável pela gestão de cada processo de suporte implementado no Agrupamento;
- Os professores informam os alunos sobre os programas, conteúdos e critérios de avaliação em utilização;
- A CEI e os órgãos de gestão intermédia certificam-se que as modalidades de apoio e complemento educativo resultam de uma análise das necessidades dos alunos;
- O Agrupamento tem uma assessoria para a disciplina;
- A CEI implementa, sempre que possível, projectos consonantes com os interesses e necessidades dos alunos;
- A CEI recorre à figura do professor Tutor para apoio aos alunos;
- O Agrupamento diversifica a sua oferta formativa em função dos perfis e das expectativas dos alunos e seus encarregados de educação;
- O PAE faz referência clara a metas para a redução do número de retenções e abandono escolar dos alunos referenciando o alargamento da escolaridade obrigatória.

**PONTOS FORTES**

A CEI e o Conselho Pedagógico cooperam na construção das decisões pedagógicas conducentes à melhoria do sucesso educativo. Empenho dos docentes no progresso dos alunos no processo de ensino/aprendizagem; A CEI manifesta abertura à inovação e capacidade de mobilizar os apoios necessários para tornar o processo ensino/aprendizagem mais consistente. A CEI e o Conselho Pedagógico em articulação com o Conselho Pedagógico identificam e estabelecem prioridades de melhoria.

**PONTOS FRACOS**

- Pouca aplicação de inquéritos aos diversos elementos da comunidade educativa, a fim de conhecer as reais expectativas face ao desempenho da escola.

**ACÇÕES DE MELHORIA**

- Questionar regularmente os docentes sobre aspectos do processo ensino-aprendizagem. Assegurar para todas as actividades do Plano Anual de Actividades a respectiva cobertura orçamental.

**PONTUAÇÃO**

3

**6. Resultados orientados para a Comunidade Educativa**

CRITÉRIO 6 – Que resultados a escola atinge em relação à satisfação da sua comunidade educativa

6.1. Resultados da satisfação da comunidade educativa

6.2. Indicadores da satisfação da comunidade educativa

**Considerando as evidências recolhidas**

**EVIDÊNCIAS**

- No Plano de Formação do Agrupamento, a diversidade das áreas contempladas fornecem instrumentos de formação a todos os grupos disciplinares, como por exemplo: TIC, Avaliação, Integração de alunos com necessidades educativas, como lidar com problemas de indisciplina;
- O grau de satisfação com as acções de formação frequentadas por parte dos professores inquiridos é elevado;

- Actuação rápida face a problemas de indisciplina;
- A maioria dos pais considera-se esclarecida em relação à avaliação dos seus educandos e está satisfeita com o cumprimento dos Programas;
- À excepção de EMRC, poucos são os departamentos/grupos que nomeiam alunos como responsáveis das actividades a desenvolver no âmbito do PAA;
- A Biblioteca tem-se destacado na: (1) Criação de material e actividades para as áreas não curriculares; (2) Animação cultural e ocupação de tempos livres; (3) Parceria com a Biblioteca Municipal;
- Os horários dos Serviços abrangem a generalidade das necessidades dos utentes (alunos e professores);
- Satisfação generalizada com o horário, serviços, acompanhamento pedagógico, actividades lúdicas por parte dos alunos;
- O grau de satisfação com os serviços administrativos é razoável.
- Actividades extracurriculares no 1º Ciclo – 60% dos professores consideram a sua gestão má.

#### **PONTOS FORTES**

Nível de satisfação global com o desempenho da escola é positivo.  
 Rapidez no tratamento dos assuntos disciplinares.  
 Adequação do horário dos serviços ao público em geral.  
 Cumprimento dos conteúdos programáticos.

#### **Pontos Fracos**

Formação pouco específica para grupos em concreto.  
 Falhas a nível de condições físicas e de bem estar no meio escolar.  
 Insuficientes níveis de segurança na escola.  
 Reduzida coordenação das actividades previstas para o ano lectivo para que não haja coincidência na calendarização das mesmas.  
 Insuficiente responsabilização dos EE e dos alunos nas actividades.  
 Pouca formação de professores e funcionários ao nível da Biblioteca Escolar.  
 Má gestão das actividades extracurriculares no 1º Ciclo.  
 Fraco envolvimento dos alunos e pais/encarregados de educação na concepção dos serviços e tomada de decisão.  
 Pouca agilização às solicitações requeridas.

#### **ACÇÕES DE MELHORIA**

Oferecer formação específica para todos os grupos disciplinares.  
 Melhorar as condições de dar resposta aos utentes dos Serviços Administrativos.  
 Melhorar o aquecimento, a luminosidade, a visibilidade dos quadros, a limpeza, os meios TIC.  
 Reforçar a vigilância do meio escolar.

Coordenar as actividades cronológica e tematicamente.  
 Co-responsabilizar os EE na definição e implementação dos objectivos e estratégias.  
 Responsabilizar os alunos pela dinamização das actividades.  
 Promover mais actividades que envolvam a formação do pessoal docente e não docente.  
 Auscultar os professores do 1º ciclo sobre a implementação/organização das AEC`s.

**PONTUAÇÃO**

2

## 7. Resultados relativos às pessoas

CRITÉRIO 7 – Que resultados a escola atinge em relação às pessoas

7.1. Resultados da satisfação das pessoas e medição da satisfação

7.2. Indicadores dos resultados relativos às pessoas

### Considerando as evidências recolhidas

#### EVIDÊNCIAS

- 78% dos docentes está satisfeito com o clima/ambiente de escola;
- 66% dos docentes diz-se satisfeito com as condições de trabalho que tem na escola;
- Na opinião de 77% dos professores, a CEI cria um clima de confiança na escola;
- Para 54% dos professores neste Agrupamento há preocupação no acolhimento aos novos professores;
- Na opinião de 75% dos professores, nos Departamentos, os professores são ouvidos para definirem o plano de formação;
- 74% dos docentes considera que participa na vida da escola, na organização do regulamento interno, metodologia, estrutura e reformulação;
- 60% dos professores diz participar na definição dos objectivos educativos do Agrupamento;
- 74% dos professores diz participar na definição de metodologias de ensino;
- 54% dos professores diz participar na organização de actividades de complemento curricular;
- 63% dos professores diz que neste Agrupamento os professores são motivados a participar e dar ideias sobre questões pedagógicas e outras relativas à vida da escola;
- 64% dos professores considera que a CEI se preocupa em facilitar aos professores os recursos necessários ao seu desempenho;
- Na opinião de 82% dos professores, a comunicação com a CEI é fácil;
- 73% dos professores dizem conhecer os projectos do Agrupamento;
- 87% dos professores acham que os projectos implementados são uma mais valia para o Agrupamento;
- 69% dos professores dizem participar nos planos de melhoria da escola;
- 68% dos professores desenvolvem habitualmente trabalho em equipa;
- 68% dos professores da turma desenvolvem um trabalho cooperativo;

- 77% dos professores deste Agrupamento sentem-se respeitados e valorizados;
- 75% dos professores podem dar a sua opinião, sendo as opiniões postas em prática, se pertinentes e exequíveis;
- 58% dos professores participam na tomada de decisões;
- 64% dos professores deste Agrupamento sentem-se encorajados a serem inovadores e a desenvolverem melhores práticas educativas;
- Para 79% dos professores do Agrupamento há uma boa articulação com as famílias;
- 81% dos professores considera que o Agrupamento está a corresponder às suas expectativas;
- 87% dos professores gostaria de permanecer neste Agrupamento;
- Na opinião de 79% dos professores, a CEI é dinâmica e sabe gerir os conflitos que surgem.

#### **PONTOS FORTES**

Bons níveis de satisfação das pessoas relativamente ao ambiente e clima de escola. Respeito e valorização do trabalho realizado pelas pessoas.

#### **PONTOS FRACOS**

Reduzida medição do grau de satisfação e de motivação do pessoal docente/ não docente, face aos vários aspectos do funcionamento do agrupamento. Inadequados e pouco sistemáticos os instrumentos de recolha de informação relativamente às pessoas.

#### **ACÇÕES DE MELHORIA**

- Medir periodicamente o grau de satisfação e de motivação do pessoal docente/não docente, face aos vários aspectos do agrupamento.
- Rever os instrumentos de recolha de informação por forma a tornar o processo menos moroso e mais sistemático.

#### **PONTUAÇÃO**

3

## **8. Impacto na sociedade**

CRITÉRIO 8 – Que resultados a escola atinge na satisfação das necessidades e expectativas da comunidade local, nacional ou internacional (conforme apropriado). Este critério inclui a percepção em relação a questões como a qualidade de vida, a preservação do meio ambiente e dos recursos globais, e as medidas internas destinadas a avaliar a eficácia da organização face à comunidade em que se insere. Inclui também as relações com as autoridades administrativas competentes ou reguladoras da sua área de actividade.

8.1. Resultados da escola junto da comunidade e desempenho social

8.2. Resultados do desempenho ambiental da escola

**Considerando as evidências recolhidas****EVIDÊNCIAS**

- Foram atribuídos subsídios e bolsas de mérito;
- De acordo com o Plano Anual de Actividades do Agrupamento, foram dinamizadas actividades abertas à comunidade local;
- O órgão de gestão promoveu relações sistemáticas com outras escolas e parceiros, nomeadamente o projecto Ponte nas Ondas;
- Os alunos da turma do 12ºano de EMRC, no âmbito do projecto “Escola, Educação e Valores”, participaram num intercâmbio com uma escola cubana;
- A CEI incentivou a adesão ao Programa “Comenius” no âmbito do projecto apresentado pelo professor do Departamento de Línguas (Espanhol);
- Os diversos intervenientes da comunidade educativa desenvolvem competências cívicas através de Projectos tais como: Promoção da cidadania, Protecção do ambiente, valorização e preservação do património;
- Através do Regulamento Interno, o Agrupamento possui um conjunto de instrumentos para operacionalizar comportamentos na área disciplinar com base na legislação vigente;
- O Agrupamento dispõe de uma:
  - a) Assessora Técnico – Pedagógica para a área da indisciplina que elabora: (i) Relatórios das diversas ocorrências disciplinares; (ii) Relatório /reflexão de final de período, relativa às ocorrências disciplinares;
  - b) Psicóloga responsável pelos projectos de combate ao insucesso e à indisciplina.
- A Autarquia subsidia livros, transportes, alimentação, limpeza, conservação e gestão do pessoal não docente no pré-escolar e no 1º ciclo;
- O Serviço de Apoio Social Escolar (S.A.S.E) no 2º, 3ºciclos e Secundário presta apoio aos alunos;
- Dinamização de projectos/campanhas de acção social.
- A CEI fomenta o apoio a projectos da comunidade local através de: Cedência de instalações; Aluguer de instalações; Criação de estágios profissionais para a profissionalização de docentes; Recepção de alunos estagiários para conclusão de cursos profissionais; Voluntariado em projectos de carácter humanitário.
- O Agrupamento fomenta a integração social dos cidadãos e dos colaboradores através de: (1) Centro Novas Oportunidades; (2) Cursos de Educação e Formação; (3) Programa Intervenção de Educação e Formação (PIEF); (4) Projecto de Português para alunos estrangeiros.

- O Agrupamento:
  - Procede ao levantamento das necessidades de formação em termos locais;
  - Promove a oferta de cursos diversificados (Cursos profissionais, CEF e CNO);
  - Implementa planos de qualidade e segurança em diversas áreas.
- A CEI assegura a informatização dos Serviços Administrativos; Informatização na Área Administrativa / Pedagógica, dos alunos e professores; Uso do correio electrónico, nas relações profissionais entre docentes e as diversas estruturas pedagógicas da escola.

**PONTOS FORTES**

Existência de um Plano de Segurança e Prevenção.  
 Adopção dos princípios do desenvolvimento sustentado nos processos de tomada de decisão (poupança de energia, utilização de fontes de energia renováveis, etc.)  
 Celebração de protocolos e parcerias com empresas/instituições locais.

**PONTOS FRACOS**

Insuficiente sensibilização da comunidade para a necessidade de proceder à separação dos resíduos, tendo em vista a sua reutilização ou reciclagem.  
 Insuficiente sensibilização dos alunos para a problemática da preservação e limpeza dos espaços públicos.  
 Fraco controlo na segurança da circulação dos alunos na entrada e saída da escola.  
 Insuficiente aplicação de inquéritos aos diversos elementos da comunidade educativa, a fim de conhecer as reais expectativas face ao funcionamento da escola.

- ACÇÕES DE MELHORIA**
- Sensibilizar a comunidade para a necessidade de proceder à separação dos resíduos, tendo em vista a sua reutilização ou reciclagem.
  - Sensibilizar os alunos para a problemática da preservação e limpeza dos espaços públicos.
  - Reforçar os níveis de segurança da circulação dos alunos na entrada e saída da escola.
  - Construir e aplicar inquéritos aos diversos elementos da comunidade educativa, a fim de conhecer as reais expectativas face ao funcionamento da escola (horários e serviços).

<b>PONTUAÇÃO</b>
3

## 9. Resultados de Desempenho-Chave

CRITÉRIO 9 – Que resultados a escola atinge

9.1. Realização dos objectivos

### Considerando as evidências recolhidas

#### EVIDÊNCIAS

Em virtude da dificuldade e morosidade do levantamento e tratamento dos dados relativos às taxas de sucesso e abandono escolar referentes ao ano lectivo 2008/2009, esta Comissão considerou pertinente, em relação a este item, a indexação dos documentos comprovativos desses dados. A leitura e análise dos elementos referidos reflectir-se-ão no próximo relatório.

#### PONTOS FORTES

--

#### ÁREAS DE MELHORIA

--

#### ACÇÕES DE MELHORIA

--

#### PONTUAÇÃO

--

## 6- Quadro Resumo Pontuação Critérios e Subcritérios

Critérios	Pontuação					
Critérios de meios	0 – Ausência de evidências	1- Iniciativa planeada	2- Iniciativa planeada e implementada	3- Iniciativa planeada, implementada e avaliada	4- Iniciativa, planeada, implementada, avaliada e revista	5- Iniciativa planeada, implementada, avaliada, revista e integrada
1- Liderança					✓	
2- Planeamento e estratégia					✓	
3- Gestão das pessoas				✓		
4- Parceiros e recursos				✓		
5- Gestão dos processos				✓		
Critérios de Resultados	0 – Não há resultados	1- Resultados com tendência estável e negativa	2- Resultados modestos	3- Resultados consideráveis	4- Resultados excelentes e comparados internamente	5- Resultados excelentes e comparados internamente e externamente
6- Resultados orientados para a CE			✓			
7- Resultados relativos às Pessoas				✓		
8- Impacto na Sociedade				✓		
9- Resultados de Desempenho-Chave						

## **7- Conclusões/Sugestões**

Finda esta etapa, passados 6 meses de trabalho, constatamos que a aplicação deste modelo de auto-avaliação – CAF – possibilita uma visão da situação do Agrupamento, objecto deste estudo, permitindo identificar quais os pontos fortes e as áreas de melhoria a implementar. Por outro lado, ressalta o papel importante que os colaboradores mais directos desempenham nos processos - chave implementados na escola, bem como aquele que é desempenhado pelas partes interessadas no desenvolvimento dos processos educativos do Agrupamento. Destacamos o contributo prestado por todos os intervenientes neste processo de auto-avaliação, essencial na redefinição de estratégias para o desenvolvimento do serviço educativo prestado por este estabelecimento de educação.

Resta, numa fase posterior, proceder à elaboração e execução do plano de acções de melhoria, por ser esta, de facto, a razão de ser da auto-avaliação no sentido da melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pelo Agrupamento.

Importa referir que, devido a dificuldades surgidas durante o processo, decorrentes de problemas na compreensão relativa a cada um dos indicadores, esta equipa tem vindo simultaneamente a proceder a alterações do documento [e por sugestão das equipas encarregues da recolha de evidências] adaptando-o às especificidades da escola, de forma a facilitar a sua implementação no terreno.

É de salientar, por outro lado, que a ausência de rotina na recolha de informação e registo das acções levadas a cabo no agrupamento constituíram um constrangimento para o apuramento de evidências em algumas áreas da avaliação. Não obstante, todos os elementos da equipa mantiveram uma atitude empenhada e trabalharam afincadamente para a boa prossecução deste projecto.

Quanto ao processo de auto-avaliação, é de realçar que nos critérios dos resultados (relacionados com a aferição dos níveis de satisfação das pessoas), foram aplicados questionários às partes interessadas, tendo-se utilizado alguns dados disponibilizados pela equipa responsável pelo Projecto Educativo de Escola, a fim de não sobrecarregar as pessoas com mais questionários. Também, neste ponto, é de salientar a sugestão apresentada pelos elementos da equipa para os critérios 3 e 7 referente ao facto de, no futuro, se construir um questionário único [abarcando todas as áreas a inquirir] a aplicar no Agrupamento numa só

ocasião. Considera-se ainda necessário melhorar o tipo de questionários a realizar, procedendo-se à simplificação dos meios e instrumentos utilizados na recolha deste género de informação. Quanto à pontuação da avaliação do desempenho global deste agrupamento, esta varia entre 3 e 4 pontos, sendo o critério 6 o que mais sugestões de melhoria apresentam e o que menos valoração obteve [2]. O valor médio conseguido foi de 3,75 pontos. Relativamente aos critérios de meios, que mostram como a organização funciona, verifica-se que, em termos globais, o valor médio atingido foi de 3,4 pontos. Esta pontuação resulta, essencialmente, do facto desta escola evidenciar alguma prática de avaliação das iniciativas planeadas e implementadas. Contudo, com a implementação deste processo de auto-avaliação esperamos contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação de todos os procedimentos implementados neste Agrupamento.

## **BIBLIOGRAFIA**

AZEVEDO, J. M. (2005), «Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos». Seminário Avaliação das Escolas. Modelos e Processos, Conselho Nacional de Educação, Lisboa, Dezembro.

CAF, Estrutura Comum de Avaliação. <http://www.caf.dgaep.gov.pt/index.cfm>

FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim. 1998. *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições ASA.

GUERRA, M. Angel Santos (2002). Como Num Espelho – Avaliação Qualitativa das Escolas. In Joaquim Azevedo (Org.). *Avaliação da Escolas. Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.

LAFOND, M. André Blanche, ORTEGA, Elena Martin, MARIEAU, Gerard, SKOVSGAARD, Jorn, FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim. 1999. *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições ASA.

ROCHA, Abel (1999), *Avaliação de escolas*. Porto, Edições ASA.

## **Legislação**

Lei nº31/2002, de 20 de Dezembro

Avaliação Externa das Escolas – 2008-09 - Quadro de Referência para a Avaliação de Escolas e Agrupamentos, IGE

## **ANEXOS**

# **Avaliação Externa das Escolas**

## **Relatório de escola**

**Delegação Regional do Norte da IGE**

**Datas da visita: 3 a 5 de Novembro de 2008**

## I - INTRODUÇÃO

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a auto-avaliação e para a avaliação externa. Por sua vez, o programa do XVII Governo Constitucional estabeleceu o lançamento de um «programa nacional de avaliação das escolas básicas e secundárias que considere as dimensões fundamentais do seu trabalho».

Após a realização de uma fase piloto, da responsabilidade de um Grupo de Trabalho (Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio), a Senhora Ministra da Educação incumbiu a Inspeção-Geral da Educação (IGE) de acolher e dar continuidade ao processo de avaliação externa das escolas. Neste sentido, apoiando-se no modelo construído e na experiência adquirida durante a fase-piloto, a IGE está a desenvolver esta actividade, entretanto consignada como sua competência no Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de Julho.

O presente relatório expressa os resultados da avaliação externa do Agrupamento realizada pela equipa de avaliação, na sequência da visita efectuada entre **3 e 5 de Novembro de 2008**.

Os capítulos do relatório — Caracterização do Agrupamento, Conclusões da Avaliação por Domínio, Avaliação por Factor e Considerações Finais — decorrem da análise dos documentos fundamentais do Agrupamento, da sua apresentação e da realização de entrevistas em painel.

Espera-se que o processo de avaliação externa fomente a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para o Agrupamento, constituindo este relatório um instrumento de reflexão e de debate. De facto, ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades e constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere.

A equipa de avaliação externa congratula-se com a atitude de colaboração demonstrada pelas pessoas com quem interagiu na preparação e no decurso da avaliação.

**O texto integral deste relatório, bem como um eventual contraditório apresentado pelo Agrupamento, será oportunamente disponibilizado no sítio da IGE em:**  
[www.ige.min-edu.pt](http://www.ige.min-edu.pt)

### Escala de avaliação

#### Níveis de classificação dos cinco domínios

**MUITO BOM** - Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns aspectos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua acção tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos.

**BOM** - A escola revela bastantes pontos fortes decorrentes de uma acção intencional e frequente, com base em procedimentos explícitos e eficazes. As actuações positivas são a norma, mas decorrem muitas vezes do empenho e da iniciativa individuais. As acções desenvolvidas têm proporcionado um impacto forte na melhoria dos resultados dos alunos.

**SUFICIENTE** - Os pontos fortes e os pontos fracos equilibram-se, revelando uma acção com alguns aspectos positivos, mas pouco explícita e sistemática. As acções de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola. No entanto, essas acções têm um impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos.

**INSUFICIENTE** - Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes. A escola não demonstra uma prática coerente e não desenvolve suficientes acções positivas e coesas. A capacidade interna de melhoria é reduzida, podendo existir alguns aspectos positivos, mas pouco relevantes para o desempenho global. As acções desenvolvidas têm proporcionado um impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos.

## II - CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

O Agrupamento Vertical, em fase de instalação, compreende todos os estabelecimentos de educação e de ensino do concelho: sete Jardins-de-infância (JI), oito escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), duas JI/1.º CEB e uma Escola com 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (2.º e 3.º CEB) e Ensino Secundário.

De acordo com os dados constantes no Perfil do Agrupamento, as habilitações dos pais situam-se, predominantemente, na escolaridade básica (48%). Este indicador acompanha o seu desempenho profissional, concentrando (59%) nos trabalhadores não qualificados.

Segundo dados do Agrupamento, a Acção Social Escolar (ASE) tem registado uma diminuição na atribuição de apoios económicos. Dos 21,7% de alunos, inseridos no escalão A, em 2006/2007, desceu para 11,9%, em 2008/2009. No escalão B regista-se, no presente ano lectivo, um aumento de alunos subsidiados (8,9%), em relação a 2006/2007 (4,8%). O acesso a novas tecnologias nas casas das famílias é significativo. De acordo com o Perfil de Agrupamento, 85,5% dos alunos possui computador e com ligação à Internet.

A população escolar compreende um número total de 1792 crianças/alunos, distribuídos por 93 grupos/turmas: Educação Pré-Escolar - 293 crianças/14 grupos; 1.º CEB - 582 alunos/32 turmas; 2.º CEB - 248 alunos/12 turmas, 3.º CEB - 423 alunos/24 turmas; Ensino Secundário - 246 alunos/12 turmas. No universo da população escolar referido, 106 crianças/alunos são estrangeiros e 30 de etnia cigana. O número total de alunos/turmas compreende, para além do ensino regular, os Cursos de Educação e Formação, o Programa Integrado de Educação e Formação, os Cursos Profissionais, os Cursos Tecnológicos e os Cursos de Educação e Formação de Adultos.

O quadro do pessoal docente compreende 202 elementos: 109 do quadro de escola, dos quais 34 com a categoria de professores titulares; 53 do quadro de zona pedagógica e 40 contratados. A maioria dos professores (158) possui 10 ou mais anos de serviço. O pessoal não docente é composto por 85 funcionários: 16 Assistentes de Administração Escolar, 41 Auxiliares de Acção Educativa, 9 funcionárias no serviço de cozinha, 1 Técnica Superior (Psicóloga), e 1 Técnica da ASE, 2 guardas-nocturnos e 15 tarefeiros.

Os JI funcionam em espaços construídos ou adaptados pela autarquia carecendo, contudo, de equipamentos específicos para o desenvolvimento da Componente de Apoio à Família. As escolas do 1.º CEB de tipologia diversa têm sido requalificadas. A escola sede do Agrupamento é resultado da fusão das escolas dos 2.º/3.º CEB e do Ensino Secundário. Actualmente, existem 2 Bibliotecas Escolares/Centro de Recursos Educativos, integradas na Rede Nacional de Bibliotecas. A escola sede acolhe, ainda, o Centro de Novas Oportunidades/Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

## III - CONCLUSÕES DA AVALIAÇÃO POR DOMÍNIO

### 1. RESULTADOS

BOM

A reflexão sobre os resultados escolares por ciclo de estudos, turma e áreas do saber decorre de uma acção intencional, regular e sistemática do Agrupamento. As disciplinas com melhor desempenho são as que integram os Departamentos de Ciências Sociais e Humanas e de Expressões. Contudo, os resultados nas disciplinas de Inglês, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas têm vindo a melhorar em consequência de estratégias específicas implementadas. No ano lectivo 2007/08, as taxas de sucesso do Agrupamento, no Ensino Básico, são superiores às nacionais. O desempenho dos alunos nas provas de aferição, em 2008, é também superior à média nacional. Nos exames nacionais do 9.º ano, de 2007 e 2008, os resultados obtidos pelos alunos, na disciplina de Língua Portuguesa, são positivos e superiores à média nacional. Na disciplina de Matemática, contudo, os resultados são negativos em 2007, acompanhando a média nacional, mas em 2008 são positivos e superiores à média nacional. Nos exames nacionais do Ensino Secundário de 2008, nas disciplinas com maior número de provas: Português, Matemática A e Física e Química A os resultados dos alunos são inferiores à média nacional. A taxa de sucesso no Ensino Secundário,

em 2007/2008, é de 96,4% nos cursos científico-humanísticos e de 84,2% nos cursos tecnológicos (11.º e 12.º anos). O Agrupamento não instituiu mecanismos formais de comparação entre o desempenho escolar dos seus alunos e os de outras escolas/agrupamentos da região. O abandono escolar, em 2007/08 é residual nos 5.º e 8.º anos de escolaridade e no Curso Tecnológico do Ensino Secundário. Para esta diminuição contribuiu, de forma positiva, o investimento na organização e funcionamento de Cursos de Educação e Formação, no sentido do cumprimento da escolaridade básica e da formação profissional. A envolvimento e a co-responsabilização dos alunos na vida do Agrupamento variam de acordo com a sua idade, os níveis/ciclos de estudo, as turmas, os interesses pessoais e as expectativas perante a escola. Se, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo, estes indicadores são trabalhados pelos educadores e pelos docentes titulares de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, bem como no Ensino Secundário, existem grupos de alunos que manifestam uma envolvimento e uma co-responsabilização activa no quotidiano escolar. O trabalho do Director de Turma, nestes casos, é considerado fundamental no estabelecimento de consensos e de prioridades. A Formação Cívica constitui o espaço de excelência onde são discutidos os valores da solidariedade e da responsabilidade. O trabalho desenvolvido sobre o tratamento e a prevenção da indisciplina encontra-se bem monitorizado e com implicações positivas no actual ambiente educativo. A maioria da comunidade educativa atribui importância à realização escolar e valoriza os saberes e as aprendizagens. O pessoal docente e não docente manifestou níveis de satisfação acentuados, face ao trabalho que desenvolvem e ao reconhecimento que lhes é atribuído.

## 2. PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO

BOM

A articulação e gestão curricular são asseguradas pelas estruturas de coordenação e supervisão, sob a orientação e o acompanhamento do Conselho Pedagógico. A operacionalização formal destas dimensões, traduzida nos documentos internos e orientadores da acção educativa, denotam a cooperação entre os docentes que compõem cada Departamento e a adaptação às especificidades dos grupos/turmas. As dinâmicas de sequencialidade entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, bem como ao longo do ensino básico, assumem estratégias generalizadas, que envolvem a família e, em casos particulares, os Serviços de Psicologia e Orientação.

O acompanhamento da prática lectiva em sala de aula ainda não constitui uma dinâmica suportada por mecanismos específicos, sendo assegurado pela gestão do planeamento do processo de ensino-aprendizagem no contexto educativo, em geral, e no de cada turma, em particular, através dos Projectos Curriculares de Turma. A avaliação das aprendizagens é regulada por critérios, uniformizados pelo Conselho Pedagógico que são do conhecimento dos alunos e dos seus encarregados de educação.

A resposta educativa para os alunos com necessidades educativas especiais encontra-se bem estruturada por uma equipa de professores especializados de Educação Especial, com a colaboração dos serviços de psicologia. Para os alunos que revelam dificuldades de aprendizagem, o Agrupamento dispõe de várias estratégias, como o apoio específico, as actividades da Biblioteca Escolar e da sala de estudo e os planos de recuperação e acompanhamento.

A oferta educativa do Agrupamento é diversificada e integra as componentes activas, experimentais, culturais e sociais. Os laboratórios e as salas específicas proporcionam a realização sistemática da componente experimental das disciplinas de natureza científica e o desenvolvimento de projectos de enriquecimento curricular. Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo, a curiosidade pelos fenómenos do meio envolvente é fomentada em tempo e modo específicos, tendo em conta o nível etário das crianças/alunos. A valorização dos saberes e da aprendizagem concretiza-se através de experiências diversificadas, apela ao desenvolvimento de competências específicas e assegura a qualidade do desempenho pessoal e social dos alunos.

## 3. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

MUITO BOM

Os órgãos de gestão definem, com rigor e oportunidade, as orientações gerais que enformam a organização pedagógica, administrativa e financeira, facilitando, assim, o funcionamento do Agrupamento. O

planeamento e o desenvolvimento da acção educativa, porque ainda não se encontram concebidos os documentos formais estruturantes, tendo em atenção que o Agrupamento se encontra em fase de instalação, são traduzidos em Planos Anuais de Acção Educativa, muito direccionados para *o combate ao abandono e ao insucesso escolar e para a formação integral do aluno*. A direcção executiva revelou a inexistência de problemas relativos ao desempenho insuficiente de docentes e de não docentes. A formação contínua tem sido assegurada através de recursos internos e parcerias locais. Os professores e os restantes funcionários, colocados pela primeira vez no Agrupamento, são recebidos através de dinâmicas socializadoras que facilitam a sua integração. A afectação dos auxiliares de acção educativa aos espaços e às tarefas a desempenhar tem em conta o seu perfil e o seu desempenho anterior. Os funcionários administrativos revelam boa capacidade de resposta às solicitações que lhes são colocadas nas suas áreas de intervenção. O relacionamento interpessoal entre todos os membros da comunidade escolar é muito saudável e constitui uma aposta transversal a todo o Agrupamento. A educação pré-escolar e as escolas do 1.º ciclo ainda não dispõem de espaços suficientemente adequados e de equipamentos específicos e actualizados que permitam o desenvolvimento das componentes orientadoras do currículo, da Componente de Apoio à Família e das Actividades de Enriquecimento Curricular, situação que será colmatada com a política de reordenamento escolar do concelho. A escola sede encontra-se dispersa por sete edifícios, distantes entre si, e com acessos muito condicionados. Os recursos financeiros do Agrupamento procuram assegurar a conservação das instalações, a aquisição de alguns equipamentos e responder aos encargos decorrentes do Plano Anual de Actividades. A participação e o envolvimento dos encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos são significativos. A Associação de Pais e Encarregados de Educação, comum a todo o Agrupamento, tem-se revelado uma parceria activa na procura de soluções que promovam a melhoria do ambiente educativo. O Agrupamento tem uma política activa que visa assegurar a todos os alunos a igualdade de acesso e de sucesso da educação básica.

#### 4. LIDERANÇA

MUITO BOM

O Agrupamento, tendo em conta a fase de reconfiguração organizacional que vive, revela uma liderança de topo muito motivada e muito empenhada, que é coadjuvada pelas lideranças intermédias e por outras estruturas de apoio. Os documentos construídos e que são divulgados pelas diferentes unidades educativas que o compõem são bem acolhidos e produzem efeitos positivos na unidade organizacional, no seu funcionamento interno e na coesão da acção educativa. A Comissão Executiva Instaladora e o Conselho Pedagógico identificam os problemas, hierarquizam prioridades, definem objectivos e procuram soluções com metas claras e mensuráveis. A oferta educativa existente, o Centro Novas Oportunidades, as dinâmicas que facilitam a integração linguística e sociocultural dos alunos estrangeiros e de minorias étnicas e a resposta educativa organizada para as crianças/alunos com necessidades educativas especiais de todo o concelho, propiciam uma política de diferenciação que tornam o Agrupamento conhecido e procurado na região do Alto Minho. É visivelmente reconhecido, no discurso dos diferentes actores internos e externos, a motivação e o empenho dos responsáveis com implicações directas na concepção e na organização da acção educativa. A adesão à inovação, através da qual se procura mobilizar os apoios necessários que permitam construir percursos e encontrar soluções para a educação/formação das crianças e jovens, é uma realidade. A resposta positiva a projectos locais, nacionais e internacionais tem contribuído para a melhoria do ambiente educativo. Estes projectos são apoiados por entidades públicas e privadas com as quais o Agrupamento construiu parcerias ajustadas. Relewa-se a inovação introduzida no apoio linguístico aos vários alunos provenientes do estrangeiro, para quem foi construído um projecto estratégico que estimula a aprendizagem do Português como segunda língua.

#### 5. CAPACIDADE DE AUTO-REGULAÇÃO E MELHORIA DO AGRUPAMENTO

SUFICIENTE

As práticas de controlo interno existentes no Agrupamento, tendo em conta a sua recente realidade organizacional, não permitem afirmar a existência de um processo de auto-avaliação com a consistência

desejável. Contudo, as práticas de avaliação interna que são desenvolvidas são consequentes e apostam em processos de melhoria nas várias componentes da organização. A candidatura ao programa de *Avaliação Externa das Escolas*, motivou a Comissão Executiva Instaladora a designar uma equipa de auto-avaliação, para que, numa primeira fase, monitorize o acervo existente sobre os diferentes desempenhos do Agrupamento.

O Agrupamento conhece os seus pontos fortes e fracos, as suas oportunidades e os seus constrangimentos. Este conhecimento, aliado à sua capacidade de superação dos problemas, já permitiu definir estratégias organizacionais de melhoria, formalizar um Plano de Acção Educativa, a curto prazo, e ultrapassar as dificuldades mais imediatas.

## IV - AVALIAÇÃO POR FACTOR

### 1. RESULTADOS

#### 1.1 SUCESSO ACADÉMICO

O Agrupamento reconhece que o desempenho dos alunos melhorou, nos últimos anos, em Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais. Para esta melhoria contribuíram as estratégias do Plano Nacional de Leitura, do Plano de Acção para a Matemática, do reforço do Estudo Acompanhado em Língua Portuguesa e em Matemática, da atribuição de mais 45 minutos às disciplinas de Inglês e de Ciências Naturais, do investimento na componente experimental nas Ciências Físico-Químicas e na formação de professores. No ano lectivo 2007/08, de acordo com o Perfil de Agrupamento, a taxa de transição/conclusão, no 1.º ciclo, é de 98,8%, para uma média nacional de 96,1%; no 2.º ciclo, é de 96,6%, para uma média nacional de 91,6% e, no 3.º ciclo é de 88,2%, para uma média nacional de 85,3%. Nas provas de aferição do 4.º ano, em 2008, a taxa de sucesso, em Língua Portuguesa, é de 95,1%, para uma média nacional de 89,5% e, em Matemática, o desempenho dos alunos situa-se em 98,3%, acima da média nacional de 90,8%. No 6.º ano e em 2008, os resultados das provas de aferição, em Língua Portuguesa, revelam uma taxa de sucesso de 97,7%, acima da média nacional de 93,4% e, em Matemática, o desempenho dos alunos é de 84,5%, também, superior à média nacional de 81,8%. O resultado dos exames nacionais do Ensino Básico, na disciplina de Língua Portuguesa, relativo a 2007, é de 3,3, para uma média nacional de 3,2 e, em 2008, é de 3,5, para uma média nacional de 3,3. Na disciplina de Matemática, o desempenho dos alunos apresenta um valor negativo, em 2007 (2,3), acima da média nacional, também negativo (2,2) e, em 2008, a média sobe para 3,1, situando-se acima da média nacional (2,9).

A taxa de transição/conclusão no Ensino Secundário, em 2007/2008, é de 96,4%, nos cursos científico-humanísticos e de 84,2% nos cursos tecnológicos (11.º e 12.º anos). Os resultados dos alunos nos exames nacionais do 12.º ano, em 2008, nas disciplinas com maior número de provas: Português, Matemática A e Física e Química A situam-se abaixo da média nacional. Os Cursos de Educação e Formação, em 2008, evidenciam uma taxa de conclusão de 90%. Os intervenientes nos painéis afirmaram que os resultados escolares envolvem factores direccionados para as características socioculturais e económicas do contexto familiar dos alunos. O abandono escolar, em 2007/08, é de 0,7% e de 0,9%, nos 5.º e 8.º anos de escolaridade, respectivamente. Este indicador, no Curso Tecnológico do Ensino Secundário, é de 2,2%. Para contrariar estes referentes, o Plano de Acção Educativa - 2008/09 tem como objectivos: *combater o abandono e o insucesso escolar e promover a formação integral do aluno.*

#### 1.2 PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CÍVICO

Na educação pré-escolar e no 1.º CEB, as crianças/alunos participam nas actividades programadas pelos educadores e docentes titulares de turma. Os directores de turma incentivam a participação e o envolvimento dos alunos dos restantes alunos. Contudo, a adesão a estes indicadores manifesta-se de forma mais espontânea, nos 5.º e 9.º anos, assim como em algumas turmas do Ensino Secundário. O Plano de Acção Educativa - 2007/08 evidencia a implicação da Associação de Estudantes e dos alunos do 12.º ano. Em momentos próprios, revelam os seus interesses sobre a Área de Projecto, as visitas de estudo, os torneios desportivos e a organização de festas. Os alunos conhecem os deveres e os direitos que lhes assistem, assim

como os programas das disciplinas e os critérios de avaliação, gostam da escola, de ser ouvidos pelos professores e apreciam a disponibilidade do pessoal não docente a quem reconhecem autoridade. O Agrupamento valoriza o mérito, o esforço e a dedicação dos alunos no trabalho escolar, assim como a qualidade da sua participação social ou comunitária.

### 1.3 COMPORTAMENTO E DISCIPLINA

O Agrupamento privilegia as interações sociais e o respeito pela norma no sentido da formação integral do aluno. Genericamente, os alunos manifestam um comportamento disciplinado, conhecem e cumprem as regras de funcionamento dos espaços e equipamentos. No ano lectivo 2007/08, fruto da fusão da escola dos 2.º/3.º ciclos com a do Ensino Secundário, ocorreram vários incidentes críticos, classificados de muito grave e grave, que obrigaram a Comissão Executiva Instaladora à afectação de uma assessoria específica. O trabalho desenvolvido, que envolveu parcerias locais estrategicamente ajustadas, contribuiu, de forma significativa, para a melhoria do ambiente educativo. Os comportamentos menos graves são identificados e resolvidos pelos auxiliares de acção educativa ou pelo Director de Turma. A firmeza das decisões assegura o reconhecimento da autoridade e o reequilíbrio do ambiente educativo. Os espaços visitados exibem documentos que apelam ao cumprimento de regras e à interiorização de comportamentos saudáveis. As dinâmicas da Formação Cívica também têm contribuído para fomentar princípios e práticas de interacção social adequadas ao bom funcionamento da vida escolar e à integração do aluno na vida social futura.

### 1.4 VALORIZAÇÃO E IMPACTO DAS APRENDIZAGENS

O Agrupamento situa-se numa área geográfica, social e culturalmente heterogénea. Este indicador, segundo o respectivo texto de apresentação gera assimetrias entre os alunos da vila e os que são oriundos das freguesias rurais. As representações dos docentes, pais, encarregados de educação e dos próprios alunos sobre a valorização das aprendizagens são diferenciadas. Reconhecem a sua importância como factor fundamental na promoção e na integração social dos alunos. As evidências recolhidas afirmam que os alunos que concluíram o 12.º ano, em 2008, prosseguiram estudos de nível superior. Para contrariar as situações de insucesso e de abandono escolar, o Agrupamento oferece, no Ensino Básico, quatro cursos de educação e formação. Esta oferta constitui uma dinâmica acertada, atendendo aos recursos humanos e materiais existentes na escola sede, às oportunidades de estágio oferecidas pela comunidade local e às potencialidades do contexto económico regional.

## 2. PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO

### 2.1 ARTICULAÇÃO E SEQUENCIALIDADE

As práticas de articulação curricular são asseguradas pelas estruturas de coordenação e supervisão, sob a orientação e acompanhamento do Conselho Pedagógico. O Plano de Acção Educativa - 2008/09, tendo em conta que o Agrupamento se encontra em fase de instalação, explicita algumas referências sobre adequação, flexibilização e diferenciação das orientações curriculares e do currículo nacional, na educação pré-escolar, no ensino básico e no ensino secundário, no pressuposto que o planeamento científico e pedagógico tem de obedecer à realidade dos grupos/turmas e aos desígnios da acção educativa para 2008/09: *o combate ao abandono e ao insucesso escolar e à formação integral do aluno*. As actividades que integram o Plano Anual de Actividades contemplam o envolvimento das diferentes unidades educativas e proporcionam a articulação entre a sala de aula e a realidade concreta. A sequencialidade entre ciclos e a educação pré-escolar encontra-se generalizada e realiza-se em tempos próprios através de dinâmicas formais e informais. A transição de nível/ciclo de estudos é assumida pelos educadores, pelos professores titulares de turma e pelo Director de Turma. Tendo em conta as decisões que a transição dos alunos para o Ensino Secundário implica, o percurso dos alunos que transitam para o Ensino Secundário é atentamente envolvido pelos Serviços de Psicologia e Orientação, pelo Director de Turma, pelo próprio aluno e pelo encarregado de educação.

## 2.2 ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA LECTIVA EM SALA DE AULA

O acompanhamento da prática lectiva em sala de aula ainda não constitui uma prática formal assumida. A sua monitorização é suportada pela gestão do planeamento e reflectida nas estruturas de coordenação e supervisão. O Projecto Curricular de Turma é considerado como uma boa estratégia que permite a articulação entre os docentes de uma mesma turma. Os critérios que regulam a avaliação das aprendizagens, uniformizados no Conselho Pedagógico e definidos pelas estruturas de coordenação e supervisão, são conhecidos pelos alunos e pelos encarregados de educação. Os conselhos de turma, e os docentes em geral, garantem a uniformização da sua aplicação o que credibiliza os resultados. A construção dos instrumentos de avaliação diagnóstica constitui uma prática partilhada. Os instrumentos de avaliação formativa e sumativa, em geral, também são fruto de um trabalho cooperativo. A reflexão sobre os resultados escolares constitui uma prática regular e sistemática, desenvolvida, no final de cada período e ano lectivos, pela direcção executiva, em articulação com o Conselho Pedagógico e as estruturas de coordenação e supervisão, por nível, ciclo de estudos, ano de escolaridade, turma e disciplina. A análise dos resultados, nas situações que revelam desempenhos menos conseguidos, implica a definição de estratégias de melhoria e a implementação de medidas educativas que promovam a melhoria dos resultados escolares.

## 2.3 DIFERENCIAÇÃO E APOIOS

A referenciação e a avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais são realizadas por iniciativa dos encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes, dos técnicos ou dos serviços que intervêm directamente com a criança ou jovem. A Comissão Executiva Instaladora, o grupo de Educação Especial e os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), no âmbito das suas competências, asseguram a definição, o acompanhamento, a avaliação e a reformulação da resposta educativa para aqueles alunos, explícita nos programas educativos individuais. O Agrupamento apoia um grupo de 43 alunos com problemáticas diversas e de carácter permanente, provenientes das diversas freguesias do concelho. A unidade permanente para apoio à multideficiência, localizada na escola sede, desenvolve um conjunto de dinâmicas que estimulam a autonomia e promovem a socialização das crianças em contexto escolar com resultados muito reconhecidos. Para os alunos do 1.º CEB com dificuldades de aprendizagem são planificadas estratégias específicas, individuais ou em pequeno grupo, desenvolvidas pelos docentes de apoio socioeducativo, em colaboração com o docente titular de turma. Esta prática, já generalizada, tem revelado bons resultados. Também, nos 2.º e 3.º CEB, as dinâmicas da Biblioteca Escolar e da sala de estudo, o apoio educativo individualizado ou em pequeno grupo, nas disciplinas propostas pelos conselhos de turma, as estratégias explícitas nos planos de recuperação e de acompanhamento, a dinamização de projectos com impacto nas aprendizagens, assim como a reformulação atenta dos projectos curriculares de turma contribuem, de forma eficaz, para a promoção dos saberes e das aprendizagens. No ensino secundário, o apoio aos alunos recorre, essencialmente, à orientação para a pesquisa e recolha de informação, embora não seja excluída a superação de dificuldades pelo recurso a estratégias que monitorizam a aquisição de conteúdos, facilitando a sua aplicação. O reforço do ensino da Língua Portuguesa para os vários alunos estrangeiros e de etnia cigana é, também, uma estratégia que facilita as aprendizagens e a interacção social.

## 2.4 ABRANGÊNCIA DO CURRÍCULO E VALORIZAÇÃO DOS SABERES E DA APRENDIZAGEM

A oferta educativa do Agrupamento obedece às prioridades do Plano de Acção Educativa - 2008/09 define os objectivos, as estratégias e as medidas que envolvem a acção educativa e tem em conta as componentes activas e experimentais das aprendizagens, bem como as dimensões culturais e sociais da educação. A componente experimental nas aulas de Ciências Naturais, de Ciências Físico-Químicas, de Biologia, de Física e de Química, os projectos de enriquecimento curricular, a atribuição de reforço horário em unidades de 45 minutos à disciplina de Ciências Naturais, reforçaram a curiosidade pelo conhecimento científico. As saídas ao exterior, articulam os saberes teóricos com a realidade envolvente e são muito apreciadas pelos alunos. A promoção da Língua Portuguesa, a sua implementação como língua não materna e a melhoria do desempenho em Matemática foram beneficiadas pela adesão ao Plano Nacional da Leitura, ao Projecto Entre Culturas e ao Plano de Acção para a Matemática. A Oficina de Artes e a Música funcionam como oferta artística, no 3.º ciclo, revelando resultados muito positivos. As actividades desenvolvidas pela

Biblioteca Escolar, pelo Desporto Escolar e a participação em projectos, entre os quais: *Entre Culturas, Escola Promotora de Saúde, Eco-Escolas, Agenda 21, Jornal Escolapress e Escola Educação e Valores*, constituem uma oportunidade para desenvolver competências culturais e comportamentos solidários. A educação pré-escolar e o 1.º ciclo concretizam as dimensões activas, experimentais e artísticas, de uma forma mais lúdica e com materiais acessíveis. As animadoras da Componente de Apoio à Família e os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular representam aqui um valor acrescido.

### 3. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

#### 3.1 CONCEPÇÃO, PLANEAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA ACTIVIDADE

A concepção, o planeamento e o desenvolvimento global da acção educativa obedecem às prioridades do Plano de Acção Educativa. A operacionalização destas prioridades contempla vários domínios e indicadores de medida nos quais a organização e gestão escolar envolvem as estruturas e as entidades locais, nomeadamente: a Associação de Pais e Encarregados de Educação, a Autarquia, o Centro de Saúde, as forças de segurança e a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens. Os planos do Agrupamento visam a concretização dos objectivos definidos e procuram proporcionar aos alunos as vivências que valorizem os saberes escolares. O Agrupamento definiu procedimentos para a sua organização pedagógica: distribuição do serviço docente, constituição de turmas, gestão do tempo escolar, das instalações e equipamentos, planificação e atribuição de tarefas transversais que privilegiam a Língua Portuguesa e a Matemática.

#### 3.2 GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS

O conhecimento sobre o desempenho do pessoal docente e não docente é um factor fundamental para que a Comissão Executiva Instaladora (CEI) organize a distribuição de tarefas. O texto de apresentação do Agrupamento evidencia a existência de procedimentos claros e generalizados sobre a distribuição do serviço docente, onde prevalecem os critérios: continuidade pedagógica, promoção do trabalho em equipa, relação professor/aluno, adequação do perfil dos docentes e dos directores de turma às características das turmas/anos de escolaridade e cursos. A CEI revelou não constituir qualquer relevância as situações de desempenho insuficiente a qualquer nível. O Agrupamento reconhece a necessidade de formação contínua do pessoal docente e não docente. Para o efeito, tendo em conta a fase de reestruturação das dinâmicas da formação contínua, tem aproveitado os recursos internos e as entidades locais para desenvolver acções de formação nos domínios científico/pedagógico, sobre a indisciplina, os comportamentos de risco e a utilização das tecnologias de informação e comunicação. A CEI e as lideranças intermédias asseguram a integração de professores e funcionários colocados pela primeira vez no Agrupamento através de dinâmicas já generalizadas. Os auxiliares de acção educativa sentem-se valorizados no exercício das suas funções. Os Serviços Administrativos respondem às necessidades do Agrupamento, de forma eficiente e eficaz.

#### 3.3 GESTÃO DOS RECURSOS MATERIAIS E FINANCEIROS

Os JI e as escolas do 1.º ciclo visitados são espaços construídos de raiz ou que foram alvo de recentes obras de requalificação. O material didáctico é insuficiente e, o que existe, já não responde às propostas educativas das orientações curriculares e do currículo nacional. Estas e outras lacunas poderão ser supridas, a curto prazo, com a construção de três novos centros escolares. As instalações da escola sede encontram-se dispersas por sete blocos, distantes uns dos outros e com acessos muito condicionados. Para ultrapassar esta situação, à qual não é alheia a preocupação da CEI, da associação de pais e da própria autarquia, está previsto um estudo técnico especializado que venha facilitar a comunicação e a coesão da acção educativa entre os vários espaços existentes. Os laboratórios de Química, Física e Biologia revelam uma organização cuidada, o que propicia um ambiente de aprendizagem estimulante. O parque informático carece de quantidade e actualização. Não existe pavilhão gimnodesportivo o que é superado pelos vários equipamentos desportivos da Câmara Municipal. Na generalidade, o ambiente físico dos blocos apresenta-se limpo, evidencia o cumprimento de regras de utilização e revela o empenho da CEI e do pessoal não docente. A gestão financeira do Agrupamento procura responder aos objectivos decorrentes do Plano de Acção Educativa. A definição das

opções orçamentais é assumida pelo Conselho Administrativo, nesta fase de extinção da Assembleia de Escola e do funcionamento do Conselho Geral Transitório.

### 3.4 PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E OUTROS ELEMENTOS DA COMUNIDADE EDUCATIVA

A CEI, o Conselho de Directores de Turma e os directores de turma têm utilizado vários mecanismos para envolver os encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos. A existência de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação, comum a todo o Agrupamento, bem articulada com a direcção executiva, contribui, entre outros aspectos, para a promoção desta dimensão. Na educação pré-escolar, no 1.º CEB, no 5.º ano e no Ensino Secundário, a participação dos pais é positiva. No início de cada ano lectivo, é prática generalizada a realização de reuniões com os encarregados de educação, onde são informados sobre a organização e o funcionamento do Agrupamento. No final de cada período, aquando da informação dos resultados dos alunos, a presença dos encarregados de educação generaliza-se a todos os níveis/ciclos de estudo, anos de escolaridade e turmas. As situações de menor participação têm um tratamento específico com resultados positivos. O atendimento aos encarregados de educação é muito flexível, desde que previamente articulado entre estes e os educadores/professores/directores de turma. O uso da caderneta escolar como canal da comunicação é muito utilizado e revela bons resultados. O Plano Anual de Actividades contempla acções que implicam o envolvimento dos pais e encarregados de educação. Os órgãos de administração e gestão e os conselhos de turma integram os seus representantes, onde reconhecem serem ouvidos.

### 3.5 EQUIDADE E JUSTIÇA

O Agrupamento tem consciência que, face à dimensão e às características do meio onde se insere, a equidade e a justiça são valores a preservar em todas as suas decisões. Estes referentes são assumidos na definição das prioridades da acção educativa, na organização e funcionamento da acção educativa, na comunicação escola-família, no apoio e acompanhamento de todos os alunos, no respeito pelo princípio fundamental da igualdade de acesso e de sucesso. Esta preocupação é confirmada, por exemplo, pelo projecto estratégico que promove o desenvolvimento das competências linguísticas e facilita vivências socioculturais dos alunos que manifestam dificuldades na comunicação verbal ou escrita do Português, como língua de acolhimento ou segunda língua, e a implementação dos cursos de educação e formação que constituem uma resposta apropriada para os alunos em risco de insucesso ou abandono precoce. Os encarregados de educação reconhecem a existência de transparência e de justiça no modo como o Agrupamento orienta o quotidiano escolar dos seus educandos.

## 4. LIDERANÇA

### 4.1 VISÃO E ESTRATÉGIA

As evidências recolhidas revelam que o Agrupamento possui uma visão e estratégia bem definidas, a longo prazo, mesmo encontrando-se numa situação de instalação. Embora, actualmente, a preocupação esteja concentrada numa visão e estratégia instrumental, traduzidas na elaboração dos instrumentos de autonomia - Projecto Educativo e Regulamento Interno - foi muito perceptível no discurso dos diferentes actores entrevistados o desejo de afirmação de uma política de diferenciação regional com áreas de excelência na oferta de cursos profissionais vocacionados para os desafios que colocam a implantação de diferentes grupos empresariais. A visão e a estratégia deste Agrupamento exprimem-se, também, na necessidade da concretização das decisões aprovadas na Carta Educativa do concelho para os JI e para as EB1, assim como na organização física do espaço da escola sede, de forma a promover a comunicação entre espaços distantes entre si e a coesão da acção educativa. O Plano de Acção Educativa explicita, de forma clara, a identificação dos problemas actuais, a selecção das prioridades imediatas, a definição de objectivos claros e avaliáveis e, acima de tudo, a necessidade de articulação do Agrupamento com o mundo social, económico e cultural onde se insere. Na opinião do Agrupamento, a oferta educativa implementada poderá ser melhorada, tendo em conta as potencialidades e os apoios decorrentes da qualidade desta articulação.

#### 4.2 MOTIVAÇÃO E EMPENHO

A direcção executiva, as estruturas de coordenação e supervisão e os demais responsáveis conhecem as suas áreas de acção, evidenciam uma estratégia concertada e demonstram motivação e empenho reconhecidos pela comunidade escolar. A articulação entre todos os intervenientes implicados no processo educativo claramente valoriza as relações interpessoais. Cada actor reconhece que a acção educativa só é eficaz se concebida e organizada de forma plural e cooperativa. As dinâmicas actuais atribuem muita importância aos níveis de responsabilidade existentes e à complementaridade de funções. O Conselho Geral Transitório, também preocupado com as suas competências mais imediatas, aprecia o trabalho que está a ser desenvolvido pela comissão instaladora e partilha da opinião generalizada sobre a promoção das boas relações institucionais. O absentismo discente, o abandono escolar, o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais e com dificuldades de aprendizagem, a integração dos alunos oriundos do estrangeiro e os casos de indisciplina, encontram-se monitorizados por uma política interna, que evidencia procedimentos articulados entre o Agrupamento e as entidades locais.

#### 4.3 ABERTURA À INOVAÇÃO

A abertura à inovação é uma dimensão reconhecida como uma forma de proporcionar à comunidade escolar uma diversidade de vivências com reflexos na sua promoção sociocultural. Actualmente, face aos problemas sociais que interferem na realização escolar de um grupo alargado de jovens e adultos, o Agrupamento assume uma política de abertura a novas dinâmicas formativas, para promover a integração de minorias étnicas e linguísticas e para possibilitar a identificação e o reconhecimento de competências adquiridas, pelos adultos, nos mais variados contextos de vida. Os apoios e as oportunidades que o Agrupamento tem procurado ou que lhe têm sido oferecidos, incentivam uma dinâmica empenhada e motivada na construção de caminhos de excelência.

#### 4.4 PARCERIAS, PROTOCOLOS E PROJECTOS

O Agrupamento não dispõe de equipamentos desportivos próprios, nem outras infra-estruturas capazes de responder ao cumprimento integral do currículo nacional e ao desenvolvimento das Actividades de Enriquecimento Curricular. Para suprir estas lacunas, reconhece que a abertura ao exterior co-responsabiliza o meio onde se insere e complementa o seu serviço público de educação. A resposta às prioridades definidas no Plano de Acção Educativa implicou a construção de parcerias activas estratégicas como, entre outras: a Câmara Municipal, a Associação de Pais e Encarregados de Educação, o Centro de Saúde, a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, a Guarda Nacional Republicana, o Instituto Politécnico de Viana do Castelo, a Cruz Vermelha Portuguesa, as empresas industriais e comerciais da região. A Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e a Direcção Regional de Educação do Norte apoiam os planos nacionais de leitura e para a Matemática, o Projecto Entre Culturas, a Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, o Projecto Computadores Redes e Internet na Escola, as Olimpíadas do Ambiente e alguma formação para o pessoal docente e não docente. Estas parcerias e a sua intervenção na realidade escolar contribuem significativamente para a melhoria do ambiente educativo, o que é reconhecido, também, pelos diferentes entrevistados.

### 5. CAPACIDADE DE AUTO-REGULAÇÃO E MELHORIA DO AGRUPAMENTO

#### 5.1 AUTO-AVALIAÇÃO

Embora este Agrupamento se encontre numa situação de instalação, não exclui a monitorização da acção educativa que desenvolve. Os órgãos de gestão e as estruturas de coordenação e supervisão elaboram e divulgam, de forma regular e sistemática, as dinâmicas que implementam e os resultados alcançados. Estas práticas de controlo interno, embora generalizadas, não permitem afirmar que o Agrupamento tem um processo de avaliação interna em funcionamento. A Comissão Instaladora, face à sua candidatura ao programa de *Avaliação Externa das Escolas*, designou uma equipa de auto-avaliação. As suas intenções para a acção revelam a necessidade de alargar a participação a outros elementos da comunidade educativa e de (in)formação sustentada para a construção de instrumentos de recolha de informação e sua divulgação.

## 5.2 SUSTENTABILIDADE DO PROGRESSO

Apesar do actual Agrupamento resultar da fusão muito recente de várias unidades educativas que abrange um concelho, verifica-se que os interlocutores entrevistados conhecem os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e os constrangimentos actuais. O bom clima institucional, traduzido na capacidade de liderança a vários níveis, na motivação e no empenho do pessoal docente e não docente, na cooperação da associação de pais e na qualidade da intervenção das parcerias construídas tem contribuído para assumir opções concertadas e imediatas, com impacto no ambiente educativo. O Agrupamento tem aproveitado todas as oportunidades que lhe são proporcionadas para melhorar o seu desempenho. A sua capacidade de superação de problemas, face à mudança organizacional que está a viver, reflecte um esforço acrescido na procura de múltiplas soluções para os vários problemas do seu quotidiano.

## V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresenta-se uma selecção dos atributos do **Agrupamento** (pontos fortes e fracos) e das condições de desenvolvimento da sua actividade (oportunidades e constrangimentos). A equipa de avaliação externa entende que esta selecção identifica os aspectos estratégicos que caracterizam o Agrupamento e define as áreas onde devem incidir os seus esforços de melhoria.

Entende-se aqui por ponto forte: atributo da organização que ajuda a alcançar os seus objectivos; por ponto fraco: atributo da organização que prejudica o cumprimento dos seus objectivos; por oportunidade: condição ou possibilidade externas à organização que poderão favorecer o cumprimento dos seus objectivos; por constrangimento: condição ou possibilidade externas à organização que poderão ameaçar o cumprimento dos seus objectivos.

Os tópicos aqui identificados foram objecto de uma abordagem mais detalhada ao longo deste relatório.

### Pontos fortes

- O desempenho escolar dos alunos do ensino básico;
- A actuação da liderança de topo, coadjuvada pelas estruturas intermédias;
- A existência de projectos promotores da plena integração de alunos estrangeiros e de minorias étnicas;
- A monitorização da indisciplina dos alunos, através do envolvimento das estruturas internas e de entidades locais;
- A intervenção atenta e colaborante da Associação de Pais e Encarregados de Educação.

### Pontos fracos

- O desempenho dos alunos nos exames nacionais do 12.º ano inferior aos referentes nacionais;
- A ausência de mecanismos formais que assegurem o acompanhamento da prática lectiva em sala de aula;
- A frágil consistência do processo de auto-avaliação desenvolvido.

### Oportunidades

- A construção de centros escolares poderá proporcionar a convergência de dinâmicas, a dotação de mais recursos humanos e a actualização de recursos materiais;
- O eixo transfronteiriço Norte de Portugal - Galiza poderá potenciar o apoio à formação e ao emprego para os alunos dos cursos profissionalizantes.

### Constrangimentos

- A não concretização de um estudo técnico que facilite a acessibilidade entre os vários edifícios da escola sede poderá continuar a dificultar a comunicação interna, a coesão da acção educativa e a resolução de problemas imprevistos.



## ANEXO II

<p><b>Mestrado em Supervisão Pedagógica</b></p>	<p><i>A Supervisão Pedagógica na Aplicação do Modelo CAF</i></p>	<p><b>Autorizações</b></p>
---	--	----------------------------



## Pedido de autorização à Diretora

Monção, 01 de Setembro de 2011

Exma Senhora Diretora do Agrupamento

Assunto: Pedido de autorização para a recolha de dados.

No âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação, sob a orientação da Professora Doutora Susana Alexandra Frutuoso Henriques, subordinado ao tema " A supervisão das práticas de autoavaliação na aplicação do modelo CAF", centrado no estudo específico do vosso Agrupamento.

Face ao exposto solicito a V. Exa se digne autorizar-me a recolha de dados através dos seguintes documentos: atas do Conselho Pedagógico, de Departamento/ Conselho de Docentes, relatório de autoavaliação/planos de melhoria relativos ao ano letivo de 2008/2009 e à realização de entrevistas a diversos docentes: Diretora do Agrupamento, Coordenadores, Coordenadora da equipa de autoavaliação e eventualmente a outros elementos da equipa.

Salienta-se que todas as questões éticas e de confidencialidade serão salvaguardadas.

Disponibilizo-me, desde já, para divulgar e partilhar com toda a comunidade educativa os resultados do estudo..

Agradecendo a vossa colaboração, os melhores cumprimentos.

A Docente



Paula Maria Pereira da Silva

Autarizo.  
MPR  
02/09/2011



### Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Consultar inquéritos » **Ficha de inquérito**

#### Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Paula Maria Pereira da Silva

Nome do Interlocutor:

Paula Maria Pereira da Silva

E-mail do interlocutor:

paulasiva@eb23-tangil.com

Paula Maria Pereira da Silva

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registrar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

#### Dados do Inquérito

Número de registo:

029700001

Designação:

A supervisão das práticas de autoavaliação na aplicação do modelo CAF

Descrição:

É possível observar-se, no discurso educativo dos últimos tempos, que o termo "autoavaliação de escolas" se utiliza cada vez com maior frequência, associado por um lado a uma obrigação, no cumprimento de normativos, a uma prestação de contas à sociedade e como uma necessidade interna das escolas para a sua autorregulação. Através de uma recolha e tratamento da informação, efetuada de forma sistemática, proporciona uma tomada de consciência dos níveis de eficiência e eficácia criando condições para uma reflexão, no interior da escola, capaz de ajudar na tomada de decisões de carácter pedagógico, administrativo e organizacional no sentido de uma melhoria contínua, norteada por objetivos de prestação de serviços de qualidade ao cidadão - cliente.

Com o presente estudo, centrado na forma como foi implementado o modelo de avaliação CAF (Common Assessment Framework) aplicado à administração pública em geral e adotado por diversas escolas, pretendemos investigar o percurso efetuado na implementação do modelo e promover uma reflexão junto de todos os atores educativos de uma dada comunidade a partir da sua avaliação interna e eventualmente promover mudanças nas práticas.

Objectivos:

Objectivos científicos

Numa tentativa de obtenção de respostas às dúvidas enunciadas, são delineados os seguintes objetivos:

- ? Contribuir para a consolidação/eficácia da aplicação do modelo CAF;
- ? Identificar as opiniões dos diferentes Coordenadores (Lideranças Intermédias) sobre a forma como foi efetuada a implementação do modelo CAF durante a autoavaliação do Agrupamento
- ? Determinar situações que possam produzir mudanças na forma como é aplicado o modelo CAF;
- ? Propor novas atitudes de debate e reflexão frente à autoavaliação da escola.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

15-03-2012

Data do fim do período de recolha de dados:

27-04-2012

Universo:

Diretora, Coordenadores de Departamento e Equipa de autoavaliação

Unidade de observação:

Agrupamento de Escolas Murilhas do Minho

Método de recolha de dados:

Entrevista semiestruturada

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Não. Inquérito a ser aplicado por Agrupamento de Escolas Murilhas do Minho

Instrumento de Inquirição:
02970_201202291207_Documento1.doc (DOC - 27,00 KB)
Nota metodológica:
02970_201202291207_Documento2.doc (DOC - 21,00 KB)
Outros documentos:
02970_201202291207_Documento3.pdf (PDF - 198,25 KB)
Data de registo:
29-02-2012
Versão:
1 (1)

Dados adicionais
Estado:
Pendente
Avaliação:
Exmo(a) Senhor(a) Dr(a). Paula Maria Pereira da Silva Venho por esta meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal. Com os melhores cumprimentos Isabel Oliveira Diretora de Serviços DGE
Observações:
Outras observações:

| Voltar | Versão 1 |



## ANEXO III

<p><b>Mestrado em Supervisão Pedagógica</b></p>	<p><i>A Supervisão Pedagógica na Aplicação do Modelo CAF</i></p>	<p><b>Grelha de análise documental</b></p>
---	--	--

:



**TEMA: A Supervisão das práticas da autoavaliação na aplicação do modelo CAF**

**OBJETIVOS:**

- Contribuir para a consolidação/eficácia da aplicação do modelo CAF.
- Determinar situações que possam produzir mudanças na forma como é aplicado o modelo CAF.

Dimensões								OBS
Início do percurso	Processos adotados		Planos de melhoria/priorização			Impacto processos		
Indicador	Indicador		Indicador			Indicador		
<b>Documentos em análise</b>	<i>* Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i>	<i>* Intervenientes no processo de autoavaliação.</i>	<i>* Ações seguidas pelas equipas designadas.</i>	<i>* Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Preparação próxima autoavaliação.</i>	<i>* Níveis de execução alcançados.</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Relatório IGE 2008/2009</b></li> </ul>	<p>“As práticas de controlo interno (...) não permitem afirmar a existência de um processo de autoavaliação com a consistência desejável” (pp. 5-6)</p> <p>“As práticas de controlo interno, embora generalizadas, não permitem afirmar que o Agrupamento tem um processo de avaliação interna em funcionamento” (p.11)</p> <p>“A Comissão Instaladora, face à sua candidatura ao programa de <i>Avaliação Externa das Escolas</i>, designou uma equipa de autoavaliação” (pp.11-12)</p> <p>“A frágil consistência do processo de autoavaliação constituído” (p.13)</p>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Relatório Auto avaliação 2008/2009</b></li> </ul>	<p>“em consequência da avaliação externa levada a cabo pela IGE no ano de 2008/2009 deliberou a cessante Comissão Executiva Instaladora constituir uma comissão de trabalho para dar</p>	<p>Comissão Coordenadora (Esta comissão era composta por 1 docente do pré-escolar, 1 do 1º ciclo, 1 do 2º ciclo, 2 do 3º ciclo e a</p>	<p>“o documento foi reajustado à orgânica do Agrupamento” (p. 6).</p> <p>“apresentado ao Conselho Pedagógico para que os</p>			<p>“ Em janeiro de 2010 (...) iniciar-se-ia o processo de autoavaliação para 2009/2010 tendo no entanto em conta as áreas de melhoria identificadas no Relatório referente ao</p>		

**Dimensões**

	Início do percurso	Processos adotados		Planos de melhoria/priorização			Impacto processos
	Indicador	Indicador		Indicador			Indicador

<b>Documentos em análise</b>	<i>* Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i>	<i>* Intervenientes no processo de autoavaliação.</i>	<i>* Ações seguidas pelas equipas designadas.</i>	<i>* Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Preparação próxima autoavaliação.</i>	<i>* Níveis de execução alcançados.</i>	<b>OBS</b>
	<p>início a um processo de autoavaliação” (p. 3)</p> <p>“A autoavaliação do Agrupamento pretende proporcionar a toda a população escolar uma reflexão sobre os seus processos como instituição educativa e sobre a melhoria da qualidade e do sucesso escolar. Permite verificar como é que o Agrupamento realiza o seu planeamento, o desenvolve, avalia e melhora, no sentido de realizar com sucesso a sua missão” (p.3)</p> <p>“cujo objetivo primeiro [da autoavaliação] é o de , através de um diagnóstico das práticas educativas, identificar as que , por constituírem pontos fortes, deverão ser confirmadas, e as que apresentando um défice de funcionamento deverão ser alvo de intervenção por forma a conseguir melhorias” (p.3)</p> <p>“Concordamos com a autoavaliação institucional por considerarmos que esta pode ser um fator importante na melhoria do processo educativo e, por conseguinte, dos resultados dos alunos,</p>	<p>Coordenadora da Equipa, que era vice-presidente da CEI. “equipas de trabalho designadas para os primeiro oito critérios do modelo” (p. 6)</p> <p>(Cada equipa, constituída por docentes dos diversos níveis e graus de ensino, era responsável por dois critérios do modelo CAF)</p>	<p>Coordenadores de Departamento o divulgassem e analisassem em reunião” (p.6)</p> <p>“Não tendo surgido propostas de alteração significativas , a equipa equacionou alguns aspetos metodológicos e operacionais sendo finalmente apresentado em junho de 2009”(p.6)</p> <p>“ atendendo a constrangimentos resultantes dos marcos temporais inicialmente estabelecidos, ficou decidido que as equipas de autoavaliação procederiam à recolha e entrega à comissão de autoavaliação das evidências possíveis para cada critério e subcritério até ao início do mês de dezembro” (p.6)</p> <p>“ nos critérios de resultados (relacionados com a aferição dos níveis de satisfação das pessoas), foram aplicados questionários às partes interessadas, tendo-se utilizado alguns dados disponibilizados pela equipa responsável</p>			ano de 2008/2009” (p. 6)		

Dimensões							
Início do percurso	Processos adotados		Planos de melhoria/priorização			Impacto processos	
Indicador	Indicador		Indicador			Indicador	

Documentos em análise	<i>Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i>	<i>Intervenientes no processo de autoavaliação.</i>	<i>Ações seguidas pelas equipas designadas.</i>	<i>Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i>	<i>Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i>	<i>Preparação próxima autoavaliação.</i>	<i>Níveis de execução alcançados.</i>	OBS
-----------------------	---	---	---	--	--	--	---------------------------------------	-----

<p>uma vez que possibilita a análise dos níveis de consecução do Agrupamento e dos Planos de ação a ele associados, permitindo aferir da sua eficácia” (p.3)</p> <p>“ a autoavaliação pode ser um mecanismo fundamental para a melhoria do serviço prestado” (pp.3-4)</p> <p>“ o presente processo de autoavaliação teve início (...) com designação pela Presidente da Comissão Executiva Instaladora de uma comissão, designados no ponto quatro” (p.5)</p> <p>“ Esta comissão começou por fazer um levantamento de modelos de autoavaliação e proceder à sua análise visando a escolha daquele que mais se adequasse à nossa realidade” (p. 5)</p> <p>“ o modelo escolhido pela comissão coordenadora foi o CAF (p.5)</p> <p>“Tendo em conta que o modelo de avaliação adotado pela BE/CRE no âmbito da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares e pelo CNO foi o CAF (Common Assessment</p>			<p>pelo Projeto Educativo de Escola, a fim de não sobrecarregar as pessoas com mais questionários” (p.26)</p> <p>“A Comissão acordou redigir um relatório para 2008/2009, com base nos dados apresentados por todas as equipas” (p.6)</p> <p><b>Definição dos Pontos Fortes</b></p> <p>“liderança forte, comprometida com uma missão e uma visão para a organização” (p.10)</p> <p>“ A missão e visão são implementadas através de um planeamento e uma estratégia ajustados” (p.12)</p> <p>“ Tem uma política de gestão das pessoas que exercem a sua atividade na organização” (p.14)</p> <p>“ Promoção de uma cultura de abertura, não hierárquica de comunicação e de diálogo no Agrupamento” (p.14)</p> <p>“ Planeia e gere eficazmente os seus recursos internos e cria parcerias com</p>					
---	--	--	---	--	--	--	--	--

**Dimensões**

	Início do percurso	Processos adotados		Planos de melhoria/priorização			Impacto processos
	Indicador	Indicador	Indicador	Indicador			Indicador

<b>Documentos em análise</b>	<i>* Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i>	<i>* Intervenientes no processo de autoavaliação.</i>	<i>* Ações seguidas pelas equipas designadas.</i>	<i>* Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Preparação próxima autoavaliação.</i>	<i>* Níveis de execução alcançados.</i>	<b>OBS</b>	
	<p>Framework), optouse por esta metodologia com as devidas adaptações às especificidades deste agrupamento de escolas” (p.5)</p> <p>“ A comissão teve a preocupação de promover uma sessão de esclarecimento sobre o modelo CAF, aberta a toda a comunidade escolar e dinamizada por um docente desta escola (...) com especialização na área” (p.6)</p>		<p>entidades externas” (p.16)</p> <p>“ A CEI e o Conselho Pedagógico cooperam na construção das decisões pedagógicas conducentes à melhoria do sucesso educativo” (p.18)</p> <p>“A CEI manifesta abertura à inovação e capacidade de mobilizar os apoios necessários para tornar o processo ensino/aprendizagem mais consistente” (p.18)</p> <p>“A CEI e o Conselho Pedagógico em articulação com o Conselho Pedagógico identificam e estabelecem prioridades de melhoria” (p.18)</p> <p>“Nível de satisfação global com o desempenho da escola é positivo” (p.19)</p> <p>“Rapidez no tratamento dos assuntos Disciplinares” (p.19)</p> <p>“Adequação do horário dos serviços ao público em geral” (p.19)</p> <p>“Cumprimento dos</p>						

Dimensões							
Início do percurso	Processos adotados		Planos de melhoria/priorização			Impacto processos	
Indicador	Indicador		Indicador			Indicador	

Documentos em análise	<i>Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i>	<i>Intervenientes no processo de autoavaliação.</i>	<i>Ações seguidas pelas equipas designadas.</i>	<i>Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i>	<i>Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i>	<i>Preparação próxima autoavaliação.</i>	<i>Níveis de execução alcançados.</i>	OBS
-----------------------	---	---	---	--	--	--	---------------------------------------	-----

			<p>conteúdos programáticos” (p.19).</p> <p>“Bons níveis de satisfação das pessoas relativamente ao ambiente e clima de escola” (p.21)</p> <p>“Respeito e valorização do trabalho realizado pelas pessoas” (p.21)</p> <p>“Existência de um Plano de Segurança e Prevenção” (p.23)</p> <p>“Adoção dos princípios do desenvolvimento sustentado nos processos de tomada de decisão (poupança de energia, utilização de fontes de energia renováveis, etc.)” (p.23)</p> <p>“Celebração de protocolos e parcerias com empresas/instituições locais” (p.23).</p> <p><b>Definição dos pontos fracos:</b></p> <p>“ Insuficiente articulação entre os documentos estratégicos do Agrupamento” (p.10)</p>					
--	--	--	---	--	--	--	--	--

**Dimensões**

	Início do percurso	Processos adotados		Planos de melhoria/priorização			Impacto processos	
	Indicador	Indicador		Indicador			Indicador	

<b>Documentos em análise</b>	<p><i>* Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i></p>	<p><i>* Intervenientes no processo de autoavaliação.</i></p>	<p><i>* Ações seguidas pelas equipas designadas.</i></p>	<p><i>* Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i></p>	<p><i>* Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i></p>	<p><i>* Preparação próxima autoavaliação.</i></p>	<p><i>* Níveis de execução alcançados.</i></p>	<b>OBS</b>
			<p>“Plano de formação do PND pouco diversificado” (p.10)</p> <p>“ Insuficiente divulgação das boas práticas individuais” (p.10)</p> <p>“Insuficiente análise de pontos fortes e fracos internos, riscos e oportunidades”(p.12)</p> <p>“ Pouca recolha sistemática de informação sobre as partes interessadas, suas necessidade e expectativas” (p.12)</p> <p>“ Fichas de registo individual desatualizadas” (p.14).</p> <p>“ Reduzido número de reuniões com o PND” (p.14)</p> <p>“ Insuficiente articulação com os objetivos estratégicos em matéria orçamental” (p.16)</p> <p>“ Insuficiente monitorização dos custos dos seus produtos e serviços chave” (p.16)</p> <p>“Pouca aplicação de inquéritos aos diversos elementos da</p>					

Dimensões							
Início do percurso	Processos adotados		Planos de melhoria/priorização			Impacto processos	
Indicador	Indicador		Indicador			Indicador	

Documentos em análise	<i>* Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i>	<i>* Intervenientes no processo de autoavaliação.</i>	<i>* Ações seguidas pelas equipas designadas.</i>	<i>* Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Preparação próxima autoavaliação.</i>	<i>* Níveis de execução alcançados.</i>	OBS
			<p>comunidade educativa, a fim de conhecer as reais expectativas face ao desempenho da escola” (p.18)</p> <p>“Formação pouco específica para grupos em concreto” (p.19)</p> <p>“Falhas a nível de condições físicas e de bem estar no meio escolar” (p.19)</p> <p>“Insuficientes níveis de segurança na escola” (p.19)</p> <p>“Reduzida coordenação das atividades previstas para o ano letivo para que não haja coincidência na calendarização das mesmas” (p.19)</p> <p>“Insuficiente responsabilização dos EE e dos alunos nas atividades” (p.19)</p> <p>“Pouca formação de professores e funcionários ao nível da Biblioteca Escolar” (p.19)</p> <p>“Má gestão das atividades extracurriculares no 1º Ciclo” (p.19)</p>					

Dimensões								OBS
Início do percurso	Processos adotados		Planos de melhoria/priorização			Impacto processos		
Indicador	Indicador		Indicador			Indicador		
<b>Documentos em análise</b>	<i>* Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i>	<i>* Intervenientes no processo de autoavaliação.</i>	<i>* Ações seguidas pelas equipas designadas.</i>	<i>* Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Preparação próxima autoavaliação.</i>	<i>* Níveis de execução alcançados.</i>	
			<p>“Fraco envolvimento dos alunos e pais/ encarregados de educação na conceção dos serviços e tomada de decisão” (p.19)</p> <p>“Pouca agilização às solicitações requeridas” (p.19)</p> <p>“Reduzida medição do grau de satisfação e de motivação do pessoal docente/ não docente, face aos vários aspetos do funcionamento do agrupamento” (p.21)</p> <p>“Inadequados e pouco sistemáticos os instrumentos de recolha de informação relativamente às pessoas” (p.21)</p> <p>“Insuficiente sensibilização da comunidade para a necessidade de proceder à separação dos resíduos, tendo em vista a sua reutilização ou reciclagem” (p.23)</p> <p>“Insuficiente sensibilização dos alunos para a</p>					

Dimensões							
Início do percurso	Processos adotados		Planos de melhoria/priorização			Impacto processos	
Indicador	Indicador		Indicador			Indicador	

Documentos em análise	<i>Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i>	<i>Intervenientes no processo de autoavaliação.</i>	<i>Ações seguidas pelas equipas designadas.</i>	<i>Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i>	<i>Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i>	<i>Preparação próxima autoavaliação.</i>	<i>Níveis de execução alcançados.</i>	OBS
-----------------------	---	---	---	--	--	--	---------------------------------------	-----

			<p>problemática da preservação e limpeza dos espaços públicos ” (p.23)</p> <p>“Fraco controlo na segurança da circulação dos alunos na entrada e saída da escola” (p.23)</p> <p>·</p> <p>“Insuficiente aplicação de inquéritos aos diversos elementos da comunidade educativa, a fim de conhecer as reais expectativas face ao funcionamento da escola” (p.23)</p> <p><b>Ações de melhoria</b></p> <p>“Incrementar os níveis de articulação entre os objetivos do PAE, do PAA e do PCT” (p.11)</p> <p>”Criar mais iniciativas de formação e promover ações de discussão e partilha de experiências do Pessoal Não Docente” (p.11)</p> <p>“Divulgar com mais regularidade e visibilidade as boas práticas</p>					
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Dimensões							
Início do percurso	Processos adotados		Planos de melhoria/priorização			Impacto processos	
Indicador	Indicador		Indicador			Indicador	

Documentos em análise	<i>Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i>	<i>Intervenientes no processo de autoavaliação.</i>	<i>Ações seguidas pelas equipas designadas.</i>	<i>Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i>	<i>Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i>	<i>Preparação próxima autoavaliação.</i>	<i>Níveis de execução alcançados.</i>	OBS
-----------------------	---	---	---	--	--	--	---------------------------------------	-----

			<p>individuais” (p.11)</p> <p>“Incrementar os níveis de análise dos pontos fortes e fracos internos, riscos e oportunidades” (p.12)</p> <p>“Recolher de forma sistemática informações sobre as necessidades e expectativas” (p.12)</p> <p>“Aumentar o número de reuniões com o Pessoal Não Docente implicando-o nas decisões que afetam as mudanças” (p.15)</p> <p>” Proceder à atualização permanente dos registos individuais” (p.15)</p> <p>” Propor novas ações de formação centradas nos interesses das pessoas” (p.15)</p> <p>“Recolher de forma sistemática informações sobre as necessidades e expectativas” (p.15)</p> <p>”Desenvolver e aplicar instrumentos de avaliação e medição” (p.15)</p> <p>“Os representantes do Pessoal Não</p>					
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Dimensões							
Início do percurso	Processos adotados			Planos de melhoria/priorização			Impacto processos
Indicador	Indicador			Indicador			Indicador

Documentos em análise	<i>Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i>	<i>Intervenientes no processo de autoavaliação.</i>	<i>Ações seguidas pelas equipas designadas.</i>	<i>Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i>	<i>Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i>	<i>Preparação próxima autoavaliação.</i>	<i>Níveis de execução alcançados.</i>	OBS
-----------------------	---	---	---	--	--	--	---------------------------------------	-----

			<p>Docente nos órgãos deverão promover reuniões com os seus representados a fim de os auscultar e transmitirem as informações necessárias” (p.15)</p> <p>“Sensibilizar para o uso de documentos em suporte digital, em detrimento do suporte em papel” (p.17)</p> <p>”Assegurar para todas as atividades do Plano Anual de Atividades a respetiva cobertura Orçamental “ (p.17)</p> <p>” Reunir regularmente com o Conselho Administrativo para análise da evolução da despesa e monitorização dos gastos”(p.17)</p> <p>“Questionar regularmente os docentes sobre aspetos do processo ensino-aprendizagem” (p.18)</p> <p>“Assegurar para todas as atividades do Plano Anual de Atividades a respetiva cobertura Orçamental “(p.18)</p> <p>“Oferecer formação</p>					
--	--	--	---	--	--	--	--	--

Dimensões							
Início do percurso	Processos adotados		Planos de melhoria/priorização			Impacto processos	
Indicador	Indicador		Indicador			Indicador	

Documentos em análise	<i>Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i>	<i>Intervenientes no processo de autoavaliação.</i>	<i>Ações seguidas pelas equipas designadas.</i>	<i>Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i>	<i>Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i>	<i>Preparação próxima autoavaliação.</i>	<i>Níveis de execução alcançados.</i>	OBS
-----------------------	---	---	---	--	--	--	---------------------------------------	-----

			<p>específica para todos os grupos disciplinares” (p.19)</p> <p>“Melhorar as condições de dar resposta aos utentes dos Serviços Administrativos” (p.19)</p> <p>“Melhorar o aquecimento, a luminosidade, a visibilidade dos quadros, a limpeza, os meios TIC” (p.19)</p> <p>“Reforçar a vigilância do meio escolar” (p.19)</p> <p>“Coordenar as atividades cronológica e tematicamente”(p.20)</p> <p>“Corresponsabilizar os EE na definição e implementação dos objetivos e estratégias” (p.20)</p> <p>“Responsabilizar os alunos pela dinamização das atividades” p.20)</p> <p>“Promover mais atividades que envolvam a formação do pessoal docente e não docente” p.20)</p> <p>“Auscultar os professores do 1º</p>					
--	--	--	---	--	--	--	--	--

Dimensões								OBS
Início do percurso	Processos adotados		Planos de melhoria/priorização			Impacto processos		
Indicador	Indicador		Indicador			Indicador		
<b>Documentos em análise</b>	<i>* Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i>	<i>* Intervenientes no processo de autoavaliação.</i>	<i>* Ações seguidas pelas equipas designadas.</i>	<i>* Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Preparação próxima autoavaliação.</i>	<i>* Níveis de execução alcançados.</i>	
			<p>ciclo sobre a implementação/ organização das AEC`s” (p.20)</p> <p>“Medir periodicamente o grau de satisfação e de motivação do pessoal docente/não docente, face aos vários aspetos do agrupamento” (p.21)</p> <p>“ Rever os instrumentos de recolha de informação por forma a tornar o processo menos moroso e mais sistemático” (p.21)</p> <p>“Sensibilizar a comunidade para a necessidade de proceder à separação dos resíduos, tendo em vista a sua reutilização ou reciclagem” (p.23)</p> <p>”Sensibilizar os alunos para a problemática da preservação e limpeza dos espaços públicos” (p.23)</p> <p>” Reforçar os níveis de segurança da circulação dos alunos na entrada e saída da escola” (p.23)</p>					

Dimensões									
Início do percurso	Processos adotados			Planos de melhoria/priorização			Impacto processos		
Indicador	Indicador		Indicador			Indicador			
<b>Documentos em análise</b>	<i>* Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i>	<i>* Intervenientes no processo de autoavaliação.</i>	<i>* Ações seguidas pelas equipas designadas.</i>	<i>* Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Preparação próxima autoavaliação.</i>	<i>* Níveis de execução alcançados.</i>	<b>OBS</b>	
			<p>“Construir e aplicar inquéritos aos diversos elementos da comunidade educativa, a fim de conhecer as reais expectativas face ao funcionamento da escola (horários e serviços” (p.23)</p> <p>“ O presente relatório, incluídas as conclusões e sugestões, será submetido à apreciação do Conselho Geral” (p. 7)</p>						
<b>• Planos de Melhoria</b>	<b>NÃO SE DETETAM</b>								
<b>Atas</b>	<b>• Conselho Pedagógico</b>	<p>“ Avaliação externa das Escolas: recebido o relatório , não foi enviado contraditório por se considerar refletir a realidade do Agrupamento.(...) A Direção já está a trabalhar no sentido de melhorar os pontos mais fracos, sobretudo no âmbito da avaliação interna” (5 de março de 2009, p.1)</p> <p>“A Diretora (...) recomendou aos Coordenadores para que, nos seus Departamentos, mobilizem os docentes numa participação e colaboração no processo de</p>	<p>“ Referente à autoavaliação do agrupamento, a equipa constituída também deverá integrar dois representantes do alunos, dois representantes dos encarregados de educação e um representante do pessoal não docente” (11 de novembro de 2009, p.2)</p> <p>“A Diretora informou que o Agrupamento pensa convidar um Consultor Externo , a fim de orientar todo o processo”</p>	<p>“ Foi apresentado o modelo de autoavaliação do Agrupamento. A Professora X explicou a metodologia para a sua conceção. Foi distribuída uma cópia para conhecimento dos Departamentos curriculares e pediu-se o parecer para aprovação no próximo Conselho Pedagógico” (27 abril, 2009, p.2)</p> <p>“A Presidente informou ainda que não tinham sido apresentadas à Direção sugestões</p>					

Dimensões							
Início do percurso	Processos adotados		Planos de melhoria/priorização			Impacto processos	
Indicador	Indicador		Indicador			Indicador	

Documentos em análise	<i>* Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i>	<i>* Intervenientes no processo de autoavaliação.</i>	<i>* Ações seguidas pelas equipas designadas.</i>	<i>* Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Preparação próxima autoavaliação.</i>	<i>* Níveis de execução alcançados.</i>	OBS
	Autoavaliação” (11 de novembro de 2009, p.2)	(11 de novembro de 2009, p.2)	de alteração do modelo de autoavaliação da escola, apresentado na última reunião do Conselho Pedagógico, pelo que será este que será utilizado pela equipa de autoavaliação”(2 de junho de 2009, p.19)  “Referente à Autoavaliação do Agrupamento as equipas estão, neste momento, a proceder à recolha de evidências para os critérios das grelhas do modelo adotado CAF” ( 14 de outubro de 2009, p.3)					
Atas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Departamentos</li> <li>• Conselho de Docentes</li> </ul> <p>“Em relação ao ponto dois da ordem de trabalhos, o coordenador informou que já foi recebido o relatório de Avaliação Externa do Agrupamento. A avaliação geral do Agrupamento foi de Bom, destacando pela apositiva a avaliação de Muito Bom na Liderança e, pela negativa, o Suficiente na capacidade de autoavaliação. Perante estes resultados já foi constituída uma equipa(...) para se</p>	<p>“A Autoavaliação do Agrupamento está a decorrer , faltam integrar este grupo de trabalho, dois representantes dos Pais e Encarregados de Educação , dois representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente” (D, 19 de novembro Departamento de 2009)</p> <p>“A Direção</p>	<p>Esta Equipa [autoavaliação ] apresentou uma proposta , a qual será analisada , para que se possam proceder às alterações de modo a que no próximo Conselho Pedagógico seja ratificada . O departamento depois de refletir sobre o assunto, concluiu que não tinha formação nem preparação para propor qualquer alteração a</p>					

Dimensões						
Início do percurso	Processos adotados		Planos de melhoria/priorização			Impacto processos
Indicador	Indicador		Indicador			Indicador

Documentos em análise	<i>Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i>	<i>Intervenientes no processo de autoavaliação.</i>	<i>Ações seguidas pelas equipas designadas.</i>	<i>Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i>	<i>Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i>	<i>Preparação próxima autoavaliação.</i>	<i>Níveis de execução alcançados.</i>	OBS
-----------------------	---	---	---	--	--	--	---------------------------------------	-----

	<p>proceder à autoavaliação do Agrupamento. Relativamente a este relatório o Departamento não se quis pronunciar “(Departamento A, 16 de abril de 2009, p.3).</p> <p>“ Foi feita uma reflexão conjunta sobre o que consta no Relatório de Avaliação externa da Escola não havendo contudo quaisquer comentários sobre a mesma” (Departamento B, 18 de abril de 2009, p. 2)</p> <p>“ A coordenadora solicitou uma análise ao relatório enviado pela Equipa da avaliação Externa e já enviado a todos os professores deste Conselho de Docentes. Desta análise será feita uma reflexão...” (Departamento C, 10 de abril de 2009)</p> <p>“ Foi recebido o relatório da avaliação Externa das escolas que foi muito positivo e a Direção do Agrupamento já está a trabalhar no sentido de melhorar, sobretudo no âmbito da avaliação interna, solicitando ainda sugestões para a construção de um</p>	<p>convidará ainda um consultor externo a fim de orientar todo o processo” (Departamento D, 19 de novembro de 2009)</p>	<p>apresentar” ( Departamento A, 8 de maio de 2009, p.4)</p> <p>“ O modelo de autoavaliação do Agrupamento, foi entregue em suporte de papel aos delegados dos grupos disciplinares, que, por sua vez, o coordenador de departamento enviará a todos os docentes via correio eletrónico , para que possam analisar o documento e, se for necessário, fazerem as observações e reparos e entregarem aos delegados de grupo, que encaminhará para o coordenador de departamento.” (Departamento B, 7 de maio de 2009, p.2)</p> <p>“ Em relação ao ponto sete fez-se referência ao modelo de Autoavaliação do Agrupamento. A Coordenadora deu algumas informações sobre o documento, no entanto os docentes deste Conselho de</p>					
--	---	---	--	--	--	--	--	--

Dimensões							
Início do percurso	Processos adotados		Planos de melhoria/priorização			Impacto processos	
Indicador	Indicador		Indicador			Indicador	

Documentos em análise	<i>* Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i>	<i>* Intervenientes no processo de autoavaliação.</i>	<i>* Ações seguidas pelas equipas designadas.</i>	<i>* Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Preparação próxima autoavaliação.</i>	<i>* Níveis de execução alcançados.</i>	OBS
-----------------------	---	---	---	--	--	--	---	-----

	<p>plano de melhoria do Agrupamento” ( Departamento D, 10 de março de 2009)</p> <p>“ A escola estava deficitária relativamente a planos de regulação e auto-avaliação, pelo que se formou uma equipa responsável para a elaboração dos mesmos. (Departamento A, 8 de maio de 2009, p.4)</p> <p>“ Foi prestada informação de que está a ser formada uma equipa de trabalho para analisar o modo como se poderá proceder a fim de se melhorarem as classificações dos parâmetros considerados como menos bons “ (Departamento B, 18 de abril de 2009)</p>		<p>Docentes manifestaram-se no sentido de haver necessidade de uma análise a nível de escola e posteriormente transmitirem a sua opinião por e-mail à Coordenadora, antes do próximo Conselho Pedagógico. Este documento será enviado para todos os professores via e-mail pela coordenadora” (Departamento C, 28 de abril de 2009)</p> <p>“ Relativamente ao modelo de autoavaliação da Escola, não houve qualquer reparo por parte dos departamentos curriculares e Conselho de Docentes “ (Departamento C, 8 de junho de 2009)</p> <p>“ Foi ainda informado que devido a não serem apresentadas sugestões de alteração do modelo de autoavaliação da escola, o existente será utilizado pela equipa de autoavaliação” ( Departamento D, 4</p>					
--	---	--	--	--	--	--	--	--

Dimensões							
Início do percurso	Processos adotados		Planos de melhoria/priorização			Impacto processos	
Indicador	Indicador		Indicador			Indicador	

Documentos em análise	<i>Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i>	<i>Intervenientes no processo de autoavaliação.</i>	<i>Ações seguidas pelas equipas designadas.</i>	<i>Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i>	<i>Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i>	<i>Preparação próxima autoavaliação.</i>	<i>Níveis de execução alcançados.</i>	OBS
-----------------------	---	---	---	--	--	--	---------------------------------------	-----

			<p>de junho de 2009).</p> <p>“ A equipa responsável pela autoavaliação procedeu à recolha das evidências apresentadas pelos grupos para os diferentes critérios e respetivas áreas de melhoria relativamente ao ano letivo de dois mil e oito dois mil e nove e elaborará um relatório sucinto de modo a concluir a avaliação e passar para a fase do plano de melhoria” (Departamento A, 25 de janeiro de 2010)</p> <p>“ Autoavaliação: a equipa procedeu à recolha das evidências apresentadas pelos grupos para os diferentes critérios e respetivas áreas de melhoria relativamente ao ano de dois mil e oito/ dois mil e nove, e elaborará um relatório sucinto por forma a concluir essa avaliação e passar para a fase do plano de melhoria” (Departamento B, 27 de janeiro de 2010, p.2)</p>					
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Dimensões							
Início do percurso	Processos adotados		Planos de melhoria/priorização			Impacto processos	
Indicador	Indicador		Indicador			Indicador	

Documentos em análise	<i>* Decisões/sugestões para a implementação da autoavaliação no Agrupamento.</i>	<i>* Intervenientes no processo de autoavaliação.</i>	<i>* Ações seguidas pelas equipas designadas.</i>	<i>* Processos empregues na estruturação dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Implementação/monitorização dos Planos de Melhoria.</i>	<i>* Preparação próxima autoavaliação.</i>	<i>* Níveis de execução alcançados.</i>	OBS
			<p>“A equipa responsável pela Autoavaliação procedeu à recolha das evidências apresentadas pelos grupos para os diferentes critérios e respetivas áreas de melhoria relativamente ao ano de dois mil e oito/ dois mil e nove, e elaborará um relatório sucinto por forma a concluir essa avaliação e passar para a fase do plano de melhoria” (Departamento E, 19 de janeiro de 2010, p.3)</p> <p>“ Autoavaliação: a equipa procedeu à recolha das evidências apresentadas pelos grupos para os diferentes critérios e respetivas áreas de melhoria relativamente ao ano letivo de 2008/2009 e elaborará um relatório sucinto por forma a concluir essa avaliação e passar para a fase do plano de melhoria” (Departamento F, 25 de janeiro de 2010, p.2)</p>					



## Anexo IV

<p><b>Mestrado em Supervisão Pedagógica</b></p>	<p><i>A Supervisão Pedagógica na Aplicação do Modelo CAF</i></p>	<p><b>Guião de entrevista</b></p>
---	--	-----------------------------------



## GUIÃO DE ENTREVISTA

**Tema: “A supervisão das práticas de autoavaliação na aplicação do modelo CAF”**

**Objetivos Gerais:**

- Contribuir para a consolidação/eficácia da aplicação do modelo CAF
- Identificar as opiniões dos diferentes Lideranças sobre a forma como foi efetuada a implementação do modelo CAF durante a autoavaliação do Agrupamento
- Determinar situações que possam produzir mudanças na forma como é aplicado o modelo CAF;

**Público Alvo:**

- **Diretora da Escola, Coordenadores de Departamentos, Coordenadores Conselho Docentes e Coordenador equipa autoavaliação.**

DIMENSÕES	INDICADORES	FORMULÁRIO DE ENUNCIADOS	OBSERVAÇÕES
<i>Legitimação da Entrevista</i>	▪ <i>Justificação da entrevista.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do entrevistador (nome, funções...).</li> <li>- Finalidade da entrevista (recolher informações sobre processos utilizados na dinamização, implementação e desenvolvimento da auto avaliação, realizada no Agrupamento no Ano Letivo 2008/09).</li> </ul>	<b>Entrevistador</b>
	▪ <i>Motivação do entrevistado.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A disponibilidade da/o... é fundamental para o êxito do trabalho...</li> <li>- Asseguramos o anonimato e a confidencialidade das opiniões emitidas...</li> <li>- Garantimos a disponibilização de toda a informação sobre o resultado da investigação preconizada...</li> <li>- Para não perder nenhuma informação desta conversa, colocava a hipótese de gravar esta entrevista caso não veja nenhum inconveniente.</li> </ul>	<b>Co-Responsabilização Desinibição Entrevistado/a</b>

DIMENSÕES	INDICADORES	FORMULÁRIO DE ENUNCIADOS	OBSERVAÇÕES
<i>Identificação</i>	▪ <i>Desempenho de cargos e funções.</i>	1. Atualmente que cargo desempenha neste Agrupamento? 2. Há quanto tempo se encontra neste Agrupamento com estas funções?	<b>Dados Profissionais.</b>
<i>Início da ação</i>	▪ <i>Conceções sobre a autoavaliação</i>	3. Que significado tem para si a autoavaliação da escola? 4. De que forma espera que a autoavaliação contribua para a construção da identidade deste Agrupamento?	<b>Dados Técnicos/ Pedagógicos.</b>
	▪ <i>Opção pelo modelo CAF.</i>	5. Qual o motivo que levou à opção do modelo CAF, para o cumprimento da autoavaliação?	<b>Dados Técnicos/ Pedagógicos.</b>
	▪ <i>Intervenientes no processo</i>	6. Com que critérios designou o Agrupamento o grupo de trabalho para a autoavaliação? 7. Que critérios presidiram à designação do Coordenador deste grupo? 8. Considera o grupo de trabalho designado representativo de todo o Agrupamento? Porquê?	<b>Dados Técnicos/ Pedagógicos.</b>
	▪ <i>Sistematização do trabalho a realizar</i>	9. Como foi planificada a ação de trabalho do grupo no decorrer do ano letivo 2008/09? 10. Inicialmente que tempo foi estabelecido para o desenvolvimento do processo? 11. Que tipo de técnicas e de instrumentos foram definidos pelo grupo de trabalho? 12. Como foram concebidas as escalas e os diferenciais semânticos?	<b>Dados Técnicos/ Pedagógicos</b>
	▪ <i>Divulgação do projeto de autoavaliação.</i>	13. Quais foram as ações tomadas para o desenvolvimento da comunicação tendo em vista o envolvimento efetivo de toda a comunidade?	<b>Dados Técnicos/ Pedagógicos</b>

DIMENSÕES	INDICADORES	FORMULÁRIO DE ENUNCIADOS	OBSERVAÇÕES
<b>Processos adotados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Metodologia utilizada na realização da autoavaliação</i></li> </ul>	<p>14. Com que critérios foram designadas as subequipas de trabalho?</p> <p>15. Que tipo de formação foi proporcionada às diversas subequipas de trabalho de forma a poderem executar a ação para a qual foram designadas?</p> <p>16. De que forma foi coordenado o trabalho das diversas equipas?</p> <p>17. Através de que meios foram auscultados nos diversos níveis de ensino, os:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alunos?</li> <li>▪ Pais e Encarregados de Educação?</li> <li>▪ Assistentes Técnicos e Operacionais?</li> </ul> <p>18. Qual foi o contributo do Departamento para o desenvolvimento do processo de autoavaliação?</p>	Dados Técnicos/ Pedagógicos.
<b>Planos de melhoria e sua priorização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Compreensão dos modos quanto à conceção dos Planos de Melhoria</i></li> </ul>	<p>19. Por que motivo não foram elaborados planos de melhoria na sequência da autoavaliação no ano letivo 2008/09?</p>	Dados Técnicos/ Pedagógicos.
<b>Impacto da Autoavaliação no Agrupamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Impacto do processo de autoavaliação na vida do Agrupamento.</i></li> </ul>	<p>20. Considera que as ações de melhoria preconizadas no relatório de autoavaliação de 2008/2009, proporcionaram mudanças no Agrupamento?</p> <p>21. De que forma a autoavaliação 2008/09, contribuiu para a melhoria da qualidade educativa no Agrupamento?</p> <p>22. Na sua opinião a prática da autoavaliação já está consolidada no Agrupamento ou falta delinear alguns caminhos?</p>	Dados Técnicos/ Pedagógicos.



## Anexo V

<p><b>Mestrado em Supervisão Pedagógica</b></p>	<p><i>A Supervisão Pedagógica na Aplicação do Modelo CAF</i></p>	<p><b>Transcrição das entrevistas</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><sup>d.</sup> Diretora</li><li><sup>e.</sup> Subdiretora</li><li><sup>f.</sup> Departamentos<ul style="list-style-type: none"><li>A</li><li>B</li><li>C</li><li>D</li><li>E</li><li>F</li></ul></li></ul>
---	--	---



## Transcrição das entrevistas - Diretora

*Esta entrevista surge no âmbito da pesquisa para a dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica (da Universidade Aberta) e visa conhecer a sua opinião sobre a aplicação do modelo CAF. A informação recolhida será utilizada apenas no âmbito da referida pesquisa. Os dados serão tratados em bloco, de forma a garantir o seu total anonimato.*

---

**1. Atualmente que cargo desempenha neste Agrupamento?**

*Sou diretora do Agrupamento.*

**2. Há quanto tempo se encontra neste Agrupamento com estas funções?**

*Este é o primeiro mandato como diretora, desde 2009. Anteriormente fui Presidente da Comissão Executiva Instaladora, durante dois anos e Presidente do Conselho Executivo.*

**3. Que significado tem para si a autoavaliação da escola?**

*Ora bem, eu espero que ela contribua para isso, porque nós primeiro temos que nos conhecer e acho que a autoavaliação é precisamente para isso. É conhecendo-nos, sabendo quais são os nossos pontos fortes, os nossos pontos fracos que podemos trabalhar no sentido de uma escola de nobreza.*

**4. De que forma espera que a autoavaliação contribua para a construção da identidade deste Agrupamento?**

*Primeiro temos que nos conhecer para depois nos diferenciarmos de outras escolas, construindo a nossa autonomia*

**5. De que forma espera que a autoavaliação contribua para a construção da identidade deste Agrupamento?**

*Ora bem, eu espero que ela contribua para isso, porque nós primeiro temos que nos conhecer e acho que a autoavaliação é precisamente para isso. É conhecendo-nos, sabendo quais são os nossos pontos fortes, os nossos pontos fracos que podemos trabalhar no sentido de uma escola de excelência. Primeiro temos que nos conhecer para depois nos diferenciarmos de outras escolas, construindo a nossa autonomia.*

**6. Qual o motivo que levou à opção do modelo CAF, para o cumprimento da autoavaliação?**

*O modelo CAF foi uma escolha da equipa de autoavaliação. Como já estava a ser aplicado o modelo CAF, nesta escola, quer no Centro Novas Oportunidades, quer na Biblioteca Escolar, a equipa de autoavaliação optou, talvez por ser mais fácil, aplicar modelo em todo o Agrupamento.*

**7. Com que critérios designou o Agrupamento o grupo de trabalho para a autoavaliação?**

*Primeiro pensou-se, numa equipa que tivesse algum conhecimento dos processos de autoavaliação anteriores, daí estar uma colega- a colega que é, neste caso, subdiretora- para coordenar a equipa, que já tinha uma experiência de autoavaliação na Escola Secundária, antes da fusão com o Agrupamento. Outra professora do Ensino Secundário, que também tinha feito parte da equipa de avaliação do Projeto Educativo da Escola Secundária. Um colega daqui, que foi Presidente do Conselho, da Assembleia*

*de Escola e depois mais dois colegas de dois outros níveis de ensino. A partir daí constituiu-se a equipa.*

**8. Que critérios presidiram à designação do Coordenador deste grupo?**

*A colega designada empenhou-se neste processo. Ela ouviu o que a equipa da avaliação externa das escolas disse sobre este assunto, que foi um ponto fraco que tivemos na avaliação externa e como já tinha algum conhecimento sobre a autoavaliação de escola foi por isso que foi escolhida.*

**9. Considera o grupo de trabalho designado representativo de todo o Agrupamento? Porquê?**

*Essa equipa constituiu posteriormente subequipas e nessas subequipas está mais representado todo o Agrupamento. Com o tempo já se juntaram os alunos, os encarregados de educação. Neste momento está todo o Agrupamento representado.*

**10. Como foi planificada a ação de trabalho do grupo no decorrer do ano letivo 2008/09?**

*Isso foi responsabilidade da equipa, a equipa é que sabe.*

**11. Inicialmente que tempo foi estabelecido para o desenvolvimento do processo?**

*Inicialmente tinham previsto um tempo para desenvolver a autoavaliação, só que como era a primeira vez e é um processo ainda um pouco complicado alargou-se. Estava previsto até ao final do ano letivo 2008/2009. Mas este não é um trabalho muito simples para quem o está a fazer pela primeira vez, foi necessário recolher todas as informações, auscultar a comunidade escolar, tornando-se muito moroso. Daí que se tivesse prolongado até finais de 2009.*

**11. Que tipo de técnicas e de instrumentos foram definidos pelo grupo de trabalho?**

*Eles é que as definiram. Sei que houve inquéritos, mas entretanto também a partir daí alteraram as suas técnicas, porque houve a consulta de documentos, entrevistas, eu sei quê.*

**12. Como foram concebidas as escalas e os diferenciais semânticos?**

*Não sei.*

**13. Quais foram as ações tomadas para o desenvolvimento da comunicação tendo em vista o envolvimento efetivo de toda a comunidade?**

*É sempre através das várias reuniões, dos vários órgãos que é transmitido essa informação, portanto não há propriamente um plano.*

**14. Com que critérios foram designadas as subequipas de trabalho?**

*O critério era sempre o serem o mais representativas possível, dos vários níveis de ensino, de preferência pessoas do quadro do Agrupamento, de forma a que pudessem dar continuidade ao trabalho de um ano para o outro. Com o tempo foram sendo inseridos outros elementos, como os Pais/Encarregados de Educação e os alunos.*

**15. Que tipo de formação foi proporcionada às diversas subequipas de trabalho de forma a poderem executar a ação para a qual foram designadas?**

*A equipa de autoavaliação é que deu formação. Não houve uma formação externa.*

16. **De que forma foi coordenado o trabalho das diversas equipas?**

*Foi coordenada através da equipa de autoavaliação.*

17. **Através de que meios foram auscultados nos diversos níveis de ensino, os:**

- **Alunos?**
- **Pais e Encarregados de Educação?**
- **Assistentes Técnicos e Operacionais?**

*Acho que foi através de inquéritos. Nesta primeira vez acho que foi através de inquéritos.*

18. **Qual foi o contributo do Departamento para o desenvolvimento do processo de autoavaliação?**

*Esse contributo veio, foi transmitido à equipa de autoavaliação e aqui à direção.*

19. **Por que motivo não foram elaborados planos de melhoria na sequência da autoavaliação no ano letivo 2008/09?**

*Nessa altura, como era um processo muito novo, não queríamos ser demasiado ambiciosos. Achávamos que definir algumas ações já seria, para uma primeira medida, o suficiente, não queríamos algo muito ambicioso.*

20. **Considera que as ações de melhoria preconizadas no relatório de autoavaliação de 2008/2009, proporcionaram mudanças no Agrupamento?**

*Aquelas ações de melhoria refletem-se depois, logo no início do ano, com a distribuição de serviço quer de serviço docente, quer do serviço para o pessoal não docente. É logo no início pensar-se a organização.*

*Nas ações de melhoria há tendência a considerarem-nas responsabilidade da direção. E isso vê-se por exemplo nos resultados dos alunos, por exemplo: é sempre a escola que tem de fornecer os apoios, ou a direção é que tem de arranjar apoios, tem de arranjar salas de estudo, tem que, não é? Recursos humanos, materiais a todo o nível, não é? Nem a profissionalidade da parte dos professores que muitas vezes só se queixam que o aluno é que não estuda, que o encarregado de educação é que não acompanha, depois o encarregado de educação é que diz que na escola é que tem que haver não sei o quê...*

21. **De que forma a autoavaliação 2008/09, contribuiu para a melhoria da qualidade educativa no Agrupamento?**

*Eu acho que contribuiu. Nós tentamos, não é? E entretanto quando se fez outra vez a autoavaliação e respetivo relatório, no ano seguinte, verificou-se, se compararmos os dois relatórios que houve uma melhoria. Poderá haver noutros pontos, que não tinham sido avaliados no ano anterior, alguns pontos fracos. Mas houve melhoria..., sem dúvida..., aí confirma-se pelo relatório seguinte.*

22. **Na sua opinião a prática da autoavaliação já está consolidada no Agrupamento ou falta delinear alguns caminhos?**

*Eu acho que nunca está, nunca está completamente consolidada, porque é todo um processo. Em 2008/2009 foi entendido como um processo que veio contra o processo da avaliação de desempenho docente e muitas vezes os professores não conseguiram distinguir o que era um processo e o que era outro. Era tudo avaliação ...*

*Relativamente à opinião dos pais, no sentido de darem o seu contributo, vão a pormenores negativos em vez de realçar o positivo. Imaginemos, perguntando aos alunos se eles gostam desta escola, se gostam deste agrupamento, se gostam dos professores, se acham que o ensino-aprendizagem ou que aprendem nesta escola, isso tudo, a grande maioria diz que sim, sim em elevadas percentagens. Quando questionados se recomendavam esta escola a um colega, uma grande maioria, também, responde que não. Era uma resposta no conjunto de muitas, no entanto foi a resposta que destacaram os pais. Daqui se depreende que associam a autoavaliação apenas à indicação dos pontos a melhorar.*

## **Transcrição das entrevistas - Subdiretora**

*Esta entrevista surge no âmbito da pesquisa para a dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica (da Universidade Aberta) e visa conhecer a sua opinião sobre a aplicação do modelo CAF. A informação recolhida será utilizada apenas no âmbito da referida pesquisa. Os dados serão tratados em bloco, de forma a garantir o seu total anonimato.*

**1. Atualmente que cargo desempenha neste Agrupamento?**

*Sou subdiretora, do agrupamento.*

**2. Há quanto tempo se encontra neste Agrupamento com estas funções?**

*Subdiretora, sou desde 2009. Anteriormente aquando da fusão de escolas, da escola secundária com a básica, vim para aqui em 2007, como vice-presidente.*

**3. Que significado tem para si a autoavaliação da escola?**

*Bom a escola, para mim é muito complexa, demasiado complexa para se poder de uma forma simples conhecer. Neste sentido a autoavaliação é muito importante na medida em que, com um carácter mais técnico, mas necessário, nos permite conhecer aquilo que faz bem, aquilo que faz mal. Se os alunos, enquanto agentes mais interessados e pontos cruciais da escola estão contentes, se não estão contentes... Daí que eu considere que a autoavaliação serve fins muito explícitos: um será, aquele que para mim é o mais importante, que é o de se conhecer melhor, como quando fazemos por exemplo um exame. Um relatório de autoavaliação no fundo obriga-nos a refletir e essa reflexão é a parte que eu considero muito importante porque nos traz conhecimento. Sem esse conhecimento não poderemos nunca melhorar ou alterar uma situação. O outro fim, pois sem dúvida que serve outro fim, é o de uma prestação de contas porque ela é obrigatória na lei e então está já a cumprir com uma prestação de contas.*

**4. De que forma espera que a autoavaliação contribua para a construção da identidade deste Agrupamento?**

*Enquanto fator de conhecimento, estou convencida que a autoavaliação ao proporcionar um melhor conhecimento de si própria, a escola apostará naquilo que faz melhor. Prossegue esses procedimentos e esses objetivos e irá melhorar certamente, se não tudo, porque é difícil, mas parte aquilo que corre mal.*

**5. Qual o motivo que levou à opção do modelo CAF, para o cumprimento da autoavaliação?**

*Ora bem o modelo CAF é questionado, foi questionado. Não foi assim uma escolha muito fácil. Sendo a primeira vez, como teve oportunidade de ler no relatório, que fazíamos uma autoavaliação, em primeiro lugar, demo-nos ao trabalho de ver alguns modelos. Não todos certamente, mas alguns. Depois da análise desses modelos, consideramos que o CAF, porque está muito bem explicado e apresentado na página da DGAEP, com questionários*

*Posteriormente e tendo em consideração a complexidade e mesmo as especificidades que são naturais à escola fizemos adaptações. Tal como refere a página do DGAEP este modelo é passível de adaptações e como tal adaptámo-lo.*

*Uma razão muito forte para a escolha deste modelo foi o facto de a Biblioteca, integrada na rede de bibliotecas escolares, estar a utilizar o CAF, tal como o CNO( Centro Novas Oportunidades), por indicação da sua coordenadora. Assim achamos que fazia sentido se para o restante processo educativo também recorrêssemos ao mesmo modelo CAF.*

*Tínhamos também a hipótese, de um colega, na altura aqui colocado, que conhecia bastante bem o modelo, porque tinha trabalhado numa empresa e disponibilizou-se logo para fazer uma formação. Embora não ficássemos a conhecer todos os aspetos do modelo, contribuiu para os primeiros passos.*

*Foi assim que surgiu essa ideia.*

**6. Com que critérios designou o Agrupamento o grupo de trabalho para a autoavaliação?**

*Esse grupo, tanto quanto me lembro, eu de certa maneira coordenadora, disponibilizei-me logo. Interessava-me muito esse tema, porque já estava inscrita num mestrado na Universidade do Minho, e estava a fazer o mestrado sobre avaliação, aliás fiz a dissertação sobre a autoavaliação das escolas.*

*Em relação aos critérios, foi tentando procurar colegas que conhecessem de alguma forma a escola e que pertencessem aos vários ciclos, portanto aos vários níveis de ensino.*

*No caso do pessoal não docente, foi designada uma funcionária que não é a chefe do pessoal, mas é uma funcionária muito ativa, que tem uma visão muito boa da escola e no caso dos alunos, esses têm vindo a ser diferentes, em função dos eleitos para presidentes da associação de estudantes.*

**7. Que critérios presidiram à designação do Coordenador deste grupo?**

*Inicialmente a coordenadora, era a coordenadora das bibliotecas, da biblioteca aqui da escola, que já conhecia o modelo, já tinha trabalhado com ele e teve a sorte ainda de ter formação. Se não estou a mentir, tanto os Centros de Novas Oportunidades, que têm um protocolo com a Universidade Católica como a biblioteca, com alguém que vem aí da rede de bibliotecas, recebem formação. Assim a coordenadora da biblioteca ajudou-nos a preparar, as adaptações, algumas especificidades na linguagem do modelo. Depois e uma vez que tinha bastantes funções, acabou por sair e assumi eu a coordenação. Embora fosse questionável, no sentido em que havia um grupo que ia autoavaliar e havia uma pessoa da direção, mas estava envolvida na dissertação e então foi um assunto que negocieei com a diretora, porque estava a fazer um estudo sobre este tema.*

**8. Considera o grupo de trabalho designado representativo de todo o Agrupamento? Porquê?**

*Considero o grupo de trabalho bastante grande. Havia uma Comissão, nós depois decidimos chamar Comissão, porque inicialmente confundia-nos mesmo em termos de*

*escrita, constituída por cinco elementos, em representação dos diversos níveis de ensino e depois temos umas equipas que lhe chamamos as equipas de trabalho, e essas equipas estavam encarregues de irem à procura das evidências, de aplicarem os questionários, de fazerem os tratamentos, de nos trazerem as evidências. Nós controlávamos, monitorizávamos um pouco, se estava a ser feito, se estavam a trabalhar e tínhamos a missão de redigir o relatório. Os relatórios, às vezes fazemos um intermédio, outras vezes fazemos o relatório final, e de elaborar o plano de melhoria, não as ações de melhoria porque isso são apontadas pelas equipas.*

*Em relação a esse grupo, se é representativo, há aqui uma falhazinha de representatividade, sobretudo no ano a que se reporta este trabalho. Ao nível dos encarregados de educação, não se envolveram, de facto não se envolveram em reuniões. Apesar de estarmos sempre conscientes da necessidade de eles estarem a participar, era a primeira vez, estávamos a “partir pedra” e as coisas correram um pouco assim. Eles têm participado mais em respostas a questionários, através da representação do representante dos pais/encarregados de educação no Conselho Pedagógico. Quando o relatório está concluído, vai sempre à Associação de Pais que lê. Ultimamente eles já participam mais, inclusivamente fazem um documentozinho escrito dizendo tudo o que pensam e, às vezes, até apresentam mesmo sugestões, depois do relatório feito, mais ou menos constituído. O relatório final já inclui essas sugestões e essas críticas, entre aspas dos pais.*

**9. Como foi planificada a ação de trabalho do grupo no decorrer do ano letivo 2008/09?**

*Nesse ano começamos por ver alguns modelos, depois quando definimos que era o modelo CAF a adotar, estivemos a ver. Ainda nos demorou algum tempo, ponto por ponto, critérios, subcritérios, a definir mais ou menos como é que iríamos trabalhar. Fizemos uma reunião, com todas as equipas, eram, salvo o erro, dezasseis professores. Explicamos, em linhas gerais, o que era o CAF, que etapas é que estariam previstas, sobretudo a tentar envolvê-los porque depois como sabemos... os professores... é complicado, é um grupo muito grande... Não foi muito fácil, não foi assim muito fácil estabelecer metas, estabelecer datas ...*

*Nós fomos estabelecendo datas até, já não me recordo muito bem; mas até setembro, outubro. Portanto a primeira reunião, salvo o erro, foi feita no final do ano letivo de 2008/2009.. No princípio do ano de 2009/2010 juntamo-nos logo, na calendarização das atividades. Aí definimos datas e metas a alcançar. O que é que cada um devia fazer e foi assim que trabalhamos. Depois as subequipas começaram a reunir e constantemente vinham ter muito comigo. Às vezes até nos questionávamos se estaria bem se não estaria bem. Tentei sempre colocar – me de uma forma isenta dizendo: vocês tenham sempre presente é que a evidência são factos que temos que constatar e sobretudo através de*

*evidências escritas. Isto era o cuidado, porque era daquilo que eu lia e do que me era dado e então fizeram entrevistas, fizeram questionários.*

*Ficou definido que cada equipa seria responsável por dois critérios. Como cada equipa é constituída por quatro elementos, eles acabaram por achar que era mais fácil, que dois, um par, tratar um critério. Depois cada qual foi ver se encontrava, ou não, as evidências para comprovar se por exemplo a nível da liderança, a direção desenvolvia procedimentos que confirmavam uma liderança forte ou não.*

*Foram procurar evidências às atas, a inúmeras coisas, a relatórios, estou-me a recordar que chegaram a entrevistar a chefe dos serviços administrativos. Houve um grupo que recorreu ao inquérito. Recorreu-se também à equipa que estava a elaborar o Projeto Educativo. A sua elaboração estava a decorrer porque nós não tínhamos Projeto Educativo.*

*A escola tinha sofrido uma fusão e tínhamos dois projetos educativos correspondentes a duas escolas. Naquele ano, com a fusão, nenhum Projeto Educativo avança. Então nós tínhamos elaborado um documento orientador da escola. No entanto fomos alvo de uma inspeção, nesse ano. A IGE informou-nos que tínhamos que ter um Projeto Educativo. Iniciamo-lo nesse ano. As equipas que foram fazer o Projeto Educativo elaboraram uma série de questionários e de inquéritos e depois estas equipas de autoavaliação recorreram a esses dados, no sentido de não estar a sobrecarregar as pessoas com inquéritos*

**10. Inicialmente que tempo foi estabelecido para o desenvolvimento do processo?**

*No início fomos um bocado ambiciosos e decidimos que iríamos fazer num timing que daria que o relatório 2008/2009, estivesse concluído exatamente no final do ano letivo. O que não aconteceu. Verificamos que as equipas não conseguiam sistematizar a informação toda. Por outro lado, achamos que era também contraproducente estar a exigir que andassem mais rápido, porque elas necessitavam de mais tempo. Eram as atas, depois eram as pessoas que tinham que responder e entretanto alongou-se um pouco. Não conseguimos cumprir o prazo previsto.*

**11. Que tipo de técnicas e de instrumentos foram definidos pelo grupo de trabalho?**

*Recorremos sobretudo aquelas que estão indicadas na metodologia CAF: os questionários, as entrevistas. Do conjunto de atividades que estão propostas, selecionamos algumas. Inclusivamente cheguei a sugerir que tinham a possibilidade de terem já os questionários elaborados, porque eles têm de facto os questionários já elaborados. No entanto as subequipas, inicialmente, achavam que a linguagem que era utilizada nesses questionários estava muito próxima da das empresas e opunham-se um bocadinho. Mas adaptaram os questionários. Outras foram depois descobertas, à medida que se iam fazendo as coisas, tinham que ver que era pela observação direta. Através desta observação direta podiam ver por exemplo o estado em que estavam as instalações.*

Posteriormente as equipas, quando cá chegavam com uma grelha preenchida tinham que se pôr de acordo, através de um consenso, porque, muitas vezes, na opinião de um elemento não havia problema a nível por exemplo das novas tecnologias, mas os outros diziam que havia. Era engraçado verificar como num agrupamento, os do pré-escolar por exemplo diziam: nós não temos acesso e nos aparecia uma grelha com a classificação de muito mau, na questão relativa às novas tecnologias, e nós perguntávamos como era possível se temos um computador por sala, temos isto, temos aquilo. Como é que é possível? Mas compreendemos que a realidade de facto é essa, é que é muito grande e é difícil de dizer em meia dúzia de linhas. Não há um relatório, assim cabalmente, logo, feito para o agrupamento todo. Há realidades diversas, inclusivamente o pré-escolar, o primeiro ciclo, são muito diferentes do segundo ciclo, pois temos uma dispersão imensa. Só na escola sede, somos sete blocos, e até é engraçado, por mais que nós tentemos uniformizar aqui, há uma forma de atuar no bloco, por exemplo no F outra muito diferente aqui no D

**12. Como foram concebidas as escalas e os diferenciais semânticos?**

Servimo-nos das que são, mais ou menos, as propostas no modelo. Por outro lado a nossa colega da biblioteca e a do centro novas oportunidades já tinham também elaborado isso. Recorremos à ajuda das tabelas delas.

**13. Quais foram as ações tomadas para o desenvolvimento da comunicação tendo em vista o envolvimento efetivo de toda a comunidade?**

Ora bem, logo nesse ano, apercebi-me que, se calhar, era crucial informar toda a comunidade, de forma a haver uma aproximação. Daí que, por sugestão minha, foi levada ao Conselho Pedagógico a informação de que iríamos proceder à autoavaliação. Assim, depois era mais fácil voltar a lembrar que todos os Coordenadores comunicassem e tentassem envolver os docentes.

No início do processo também foi proporcionada formação aberta à comunidade. No entanto não teve a adesão de muita gente, atendendo ao número de professores que somos. Tivemos, salvo o erro, umas doze, treze pessoas. Foi curioso que esteve presente a pessoa que agora trabalha connosco na Associação de Pais. Não teve assim uma adesão muito grande, acho que as pessoas não se envolveram muito neste tipo de trabalho.

**14. Com que critérios foram designadas as subequipas de trabalho?**

A designação das subequipas também, foi um pouco na linha da designação da Comissão: quem já tinha trabalhado num processo de autoavaliação,, quem já tinha estado no Conselho Pedagógico, portanto pessoas com vários anos de serviço, do

*quadro, pessoas que já tivessem algum conhecimento do Agrupamento, de forma a envolverem-se e a darem continuidade ao trabalho.*

**15. Que tipo de formação foi proporcionada às diversas subequipas de trabalho de forma a poderem executar a ação para a qual foram designadas?**

*A formação não foi muita. Foi proporcionada pela Comissão, ou seja, nós Comissão fizemos, até foi nesta sala, várias reuniões em que íamos alertando para o que era importante, o significado do projeto, o que é que se pretendia, quais eram os objetivos principais, o conceito de evidência, o relatório, portanto as várias fases. Foram feitas talvez, duas reuniões, sempre em horário pós laboral, que é uma coisa que é logo questionada pelos colegas. Embora este grupo afirmasse que não lhes foi dada formação, tivemos, digamos, partilha de conhecimentos, uma reflexão conjunta. Se o que eles queriam era uma ação de formação, financiada por uma entidade externa, não tiveram. Se falamos de formação com um caráter formal, não tivemos. Sei de escolas em que arranjam um amigo crítico, fazem depois um protocolo e essa pessoa vem à escola e de facto dá uma formação. A nossa formação poderá ser situada no âmbito de um processo de reflexão conjunta.*

**16. De que forma foi coordenado o trabalho das diversas equipas?**

*Esse trabalho foi coordenado sempre pela Comissão e por eles próprios. Cada subequipa tinha um líder, que cada uma escolheu. Esse líder, ia vendo e seguindo os timings e as datas, etc e era ele que vinha comunicar com a Comissão. Apesar de nesse ano não conseguirem muito, foram tendo cuidado e eram preocupados, vinham quase sempre aqui. Mas como dizia há bocadinho, tanto se manifestavam contra, porque isto é muito pesado, e depois era o ano da avaliação de desempenho docente, tinham que ler, foram solicitando não ter essas reuniões. O que eu acho que é pena, não ter essas reuniões, uma vez por trimestre que fosse, ia dando, portanto oportunidade às pessoas de partilharem e refletirem umas com as outras.*

**17. Através de que meios foram auscultados nos diversos níveis de ensino, os:**

- **Alunos?**
- **Pais e Encarregados de Educação?**
- **Assistentes Técnicos e Operacionais?**

*Ora bem, inicialmente foram auscultados amostras, digamos, desses agentes, pelas subequipas. Nesta primeira experiência de autoavaliação os diversos agentes não foram auscultados como deviam ser. Este é um aspeto que tem vindo a melhorar. Agora preocupamo-nos muito mais em ouvir muito mais os pais. Nessa ocasião, eles foram ouvidos através do seu representante, como já disse há pouco, e eventualmente nos questionários, nesses inquéritos que foram aplicados. Em relação aos assistentes técnicos operacionais suponho que foram as equipas que andavam a ver, que lhes fizeram as perguntas.*

**18. Qual foi o contributo do Departamento para o desenvolvimento do processo de autoavaliação?**

*De uma forma geral os departamentos apresentam sugestões. Sobre o funcionamento, sobre a parte pedagógica, mas também muito sobre a melhoria de espaços. As equipas recolhiam-nas, isso era o que era suposto fazer, e penso que foi assim que aconteceu. E depois também... não sei, porque não faço parte do Conselho Pedagógico, quando era levada a informação sobre o relatório e mesmo o relatório, depois de aprovado em Conselho Geral, foi aos departamentos. Suponho que eles apresentaram as sugestões em atas.*

**19. Por que motivo não foram elaborados planos de melhoria na sequência da autoavaliação no ano letivo 2008/09?**

*Ora bem, era suposto no fim desse relatório proceder-se à elaboração do plano, o que acontece é que houve de facto as propostas, houve propostas de pequenas ações de melhoria, mas não se fez o plano porque era a primeira vez e nós não queríamos ser assim demasiado ambicioso. Entretanto fomos aplicando algumas melhorias de ações, daquelas ações fomos implementando, mas a nossa preocupação recaiu logo, se bem ou mal, não sabemos, até hoje, mas recaiu na elaboração do documento, porque já estávamos em 2009/2010 e queríamos era, portanto elaborar o documento para esse ano e então começamos logo por nos concentrarmos outra vez no processo todo, de forma a que quando chegasse o final de 2009/2010 tivéssemos um relatório sobre esse ano letivo. Consideramos que fazer o plano de melhoria era bastante complicado. A necessidade de identificar os envolvidos, a atribuição de responsabilidades pelas ações, a forma de monitorizar, quem é que ia monitorizar ou não essas ações. Nesse ano optamos por prosseguir com o diagnóstico implementando e concentramo-nos apenas em algumas ações de melhoria que de facto nos pareceram muito importantes e começamos logo a implementá-las e passamos à realização de outro diagnóstico.*

**20. Considera que as ações de melhoria preconizadas no relatório de autoavaliação de 2008/2009, proporcionaram mudanças no Agrupamento?**

*Sim, algumas sim. Interessante como entre nós, na direção referimos como algumas coisas que estavam a ser apontadas, já estavam a ser feitas e, portanto e as pessoas acham que faz todo o sentido, e eu acho que aí é a parte principal, o mais importante de facto é isso.*

*A maior parte destas ações de melhoria eram da responsabilidade da direção. Há imensas que são da responsabilidade dos professores, mas eles atribuem muito estas responsabilidades à direção. Mesmo as equipas quando elaboram o documento de autoavaliação põem logo a responsabilidade, a direção. O que é curioso porque somos todos a agir, mas ali, à direção é reconhecido o papel de, no fundo de coordenador, digamos de responsável.*

**21. De que forma a autoavaliação 2008/09, contribuiu para a melhoria da qualidade educativa no Agrupamento?**

*Eu penso que houve uma melhoria e tem que ser considerado que a melhoria acontece, se forem indicadas algumas ações, alguns pontos fracos. Essas ações, que foram sugeridas para combater, para colmatar esses pontos fracos, algumas delas foram implementadas. Lembro-me que em relação aos resultados foram apontadas como estratégias a sala de estudo e algumas outras atividades, por exemplo relativamente aos pares pedagógicos. Às vezes refletíamos sobre isso, se era importante, se não era. Penso que a qualidade educativa acontece nesse sentido, sem pensarmos só, só em notas, ou em resultado de exames, mas também no funcionamento e na organização. Eu quero acreditar que houve melhoria. Acabam por se fazer sempre uma ou outra ação que, depois na prática, acaba por dar um resultado melhor.*

**22. Na sua opinião a prática da autoavaliação já está consolidada no Agrupamento ou falta delinear alguns caminhos?**

*Não, eu diria que não, ainda falta muito para nós termos assim uma prática. De facto já começamos a ter algumas raízes, digamos que está cimentada. A prática começa a ficar enraizada. Agora assim consolidada... é preciso envolver mais os pais, é preciso envolver muito os alunos e é difícil. Exige um trabalho sistemático e é cansativo, porque estamos sempre a averiguar, a tentar com um olhar neutro ver as coisas, diagnosticar, é preciso fazer o plano de melhoria, é preciso ver se estão a ser seguidas ou não as ações. É complicado!*

*Se entendermos por consolidação uma prática que é adquirida, que levou à reflexão, que levou à mudança, de bocadinhos que mudaram, sim penso que estamos muito melhor do que em 2008/2009.*

## **Transcrição das entrevistas - Departamento A**

*Esta entrevista surge no âmbito da pesquisa para a dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica (da Universidade Aberta) e visa conhecer a sua opinião sobre a aplicação do modelo CAF. A informação recolhida será utilizada apenas no âmbito da referida pesquisa. Os dados serão tratados em bloco, de forma a garantir o seu total anonimato.*

**1. Atualmente que cargo desempenha neste Agrupamento?**

*Coordenador de Departamento.*

**2. Há quanto tempo se encontra neste Agrupamento com estas funções?**

*Há cerca de 10 anos.*

**3. Que significado tem para si a autoavaliação da escola?**

*Importante, pois é uma forma de melhorar as práticas letivas, com vista à obtenção de melhores resultados académicos e à melhoria do funcionamento da instituição.*

*A autoavaliação da escola, acho que é uma mais-valia para orientar o nosso processo ensino-aprendizagem, uma vez que poderemos ter um feed back do que está a ser conseguido e o que está a ser menos conseguido, portanto se depois for tido em conta na preparação dos sucessivos anos letivos, provavelmente há maior probabilidade de termos um sucesso educativo melhorado.*

**4. De que forma espera que a autoavaliação contribua para a construção da identidade deste Agrupamento?**

*Evidente que o agrupamento está inserido numa região do país que tem as suas especificidades, idiossincrasias e não só, portanto o relatório de autoavaliação deverá de alguma forma, refletir também algumas especificidades da região. Se depois tivermos em conta os resultados e as indicações que vierem do relatório da autoavaliação, provavelmente teremos uma capacidade de resposta mais específica às necessidades da região.*

**5. Qual o motivo que levou à opção do modelo CAF, para o cumprimento da autoavaliação?**

*Não tenho conhecimento da razão da escolha deste modelo específico. Contudo o agrupamento sentia que era benéfico para o seu funcionamento fazer uma autoavaliação das suas práticas.*

*Eu penso que o modelo CAF, foi aqui introduzido, porque na altura em que se começou a autoavaliação do agrupamento tínhamos cá um colega que dominava de alguma forma o modelo CAF e aproveitamos o know how, desse colega para implementar esse modelo de autoavaliação.*

**6. Com que critérios designou o Agrupamento o grupo de trabalho para a autoavaliação?**

*Não tenho conhecimento dos critérios.*

**7. Que critérios presidiram à designação do Coordenador deste grupo?**

*Não tenho conhecimento.*

8. **Considera o grupo de trabalho designado representativo de todo o Agrupamento? Porquê?**

*Estão lá vários elementos dos vários níveis de ensino, daí até podermos inferir que é representativo, não sei se é linear, não é? Mas tenho conhecimento que estão lá vários elementos dos vários graus de ensino e de várias disciplinas. Lembro-me que na altura houve o cuidado de incluir professores de matemática por causa do tratamento estatístico e diversos colegas de diversos graus de ensino e de departamentos também diferentes.*

9. **Como foi planificada a ação de trabalho do grupo no decorrer do ano letivo 2008/09?**

*Não tenho conhecimento.*

10. **Inicialmente que tempo foi estabelecido para o desenvolvimento do processo?**

*Não tenho conhecimento.*

11. **Que tipo de técnicas e de instrumentos foram definidos pelo grupo de trabalho?**

*Apenas tenho conhecimento que foram utilizados/aplicados inquéritos.*

12. **Como foram concebidas as escalas e os diferenciais semânticos?**

*Não tenho conhecimento.*

13. **Quais foram as ações tomadas para o desenvolvimento da comunicação tendo em vista o envolvimento efetivo de toda a comunidade?**

*Nós só tivemos conhecimento do relatório quando ele estava como um todo, sei que foi compartimentado pelos diferentes grupos de trabalho, depois eles uniram tudo e divulgaram, nessa altura é que tivemos conhecimento.*

*Não nunca foi dado conhecimento do decorrer e das etapas que estavam a ser...*

*Pontualmente houve alguma informação no Conselho Pedagógico de que o grupo estava a trabalhar e que estavam a ser aplicados inquéritos, mas à comunidade não foi sendo divulgado, ao longo do tempo o que estava a acontecer.*

14. **Com que critérios foram designadas as subequipas de trabalho?**

*Não tenho conhecimento.*

15. **Que tipo de formação foi proporcionada às diversas subequipas de trabalho de forma a poderem executar a ação para a qual foram designadas?**

*Não tenho conhecimento.*

16. **De que forma foi coordenado o trabalho das diversas equipas?**

*Não tenho conhecimento.*

17. **Através de que meios foram auscultados nos diversos níveis de ensino, os:**

- **Alunos?**
- **Pais e Encarregados de Educação?**
- **Assistentes Técnicos e Operacionais?**

*Pelo que sei através de inquéritos.*

18. **Qual foi o contributo do Departamento para o desenvolvimento do processo de autoavaliação?**

*Não houve nenhuma ação específica que visasse o contributo do departamento, como um todo Foi pontualmente e individualmente que as pessoas responderam aos inquéritos.*

*Não me estou a recordar, eu sei que preenchi um inquérito, foi-me entregue um inquérito que tinha a ver com o departamento, com o funcionamento do departamento, isso sei, tive que assinar inclusivamente em como tinha levantado o inquérito e que o tinha entregue.*

*Este inquérito foi ao nível da opinião pessoal sobre o funcionamento e operacionalidade do departamento, como é que as coisas funcionavam, a comunicação como é que fluía, como eram tomadas as decisões, número de reuniões que aconteciam, participantes.*

**19. Por que motivo não foram elaborados planos de melhoria na sequência da autoavaliação no ano letivo 2008/09?**

*Não sei.*

**20. Considera que as ações de melhoria preconizadas no relatório de autoavaliação de 2008/2009, proporcionaram mudanças no Agrupamento?**

*Não proporcionaram mudanças notórias.*

*Houve aqui algumas alterações pontuais e penso que surgiram da questão do processo de autoavaliação, porquê? Porque por exemplo a nível da comunicação, havia algumas coisas menos conseguidas e agilizou-se esse processo em termos de comunicação e apostou-se, por exemplo, muito na troca através de E-mail, que é mais rápido e é mais conseguido. A nível de alunos conseguiu-se também um tratamento mais eficaz e sistemático, todos os finais de período, também saiu do relatório de autoavaliação a necessidade de haver uma análise sistemática e a nível de departamento dos alunos e começou-se a fazer exatamente, portanto houve algumas alterações de atitude e portanto e a nível dos departamentos também.*

**21. De que forma a autoavaliação 2008/09, contribuiu para a melhoria da qualidade educativa no Agrupamento?**

*Não houve melhoria da qualidade educativa no Agrupamento.*

**22. Na sua opinião a prática da autoavaliação já está consolidada no Agrupamento ou falta delinear alguns caminhos?**

*A prática da autoavaliação está instituída e não consolidada.*

*Bem o..., isto é um processo que eu considero que é sempre dinâmico, não é estático, as pessoas não fazem o modelo e ficará sempre esse. Tanto quanto sei este modelo CAF, surgiu do seguinte: esteve cá, houve uma inspeção e a equipa inspetiva foi solicitando diversos documentos e o que é que muitas vezes aconteceu, nós não tínhamos evidência nenhuma, não tínhamos nenhum documento sobre isso, mas tinha sido feito. Mas não havendo evidência, portanto automaticamente, não é considerado e o que é que acontece, a partir desse momento começou-se a passar para papel ou informático tudo aquilo que era feito. E neste momento temos tudo, todas as reuniões, por exemplo, que são feitas, etc., encontros, colegas a preparar atividades, etc., a fazer análises, tudo isso agora fica registado, exatamente o que são evidências das nossas práticas, que na altura não. Então essa prática foi alterada e hoje em dia, tudo é sempre testemunhado.*

## **Transcrição das entrevistas - Departamento B**

*Esta entrevista surge no âmbito da pesquisa para a dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica (da Universidade Aberta) e visa conhecer a sua opinião sobre a aplicação do modelo CAF. A informação recolhida será utilizada apenas no âmbito da referida pesquisa. Os dados serão tratados em bloco, de forma a garantir o seu total anonimato.*

**1. Atualmente que cargo desempenha neste Agrupamento?**

*Coordenador de Departamento e ao mesmo tempo representante de grupo.*

**2. Há quanto tempo se encontra neste Agrupamento com estas funções?**

*Exerço o cargo de coordenador de departamento há nove anos.*

**3. Que significado tem para si a autoavaliação da escola?**

*Portanto será um documento que pode dar pistas sobre abordagens diferentes, metodologias diferentes a adotar pela Escola, pelo Agrupamento. Uma forma de mudar situações, tentando sempre uma perspetiva de maior sucesso. A autoavaliação vai no sentido de uma melhoria, que depois irá implicar um plano para essa melhoria.*

**4. De que forma espera que a autoavaliação contribua para a construção da identidade deste Agrupamento?**

*Acho que conhecendo-nos por dentro, sabendo que temos determinado potencial em determinada área, tentar potencializar ainda mais essas áreas, em que realmente poderemos ser diferentes para melhor, valorizar essas perspetivas.*

**5. Qual o motivo que levou à opção do modelo CAF, para o cumprimento da autoavaliação?**

*Desconheço por que é que foi escolhido...*

**6. Com que critérios designou o Agrupamento o grupo de trabalho para a autoavaliação?**

*Eu não sei quais foram os motivos, mas penso que os critérios seriam, a meu ver, e pela experiência na constituição de outras comissões de trabalho que se organizam, teriam a ver com algum voluntariado das pessoas que também é importante, porque uma pessoa que está a fazer um trabalho, sem se sentir minimamente motivada, de certeza que o resultado não vai ser muito positivo. Outro critério seria o de ter a maior abrangência possível de pessoas de várias formações e de vários níveis. Penso que seriam esses os principais critérios.*

**7. Que critérios presidiram à designação do Coordenador deste grupo?**

*Penso que por ser um elemento da própria direção, capaz de fazer a ligação com a própria direção. A responsabilidade do Agrupamento é da direção, pelo que fazia todo o sentido que fosse um elemento da direção.*

**8. Considera o grupo de trabalho designado representativo de todo o Agrupamento? Porquê?**

*Sim. Porque temos representantes do pessoal docente, do pessoal auxiliar, alunos, encarregados de educação. Portanto é bastante abrangente.*

**9. Como foi planificada a ação de trabalho do grupo no decorrer do ano letivo 2008/09?**

*Não sei.*

**10. Inicialmente que tempo foi estabelecido para o desenvolvimento do processo?**

*Também não sei.*

**11. Que tipo de técnicas e de instrumentos foram definidos pelo grupo de trabalho?**

*Penso que se baseou nos inquéritos, na abordagem direta para uma recolha, no sentido de ir às fontes para obter informações o mais precisas possível.*

**12. Como foram concebidas as escalas e os diferenciais semânticos?**

*Esses são critérios da equipa de trabalho.*

**13. Quais foram as ações tomadas para o desenvolvimento da comunicação tendo em vista o envolvimento efetivo de toda a comunidade?**

*Com certeza que houve...exatamente, concretamente como...não sei.*

**14. Com que critérios foram designadas as subequipas de trabalho?**

*Também não sei...mas acho que essas subequipas seriam opções da comissão coordenadora, tendo em vista uma perspetiva do Agrupamento e penso que o Agrupamento funciona como uma equipa bastante coesa quer ao nível da coordenação, quer ao nível do Conselho Pedagógico, são pessoas que “ puxam ” todas para o mesmo lado, não há divergências, porque quem preside ao Conselho Pedagógico quererá, penso eu, ter gente...uma equipa de trabalho que leve o Agrupamento para um desenvolvimento que essa mesma direção quererá .Logicamente que quando se fazem subequipas também será nessa perspetiva. Eu se tivesse necessidade de organizar uma subequipa na minha área de trabalho ia buscar elementos que me dessem garantias de que o trabalho ia ser bem conseguido e desenvolvido e iriam proporcionar a concretização dos objetivos que eu pretendia, portanto os critérios seriam de ir buscar os elementos que, de acordo com os objetivos da equipa, levassem ao desenvolvimento de um trabalho coerente.*

**15. Que tipo de formação foi proporcionada às diversas subequipas de trabalho de forma a poderem executar a ação para a qual foram designadas?**

*Formação eu desconheço. Pontualmente terá havido mais informação do que formação. Penso que seria mais nessa base. Penso que qualquer equipa de trabalho numa determinada área deveria ter formação e muitas vezes o que acontece é que há elementos que podem até ter tido uma formação e depois terão passado a informação, mas formação formal penso que não.*

**16. De que forma foi coordenado o trabalho das diversas equipas?**

*Também não sei.*

**17. Através de que meios foram auscultados nos diversos níveis de ensino, os:**

- **Alunos?**
- **Pais e Encarregados de Educação?**
- **Assistentes Técnicos e Operacionais?**

*Foi através de inquéritos. Os inquéritos têm os seus prós e contras e muitas vezes deveriam ser testados primeiro, porque por vezes os resultados dos inquéritos deixam um bocado a desejar, muitas vezes omitindo factos e dando resultados que não são corretos. Mas foi através de inquéritos.*

**18. Qual foi o contributo do Departamento para o desenvolvimento do processo de autoavaliação?**

*Tenho a felicidade de coordenar um departamento que tem disciplinas de sucesso. São disciplinas essencialmente práticas, de fácil motivação dos alunos, com resultados escolares de sucesso. Temos sempre sucesso na ordem, desde o 5º ano ao 12º ano, acima dos 95%. Portanto o nosso contributo será de, muitas vezes, ajudar no agrupamento a divulgar aquilo que se faz ou que se pode fazer. Às vezes articulando com outros departamentos. E depois tudo aquilo que nos é solicitado pelos outros departamentos ou pela direção do agrupamento, estamos sempre disponíveis para colaborar. No sentido de promover a melhoria há situações que necessariamente têm de ser de articulação na contribuição para o projeto educativo, na própria definição dos critérios de avaliação. Tentar articular o mais possível com os outros departamentos.*

**19. Por que motivo não foram elaborados planos de melhoria na sequência da autoavaliação no ano letivo 2008/09?**

*Eu não posso precisar qual foi o ano letivo, mas se calhar, à posteriori, foram elaborados. Possivelmente terá a ver com a qualidade da autoavaliação que foi feita nesse ano. Poderia não dar os indicadores necessários e corretos para que se elaborasse um plano devidamente consistente.*

**20. Considera que as ações de melhoria preconizadas no relatório de autoavaliação de 2008/2009, proporcionaram mudanças no Agrupamento?**

*O nosso departamento continua a ser um caso à parte em relação aos outros departamentos. Mesmo em termos de melhoria nós não podemos melhorar mais, quando temos quase 100% de sucesso. É complicado ...a única coisa que podemos fazer é contribuir com os outros departamentos para que de uma forma geral se... colegas.*

*Houve mudanças, mesmo em termos de metodologias de trabalho que foram implementadas, dando apoio a disciplinas com maior insucesso, tentando fazer uma abertura da escola à sociedade de um modo diferente: muitas vezes conseguimos resultados que depois não transparecem cá para fora, tendo a própria inspeção referido isso. Há necessidade de haver uma maior abertura à comunidade. Muitas vezes interessam-nos os resultados com os nossos alunos e por vezes não divulgamos aquilo que outros divulgariam.*

*A não divulgação não quer dizer que tenha interferência no sucesso, é mais uma questão de projeção, de marketing da escola...que hoje em dia isso também faz muita falta, tendo em vista o ranking...mesmo as escolas particulares, com contrato de associação, que são nossas concorrentes.*

**21. De que forma a autoavaliação 2008/09, contribuiu para a melhoria da qualidade educativa no Agrupamento?**

*Penso que a autoavaliação tende a tentar juntar, dar a conhecer de uma maneira mais precisa os pontos fortes e os pontos fracos do Agrupamento. Muitas vezes essa autoavaliação era feita quase que isoladamente pelos vários elementos e agora o que se*

*tenta fazer é que de uma forma mais global se consiga aferir os pontos fortes e fracos numa perspectiva de melhoria, para a elaboração do plano de melhorias. É uma maneira mais formal de trabalhar com os dados do Agrupamento para a sua melhoria e tentar ver quais são os vários departamentos que poderão colaborar uns com os outros, para que as coisas funcionem com melhores resultados.*

**22. Na sua opinião a prática da autoavaliação já está consolidada no Agrupamento ou falta delinear alguns caminhos?**

*Ela vai ter que ser consolidada, porque não há forma de escapar a isto. Tem que obrigatoriamente ser consolidada. Penso que neste momento há uma maior sensibilidade por parte dos docentes, de toda a comunidade educativa no sentido de trabalhar para um objetivo comum e só se consegue trabalhar partindo de “ um ponto de partida ” que é dado pela autoavaliação.*

*A meu ver a forma de divulgação é que poderia ser de forma diferente para que todos os elementos pudessem participar de uma forma mais equilibrada, de forma a não serem sempre os mesmos a apresentarem ideias, mas serem todos, até porque há muita gente que não diz nada, que não colabora, mas que têm muito potencial e a forma de ir buscar esse potencial .*

*Mas neste momento todas as escolas se deparam com os problemas das avaliações, problemas de gestão e muitas vezes acabamos por dar menos importância a coisas que são importantes e então talvez uma forma de melhorar seja termos como base o documento da autoavaliação, o nosso diagnóstico e a partir desse diagnóstico ir melhorando.*

## **Transcrição das entrevistas - Departamento C**

*Esta entrevista surge no âmbito da pesquisa para a dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica (da Universidade Aberta) e visa conhecer a sua opinião sobre a aplicação do modelo CAF. A informação recolhida será utilizada apenas no âmbito da referida pesquisa. Os dados serão tratados em bloco, de forma a garantir o seu total anonimato.*

**1. Atualmente que cargo desempenha neste Agrupamento?**

*Sou coordenador de departamento*

**2. Há quanto tempo se encontra neste Agrupamento com estas funções?**

*É o sexto ano.*

**3. Que significado tem para si a autoavaliação da escola?**

*Acho que a autoavaliação é sempre muito importante, tanto na escola, como a nível pessoal. Das escolas acho que é essencial para principalmente aferir o que há, os pontos fracos, aquilo que está a ser desenvolvido, que não chega, de forma a aperfeiçoar no sentido de uma melhoria*

**4. De que forma espera que a autoavaliação contribua para a construção da identidade deste Agrupamento?**

*De forma a que sirva o melhor possível, todos os ciclos, interesses de todos os ciclos.*

**5. Qual o motivo que levou à opção do modelo CAF, para o cumprimento da autoavaliação?**

*Ora na altura foi... recordo-me -e também estive presente numa ação de formação dada por um colega- e foi o que se estava a usar mais e aquele em que havia mais experiência. Portanto seria aquele em que nós, enquanto agrupamento, (nós eu falo como docente do agrupamento), poderíamos tirar mais proveito, uma vez que havia experiência de outras escolas e o facto de termos aqui o tal colega com conhecimento do modelo.*

**6. Com que critérios designou o Agrupamento o grupo de trabalho para a autoavaliação?**

*Primeiro pretendeu-se que fossem englobados todos os ciclos de ensino e praticamente estão em todos os subgrupos.*

**7. Que critérios presidiram à designação do Coordenador deste grupo?**

*Não...*

**8. Considera o grupo de trabalho designado representativo de todo o Agrupamento? Porquê?**

*Acho que sim, por isso mesmo, porque representa todos os ciclos de ensino, portanto e foca-se não só aqui em agrupamento, mas sim também no Pré-escolar. Não só na escola sede, mas noutros edifícios espalhados.*

**9. Como foi planificada a ação de trabalho do grupo no decorrer do ano letivo 2008/09?**

*Não pertenci a nenhum grupo, portanto, mas estava por aqui, também foram nomeados subgrupos, subequipas, que foram trabalhando os subcritérios. Cada equipa tinha o seu líder que coordenava. Sei disso, porque estavam incluídos no meu departamento. Estas subequipas reuniam e depois reuniam com a coordenadora. Iam calendarizando as reuniões em função das necessidades que iam surgindo.*

10. **Inicialmente que tempo foi estabelecido para o desenvolvimento do processo?**

*Não. Isso não sei.*

11. **Que tipo de técnicas e de instrumentos foram definidos pelo grupo de trabalho?**

*Foram relatórios, inquéritos, porque eu também preenchi, recordo. Foram auscultados os grupos, os professores, fez-se um levantamento de necessidades, acho que na altura, também o que me salientou mais foram os inquéritos.*

12. **Como foram concebidas as escalas e os diferenciais semânticos?**

*Era de sim/, não e de um a cinco. Porque com isso, eu lidei bastante com esses inquéritos.*

13. **Quais foram as ações tomadas para o desenvolvimento da comunicação tendo em vista o envolvimento efetivo de toda a comunidade?**

*Em conversas, em entrevistas, pronto, no decorrer da ação... O coordenador de Departamento transmitia via e-mail as informações do Conselho Pedagógico e no momento da reunião de departamento já todos tinham conhecimento e então via-se se havia alguma coisa a acrescentar, propostas a sugerir.*

14. **Com que critérios foram designadas as subequipas de trabalho?**

*Isso não sei. Também nunca estive em nenhuma.*

15. **Que tipo de formação foi proporcionada às diversas subequipas de trabalho de forma a poderem executar a ação para a qual foram designadas?**

*Não, eu acho, quer dizer a formação a que eu fui, foi essa, depois a coordenadora, da comissão da autoavaliação, teve várias vezes, porque ela frequentou a formação e transmitia aos professores, ia orientando os grupos.*

16. **De que forma foi coordenado o trabalho das diversas equipas?**

*Não sei*

17. **Através de que meios foram auscultados nos diversos níveis de ensino, os:**

- **Alunos?**
- **Pais e Encarregados de Educação?**
- **Assistentes Técnicos e Operacionais?**

*Era mais por inquéritos. Foi muito por inquéritos.*

18. **Qual foi o contributo do Departamento para o desenvolvimento do processo de autoavaliação?**

*Olha, sei lá... pronto, teve sempre presente as necessidades, porque eu acho que cada setor de ensino, digamos assim, tentou “puxar a água à sua sardinha”. Por exemplo de forma a que os serviços também estivessem em sintonia com os nossos horários. O nosso contributo foi no sentido de fazer propostas para o melhor funcionamento dos serviços e de que o Agrupamento intercedesse junto da Câmara Municipal para organização e funcionamento das atividades de enriquecimento curricular, que efetivamente melhorou. Temos que ter em consideração que este foi o primeiro ano de implementação da autoavaliação e foi difícil. As pessoas mesmo nos inquéritos, quer dizer, não transmitiam aquilo que..., depois nos inquéritos seguintes, já foram, foi-se aperfeiçoando e viu-se ai um desenvolver, não é? E uma maior colaboração..*

19. **Por que motivo não foram elaborados planos de melhoria na sequência da autoavaliação no ano letivo 2008/09?**

*Fizeram-se relatórios e esses relatórios foram os que foram transmitidos aos colegas. Mas não sei porque não foram elaborados os planos de melhoria.*

20. **Considera que as ações de melhoria preconizadas no relatório de autoavaliação de 2008/2009, proporcionaram mudanças no Agrupamento?**

*Proporcionaram sim. Um maior empenho nos serviços, reprografia, papelaria, secretaria, nas atividades de enriquecimento curricular, que foram um caos nesse ano e depois realmente estão a funcionar otimamente. E ainda na articulação com a Câmara no que respeita a fornecimento, a aquisição de bens e de reparações nas escolas.*

*Houve uma necessidade muito grande de trazer os problemas das escolas dispersas e de os enquadrar aqui.*

21. **De que forma a autoavaliação 2008/09, contribuiu para a melhoria da qualidade educativa no Agrupamento?**

*Eu não digo que nesse ano houvesse assim uma melhoria visível, mas acho que contribuiu para uma mudança de atitude.*

22. **Na sua opinião a prática da autoavaliação já está consolidada no Agrupamento ou falta delinear alguns caminhos?**

*Acho que já está consolidada. Claro que há sempre pontos a aferir e há sempre coisas a melhorar e... no sistema de ensino tudo vai modificando e há necessidade de adaptação, mas que está consolidado está, sem problema nenhum.*

## **Transcrição das entrevistas - Departamento D**

*Esta entrevista surge no âmbito da pesquisa para a dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica (da Universidade Aberta) e visa conhecer a sua opinião sobre a aplicação do modelo CAF. A informação recolhida será utilizada apenas no âmbito da referida pesquisa. Os dados serão tratados em bloco, de forma a garantir o seu total anonimato.*

**1. Atualmente que cargo desempenha neste Agrupamento?**

*Neste momento sou coordenadora de departamento*

**2. Há quanto tempo se encontra neste Agrupamento com estas funções?**

*Ora bem...há ano e meio mais ou menos. No anterior ano letivo e neste.*

**3. Que significado tem para si a autoavaliação da escola?**

*Para mim é uma forma de vermos aquilo que está mal, aquilo que existe e se pode ou não melhorar, mas principalmente uma forma de melhorar aquilo que está mal. Nós como funcionários e como professores, até fora da sede, notamos o que está mal no sistema todo.*

**4. De que forma espera que a autoavaliação contribua para a construção da identidade deste Agrupamento?**

*Penso que se houver uma autoavaliação vai haver certamente correção de muitas anomalias e isso vai fazer com que o Agrupamento funcione melhor, e neste caso que temos muitas escolas dispersas, que toda a gente tenha resposta aos problemas que sente, às dificuldades que sente e as coisas possam funcionar bem.*

*Ao fazerem uma autoavaliação, e aconteceu aqui, havia várias coisas que as pessoas consideravam que não funcionavam bem e a partir daí começaram a ajustar-se o que faz com que o Agrupamento seja mais coeso.*

**5. Qual o motivo que levou à opção do modelo CAF, para o cumprimento da autoavaliação?**

*Quando entrei para uma das subequipas de autoavaliação foi-nos dito, através da coordenadora da equipa de autoavaliação, que este modelo estava a funcionar na Biblioteca e no Cento Novas Oportunidades e já que ele estava implementado nestes dois setores, aproveitou-se para aplicar em todo o Agrupamento.*

**6. Com que critérios designou o Agrupamento o grupo de trabalho para a autoavaliação?**

*Na altura era pertencer ao quadro de escola para que houvesse um a continuidade e também se procuraram pessoas que tivessem alguma experiência neste género de trabalho, que tivessem alguns conhecimentos para poderem depois coordenar. Também houve a preocupação de haver um elemento de cada departamento, em cada comissão. Os vários níveis desde o pré, 1º ciclo...em cada comissão havia sempre um elemento destes.*

*Os pais... foi mais ao nível de inquéritos que lhes eram feitos e na comissão em que trabalhei fizemos isso através de inquéritos aos pais. Os pais foram consultados. Não me recordo de alguma comissão constituída por pais, mas na minha não tinha.*

**7. Que critérios presidiram à designação do Coordenador deste grupo?**

*Não sei muito bem, mas penso que teria sido escolhida, porque é uma pessoa que se envolveu muito, tinha algum conhecimento deste modelo e foi por aí que foi nomeada pela direção.*

**8. Considera o grupo de trabalho designado representativo de todo o Agrupamento? Porquê?**

*Para mim é, porque ao ter um elemento de cada ciclo permitia que as necessidades que cada um sentia, pois consultávamos o nosso departamento e trazíamos essas necessidades para o grupo, para depois serem transmitidas à coordenadora do grupo de trabalho. Para que da apresentação dessas dificuldades resultasse uma melhoria, das necessidades que a gente apresentava.*

**9. Como foi planificada a ação de trabalho do grupo no decorrer do ano letivo 2008/09?**

*Ora bem...,no início do ano, houve uma reunião com todas as pessoas que tinham sido nomeadas: o grupo de trabalho e as subequipas, que nos “dividiu”- a cada grupo de trabalho foram atribuídos dois subcritérios. Dentro de cada subequipa havia uma pessoa que era o líder e que transmitia o resultado do trabalho do grupo à coordenadora. Havia reuniões da subequipa e depois à reunião com a coordenadora ía apenas o líder da equipa. Não havia necessidade de irmos todos, ele transmitia o trabalho que tinha sido desenvolvido.*

*As reuniões foram marcadas conforme as necessidades. Tínhamos um trabalho...cada um de nós tínhamos a sua parte e quando sentíamos necessidade ou combinávamos...e depois a coordenadora marcava conforme as necessidades.*

*Cada um de nós ficava com uma parte...as atas... e depois juntávamo-nos e chegávamos a um consenso sobre as evidências recolhidas. No nosso grupo era assim, nos outros não sei...Não havia necessidade de estarmos todos a fazer o mesmo...*

**10. Inicialmente que tempo foi estabelecido para o desenvolvimento do processo?**

*Houve um prazo estabelecido para o processo, não me recordo qual e na altura acabamos por não o cumprir, porque não se conseguia mesmo. Era o início, não sabíamos muito bem, andávamos um bocadinho a “apalpar terreno” e não conseguimos mesmo. Sei que no nosso caso, em que tive que sair do grupo de trabalho e ser substituída, o trabalho ainda continuou. O prazo que tinha sido estabelecido não foi cumprido, porque nós sentimos alguma dificuldade de...Eu não tinha grande conhecimento, tive também que envolver-me e complicou-se um bocadinho. Depois de começar a trabalhar entendi o modelo e acho que é aplicável, dá resultados, mas no início, foi complicado.*

**11. Que tipo de técnicas e de instrumentos foram definidos pelo grupo de trabalho?**

*No caso do nosso grupo foram os inquéritos e a recolha de evidências em atas. Foi basicamente isso.*

**12. Como foram concebidas as escalas e os diferenciais semânticos?**

*Nós tivemos inquéritos e entre nós decidimos que seria utilizada uma escala de 1 a 5. Foi decidido assim. Penso que veio da coordenadora. Toda a gente trabalhou nessa base. Eu como não estive nessa parte, estive mais na recolha de evidências nas atas, não me recordo muito bem.*

**13. Quais foram as ações tomadas para o desenvolvimento da comunicação tendo em vista o envolvimento efetivo de toda a comunidade?**

*Ao nível do departamento a coordenadora ia-nos dando informação sobre como as coisas estavam a decorrer. Havia muita informação através do correio eletrónico. Éramos informados de como decorriam os trabalhos...onde estavam.*

*No início houve uma reunião em que fomos informados de como funcionava, o que era este modelo, porque por exemplo eu nunca tinha ouvido falar nisso.*

**14. Com que critérios foram designadas as subequipas de trabalho?**

*Foi... serem professores do quadro, um elemento de cada departamento e procurou-se sempre que houvesse alguém que tivesse algum conhecimento mais aprofundado do modelo, para nos orientar.*

**15. Que tipo de formação foi proporcionada às diversas subequipas de trabalho de forma a poderem executar a ação para a qual foram designadas?**

*Tínhamos, periodicamente, uma reunião com a coordenadora em que colocávamos as dúvidas que tínhamos em relação ao que estávamos a fazer e ela ía-nos dando informações novas, que ela própria procurava. Através de uma aprendizagem conjunta de professores ia-se trabalhando o modelo, mas dentro da nossa realidade. Nessa reunião com a coordenadora íamos resolvendo os problemas que surgiam.*

**16. De que forma foi coordenado o trabalho das diversas equipas?**

*Era um pouco nessas reuniões. Quando sentíamos que estávamos um bocado parados a coordenadora juntava-nos a todos e conversávamos ou então era a tal pessoa que nós designamos como líder que iria falar com ela para esclarecer as nossas dúvidas.*

**17. Através de que meios foram auscultados nos diversos níveis de ensino, os:**

- **Alunos?**
- **Pais e Encarregados de Educação?**
- **Assistentes Técnicos e Operacionais?**

*Foi através de inquéritos. Foram distribuídos os inquéritos por todas as escolas de forma a que toda a gente ficasse informada sobre o processo que estava a decorrer.*

**18. Qual foi o contributo do Departamento para o desenvolvimento do processo de autoavaliação?**

*Nós que estávamos fora da escola sede, sentíamos mesmo muitas falhas e aí, na reunião de departamento, quando abordávamos este assunto fazíamos um pequeno relatório, que depois fazíamos chegar, através da coordenadora, à coordenadora da equipa de autoavaliação, com aquilo que sentíamos que estava mal...desde o funcionamento da secretaria, da reprografia. Era mais nessas falhas que sentíamos e depois procurávamos*

*também fazer uma autoavaliação da nossa escola. Os pontos fracos indicados tinham a ver com o funcionamento da própria estrutura do Agrupamento: vínhamos de... e de...e chegávamos aqui e já estava fechada a secretaria... e não tínhamos hipóteses de entregar documentos. Em relação a uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, não fomos muito por aí.*

**19. Por que motivo não foram elaborados planos de melhoria na sequência da autoavaliação no ano letivo 2008/09?**

*Isso teve a ver com o facto de não se ter cumprido aquele prazo de acabar o trabalho. E como não estava o trabalho acabado não se conseguiram fazer os planos.*

**20. Considera que as ações de melhoria preconizadas no relatório de autoavaliação de 2008/2009, proporcionaram mudanças no Agrupamento?**

*Houve algumas que sim...tais como o funcionamento da secretaria, que mudou, a reprografia que mudou. Aquelas coisas mais básicas, mais imediatas foram logo mudadas. Aquilo de que nós nos queixávamos na altura houve ali já uma atuação por parte da direção.*

**21. De que forma a autoavaliação 2008/09, contribuiu para a melhoria da qualidade educativa no Agrupamento?**

*As mudanças que indiquei não sei se tiveram grande influência, porque foram coisas muito práticas, pontuais e de serviços. Agora o que houve foi uma tomada de consciência por parte de toda a gente de que havia um processo de autoavaliação do Agrupamento e que era importante. Toda a gente ficou mais alerta de que estava a decorrer um processo de autoavaliação da escola, depois de ter sido detetado como um ponto fraco pela IGE, que nós não tínhamos. Estava tudo a funcionar bem, menos isto, não tínhamos uma autoavaliação. Foi a partir daí que se começou e as pessoas começaram a perceber que tinha que ser e que era importante.*

**22. Na sua opinião a prática da autoavaliação já está consolidada no Agrupamento ou falta delinear alguns caminhos?**

*Consolidada está... pelo menos eu noto que já há muita mudança. Agora ainda falta mudar alguma coisa. Falta continuar. Pelo menos ao nível do pessoal não docente. Ainda há muita coisa a fazer...mas com calma e com tempo...*

## **Transcrição das entrevistas - Departamento E**

*Esta entrevista surge no âmbito da pesquisa para a dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica (da Universidade Aberta) e visa conhecer a sua opinião sobre a aplicação do modelo CAF. A informação recolhida será utilizada apenas no âmbito da referida pesquisa. Os dados serão tratados em bloco, de forma a garantir o seu total anonimato.*

**1. Atualmente que cargo desempenha neste Agrupamento?**

*Ora tenho vários cargos, desde diretor de curso, diretor de turma, assessor de direção (2 anos) e agora há volta de dois meses é que estou de facto a substituir a coordenadora do departamento.*

**2. Há quanto tempo se encontra neste Agrupamento com estas funções?**

*Dois anos para os três primeiros cargos e de facto dois meses, aproximadamente, o de coordenador de departamento.*

**3. Que significado tem para si a autoavaliação da escola?**

*Ora bem eu penso que a autoavaliação não deixa de ser uma forma de ver como é que as coisas estão com o objetivo de melhorar, não é?... Uma forma de conhecer o que está bem e o que está mal para tentarmos melhorar essa situação, numa perspetiva de melhoria...chegando se possível à excelência. Sendo difícil estamos sempre a caminhar nesse sentido.*

**4. De que forma espera que a autoavaliação contribua para a construção da identidade deste Agrupamento?**

*Talvez melhorando os pontos fracos que temos no próprio Agrupamento, fazemos um exame daquilo que está melhor e do que está pior e a partir daí tentamos todos caminhar nesse sentido. Que tenha um caminho que vá melhorando os pontos fracos.*

**5. Qual o motivo que levou à opção do modelo CAF, para o cumprimento da autoavaliação?**

*Ora bem...não sei quais foram as razões, sei é que de facto a escola nomeou, mais a diretora, nomeou uma comissão que utiliza o modelo CAF. Pelo que oiço falar o modelo CAF destina-se às instituições públicas. Há outros modelos, mas penso que a maioria das escolas acabaram por...*

**6. Com que critérios designou o Agrupamento o grupo de trabalho para a autoavaliação?**

*Sei que foi a diretora mais uma vez é que convidou de facto a comissão de autoavaliação, salvaguardando talvez o que é um elemento por cada nível de ensino. Sei que temos aqui vários elementos que não convivem muito connosco aqui no dia a dia, mas quando a comissão reúne, cá aparecem eles, do 1º ciclo, do pré-escolar, até ao secundário.*

**7. Que critérios presidiram à designação do Coordenador deste grupo?**

*O Coordenador deste grupo é a professora X, subdiretora do Agrupamento e talvez baseado em que ela tem uma visão mais abrangente do próprio Agrupamento, talvez fosse uma das razões de ela ficar como coordenadora.*

8. **Considera o grupo de trabalho designado representativo de todo o Agrupamento? Porquê?**

*Sim. Penso que as equipas são constituídas por docentes de vários níveis, daí também mesmo do pessoal não docente, alunos, encarregados de educação. Por isso à partida este grupo de trabalho é representativo de todos os níveis de ensino. Daí a razão de eles terem que obrigatoriamente fazerem um bom trabalho. Eles têm uma maior sensibilidade do que se está a passar em cada um dos níveis.*

9. **Como foi planificada a ação de trabalho do grupo no decorrer do ano letivo 2008/09?**

*Não sei.*

10. **Inicialmente que tempo foi estabelecido para o desenvolvimento do processo?**

*Informalmente apercebi-me que de facto algo estava a acontecer. Não acompanhei formalmente. Não sei quantas reuniões fizeram e o tempo que disponibilizaram, mas sei que....informalmente... apercebi-me que havia movimento relativamente à autoavaliação e daí se ter criado a comissão.*

11. **Que tipo de técnicas e de instrumentos foram definidos pelo grupo de trabalho?**

*Aqui a escola adotou os inquéritos e entrevistas também aos alunos, entrevistas a professores e encarregados de educação, a pessoal não docente...sei que na altura...foi dentro disso... as técnicas estão também baseadas dentro disso...os mais recentes ainda estão baseados nesse tipo de instrumentos.*

12. **Como foram concebidas as escalas e os diferenciais semânticos?**

*Não me lembro bem como era o inquérito, mas lembro-me que havia uma escala de 1 a 5. Sei que foi também uma avaliação a nível qualitativo também e talvez a resposta do sim/não...*

13. **Quais foram as ações tomadas para o desenvolvimento da comunicação tendo em vista o envolvimento efetivo de toda a comunidade?**

*Através do Conselho Pedagógico dos próprios coordenadores acabaram por comunicar aos docentes dos departamentos, via correio eletrónico, através da plataforma moodle. Esta é uma via que se utiliza bastante para comunicar de facto todas essas informações.*

14. **Com que critérios foram designadas as subequipas de trabalho?**

*Um dos critérios foi docentes pertencerem ao quadro para darem continuidade ao trabalho desenvolvido e também sei que outro critério foi haver colegas professores que tivessem determinados conhecimentos técnicos, nomeadamente na área da elaboração de gráficos de barras para apresentação do trabalho, colegas da área da informática e da matemática para tratamento dos dados etc. Tudo isso foi importante nesse grupo de trabalho.*

15. **Que tipo de formação foi proporcionada às diversas subequipas de trabalho de forma a poderem executar a ação para a qual foram designadas?**

*Sei que houve reuniões para darem orientações sobre o trabalho a desenvolver. A partir daí como também não pertencço a essa comissão... sei que houve reuniões e orientações e a partir daí... 2008/2009 era novidade, estava-se aqui talvez a ver como as coisas iam*

*decorrer. Sei que tivemos aí uma inspeção também e depois veio de facto isto ao de cima... e própria inspeção também se pronunciou nesse sentido e tentou limar-se as arestas.*

**16. De que forma foi coordenado o trabalho das diversas equipas?**

*Sei que a direção é que de facto acabou por tratar da coordenação. A partir daí não sei muito mais.*

**17. Através de que meios foram auscultados nos diversos níveis de ensino, os:**

- **Alunos?**
- **Pais e Encarregados de Educação?**
- **Assistentes Técnicos e Operacionais?**

*Já disse atrás. Foram distribuídos inquéritos. Foram feitas entrevistas também e a verdade é uma a partir daí já não me lembro muito bem, mas sei que baseados nisso foram talvez os instrumentos principais utilizados aqui.*

**18. Qual foi o contributo do Departamento para o desenvolvimento do processo de autoavaliação?**

*Sei que foram dadas sugestões no próprio departamento. Deram-se sugestões do melhoramento de determinados setores da escola: manutenção das instalações, problemas relacionados com a segurança, melhoria na limpeza. Tudo isso foi debatido na altura. Sei que depois a coordenadora fazia um resumo...entregue ao Conselho Pedagógico e provavelmente depois ser passado para a comissão de autoavaliação.*

**19. Por que motivo não foram elaborados planos de melhoria na sequência da autoavaliação no ano letivo 2008/09?**

*Não sei*

**20. Considera que as ações de melhoria preconizadas no relatório de autoavaliação de 2008/2009, proporcionaram mudanças no Agrupamento?**

*Sim. Noto que há melhorias. De facto quando surgiram as sugestões dos departamentos... embora nem todos os elementos da comunidade educativa de facto intervenham diretamente no processo de melhoria. Ainda temos alguns colegas que de facto nem se apercebem das melhorias introduzidas. É um bocadinho triste, mas de facto acontece. Vêm cá, dão as aulinhas deles e...há que ir embora que tenho o horário cumprido. E é essa mentalidade que de facto ainda não está incutida nos colegas. E depois apanhamos todos por tabela, que somos todos iguais, nomeadamente ao nível do absentismo, que ainda se continua a ver muita gente.*

**21. De que forma a autoavaliação 2008/09, contribuiu para a melhoria da qualidade educativa no Agrupamento?**

*Noto que houve uma melhoria de facto no bem-estar dos alunos. Eles talvez...no próprio agrupamento... e acredito bem que se o aluno se sente bem na escola talvez a probabilidade de qualidade educativa será maior. Daí a razão de aqui sempre procurarmos...a nossa preocupação de facto é essa: que o aluno esteja bem e que os poucos que temos não se vão embora...temos uma concorrência terrível. Nós sem os*

*alunos também não fazemos nada. Mas é nossa preocupação...eles pedem um espaço para terem música...pois só não vamos ao encontro deles se não pudermos e neste momento está a funcionar a rádio da escola.*

*Claro está que a escola nem sempre tem o mais importante que são os recursos financeiros para satisfazer a vontade deles.*

**22. Na sua opinião a prática da autoavaliação já está consolidada no Agrupamento ou falta delinear alguns caminhos?**

*Penso que está consolidada, embora de facto se tente sempre atingir a excelência, mas nem toda a gente como lhe disse há pouco, lhe dá a importância que ela tem. Daí também da nossa parte um certo repúdio por haver alguns colegas que quando se fala em qualquer tema fora do que é a sala de aula, para eles até é capaz de “ ser uma seca”, como os alunos nos dizem, quando a gente quer inculcar determinado tipo de conceitos e eles nem sempre nos querem dar ouvidos.*

## **Transcrição das entrevistas - Departamento F**

*Esta entrevista surge no âmbito da pesquisa para a dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica (da Universidade Aberta) e visa conhecer a sua opinião sobre a aplicação do modelo CAF. A informação recolhida será utilizada apenas no âmbito da referida pesquisa. Os dados serão tratados em bloco, de forma a garantir o seu total anonimato.*

**1. Atualmente que cargo desempenha neste Agrupamento?**

*Neste momento desempenho o cargo de representante de grupo disciplinar e simultaneamente sou coordenador de departamento.*

**2. Há quanto tempo se encontra neste Agrupamento com estas funções?**

*Como representante de grupo há nove anos, como coordenador de departamento há oito.*

**3. Que significado tem para si a autoavaliação da escola?**

*Considero que a autoavaliação funciona como um mecanismo de que a escola dispõe para a identificação de aspetos mais positivos ou menos positivos, no sentido de poder melhorar, num caminho, num processo que vai permitir chegar a construir uma escola melhor.*

**4. De que forma espera que a autoavaliação contribua para a construção da identidade deste Agrupamento?**

*Identificados esses aspetos menos positivos, ou pontos mais fracos digamos assim, e partindo para a melhoria desses aspetos menos positivos, construir uma escola de sucesso, caminhando para a excelência.*

**5. Qual o motivo que levou à opção do modelo CAF, para o cumprimento da autoavaliação?**

*Isso não sei.*

**6. Com que critérios designou o Agrupamento o grupo de trabalho para a autoavaliação?**

*Também não sei.*

**7. Que critérios presidiram à designação do Coordenador deste grupo?**

*Não sei quais foram os critérios, mas uma vez que é subdiretora, penso que terá um conhecimento e uma visão mais abrangente da escola e acho que facilitará essa coordenação.*

**8. Considera o grupo de trabalho designado representativo de todo o Agrupamento? Porquê?**

*Acho que sim, porque é constituído por elementos de vários...professores, elementos dos diferentes níveis de ensino: do pré, 1º ciclo, 2º e 3º ciclos e secundário.*

**9. Como foi planificada a ação de trabalho do grupo no decorrer do ano letivo 2008/09?**

*Também não sei. Não tenho grande conhecimento que fizeram reuniões, onde foram dadas orientações com certeza. Depois foram criadas essas tais equipas de trabalho.*

**10. Inicialmente que tempo foi estabelecido para o desenvolvimento do processo?**

*Também não sei.*

**11. Que tipo de técnicas e de instrumentos foram definidos pelo grupo de trabalho?**

*Instrumentos...sei que relativamente a resultados de avaliação externa, de taxas de retenção, de taxas de abandono escolar, isso tudo foi feito o levantamento a partir dos serviços administrativos. Depois foi feito através de inquéritos.*

12. **Como foram concebidas as escalas e os diferenciais semânticos?**

*Também não sei*

13. **Quais foram as ações tomadas para o desenvolvimento da comunicação tendo em vista o envolvimento efetivo de toda a comunidade?**

*Em regra geral funcionamos, quer neste caso concreto, quer noutras situações partindo do Conselho Pedagógico e depois os coordenadores comunicam sempre, fazem chegar a informação a todos os membros do departamento e assim é feita a cobertura de todos os elementos da escola. Também é colocada essa informação na plataforma Moodle.*

14. **Com que critérios foram designadas as subequipas de trabalho?**

*Também não sei. Sei que têm um elemento de cada nível de ensino, mas para além disso não sei.*

15. **Que tipo de formação foi proporcionada às diversas subequipas de trabalho de forma a poderem executar a ação para a qual foram designadas?**

*Que eu tenha conhecimento...podem ter feito, mas não tenho conhecimento de que tenham feito uma formação específica. Terá sido a partir das orientações dadas pela direção, suponho.*

16. **De que forma foi coordenado o trabalho das diversas equipas?**

*Acho que esse trabalho deve ter sido coordenado, pela professora X, pelo grupo de trabalho, porque muitas vezes ouvia falar, colegas que faziam parte do grupo, colocar algumas dúvidas. Assisti assim de forma informal, claro.*

17. **Através de que meios foram auscultados nos diversos níveis de ensino, os:**

- **Alunos?**
- **Pais e Encarregados de Educação?**
- **Assistentes Técnicos e Operacionais?**

*Acho que foi através de inquéritos, mas podem ter sido usados outros instrumentos, outros mecanismos...Sei que se fizeram inquéritos aos alunos.*

18. **Qual foi o contributo do Departamento para o desenvolvimento do processo de autoavaliação?**

*Nós vamos participando sempre com sugestões, como costumamos fazer noutras circunstâncias, mesmo para a elaboração de outros documentos: regulamento interno, projeto educativo. Sempre que há...e o mecanismo é o mesmo: é dado ao coordenador e o coordenador faz chegar depois à direção.*

19. **Por que motivo não foram elaborados planos de melhoria na sequência da autoavaliação no ano letivo 2008/09?**

*Não sei, porque até tinha ideia de que tinha sido feito um plano de melhorias. Pois...sou eu que estou a fazer confusão. Eu tenho ideia de haver um plano de ação que a direção fez, com base na recolha dessa informação. Que serviu como orientação da avaliação de desempenho dos docentes.*

**20. Considera que as ações de melhoria preconizadas no relatório de autoavaliação de 2008/2009, proporcionaram mudanças no Agrupamento?**

*Penso que sim. Acho que de facto há alguma melhoria, nomeadamente a nível da indisciplina. Nota-se que há menos indisciplina e que isso cria um ambiente propício à aprendizagem e conseqüentemente aos níveis de sucesso.*

**21. De que forma a autoavaliação 2008/09, contribuiu para a melhoria da qualidade educativa no Agrupamento?**

*Acho que a partir da identificação dos problemas: das taxas, dos níveis de insucesso, a gente tenta sempre ir melhorando e até em pequenas ações, mesmo a partir do tratamento e tudo isso vai confluír num mesmo objetivo que é a melhoria dos resultados da escola, nas diferentes áreas, para que de facto seja uma escola de sucesso, digamos assim.*

**22. Na sua opinião a prática da autoavaliação já está consolidada no Agrupamento ou falta delinear alguns caminhos?**

*Eu acho que há uma caminhada, um percurso e toda uma aprendizagem, portanto haverá sempre caminhos novos. Digamos que não é um processo que está estagnado. Haverá sempre um aperfeiçoamento.*



## Anexo VI

<p><b>Mestrado em Supervisão Pedagógica</b></p>	<p><i>A Supervisão Pedagógica na Aplicação do Modelo CAF</i></p>	<p><b>Análise das entrevistas efectuadas</b></p>
---	--	--



## Análise das entrevistas realizadas

1. Início da Ação		Diretora	Coordenadora equipa	Coordenador Dep. A	Coordenador Dep. B	Coordenador Dep. C	Coordenador Dep. D	Coordenador Dep. E	Coordenador Dep. F
1.1 Significado de autoavaliação									
Subcategorias	Diagnóstico	“temos que nos conhecer e acho que a autoavaliação é precisamente para isso.”	“...que é o de se conhecer melhor, como quando fazemos por exemplo um exame. Um relatório de autoavaliação no fundo obriga-nos a refletir e essa reflexão é a parte que eu considero muito importante porque nos traz conhecimento.”	“podemos ter um feed back do que está a ser conseguido e o que está a ser menos conseguido		“...que é essencial para ... aferir o que há, os pontos fracos, aquilo que está a ser desenvolvido, que não chega”	“...uma forma de vermos aquilo que está mal”	“autoavaliação não deixa de ser uma forma de ver como é que as coisas estão”	“... para a identificação de aspetos mais positivos ou menos”
	Melhoria	“podemos trabalhar no sentido de uma escola de nobreza”	“...melhorar ou alterar uma situação”	é uma forma de melhorar as práticas letivas,” “melhoria do funcionamento da instituição	“Uma forma de mudar situações, tentando sempre uma perspetiva de maior sucesso.” “vai no sentido de uma melhoria,”	de forma a perfeioar no sentido de uma melhoria.”	“principalmente uma forma de melhorar aquilo que está mal”	“tentamos melhorar essa situação, numa perspetiva de melhoria...chegando se possível à excelência.”	“no sentido de poder melhorar, num caminho, num processo que vai permitir chegar a construir uma escola melhor.”
	Prestação de contas		“ O outro fim, pois sem dúvida que serve outro fim, é o de uma prestação de contas porque ela é obrigatória na lei						

2. Início da Ação		Diretora	Coordenadora equipa	Coordenador Dep. A	Coordenador Dep. B	Coordenador Dep. C	Coordenador Dep. D	Coordenador Dep. E	Coordenador Dep. F
1.2 A autoavaliação e a autonomia da escola									
Subcategorias	Diferenciação	“...para depois nos diferenciarmos de outras escolas, construindo a nossa autonomia”	“ s própria, a escola apostará naquilo que faz melhor.”	“teremos uma capacidade de resposta mais específica às necessidades da região.”	sabendo que temos determinado potencial em determinada área, tentar potencializar ainda mais essas áreas, em que realmente poderemos ser diferentes”				
	Satisfação		“ Se os alunos, enquanto agentes mais interessados e pontos cruciais da escola estão contentes, se não estão contentes...”			De forma a que sirva o melhor possível, todos os ciclos, interesses de todos os ciclos.”	“ que toda a gente tenha resposta aos problemas que sente, às dificuldades que sente “		
	Coesão						“o que faz com que o Agrupamento seja mais coeso	“ e a partir daí tentamos todos caminhar nesse sentido”	

1. Início da Ação		Diretora	Coordenadora equipa	Coordenador Dep. A	Coordenador Dep. B	Coordenador Dep. C	Coordenador Dep. D	Coordenador Dep. E	Coordenador Dep. F
1.3 Opção pelo modelo CAF									
Subcategorias	Experiência anterior	“Como já estava a ser aplicado o modelo CAF, nesta escola, quer no Centro Novas Oportunidades, quer na Biblioteca Escolar, a equipa de autoavaliação optou por..., aplicar modelo em todo o Agrupamento”	“foi o facto de a Biblioteca, integrada na rede de bibliotecas escolares, estar a utilizar o CAF, tal como o CNO, por indicação da sua coordenadora”					“este modelo estava a funcionar na Biblioteca e no Cento Novas Oportunidades e já que ele estava implementado nestes dois setores, aproveitou-se para aplicar em todo o Agrupamento”	
	Acesso à informação		“consideramos que o CAF, porque está muito bem explicado e apresentado na página da DGAEP, com questionários”						
	Acesso à formação		“um colega... conhecia bastante bem o modelo, ... disponibilizou-se logo para fazer uma formação”	na altura em que se começou a autoavaliação do agrupamento tínhamos cá um colega que dominava de alguma forma o modelo CAF e aproveitamos o know how,		“e o facto de termos aqui o tal colega com conhecimento do modelo”			
	Experiência de outras escolas					“foi o que se estava a usar mais e aquele em que havia mais experiência”		a maioria das escolas acabaram	
	Responsabilidade da escolha do modelo	“O modelo CAF foi uma escolha da equipa de autoavaliação”	“Demos ao trabalho de ver alguns modelos.. Depois da análise desses modelos, consideramos que o CAF”					a diretora, nomeou uma comissão que utiliza o modelo CAF.	

1. Início da Ação

Diretora

Coordenadora  
equipa

Coordenador  
Dep. A

Coordenador  
Dep. B

Coordenador  
Dep. C

Coordenador  
Dep. D

Coordenador  
Dep. E

Coordenador  
Dep. F

1.4 Critérios para a constituição equipa autoavaliação

Subcategorias

<b>Experiência profissional</b>	“ Primeiro pensou-se, numa equipa que tivesse algum conhecimento dos processos de autoavaliação anteriores”						“procuraram pessoas que tivessem alguma experiência neste género de trabalho, que tivessem alguns conhecimentos para poderem depois coordenar.”		
<b>Interdisciplinaridade</b>	“... professora do Ensino Secundário,... Um colega daqui... Escola e depois mais dois colegas de dois outros níveis de ensino.”	“que pertencessem aos vários ciclos, portanto aos vários níveis de ensino”	“Estão lá vários elementos dos vários níveis de ensino”		“Primeiro pretendeu-se que fossem englobados todos os ciclos de ensino e praticamente estão em todos os subgrupos. “	“ Os vários níveis desde o pré, 1º ciclo... em cada comissão havia sempre um elemento destes.”	“salvaguardando talvez o que é um elemento por cada nível de ensino. Sei que temos aqui vários elementos que não convivem muito connosco aqui no dia a dia , mas quando a comissão reúne, cá aparecem eles, do 1º ciclo , do pré-escolar , até ao secundário.”		
<b>Voluntariado</b>		“eu de certa maneira coordenadora, disponibilizei-me logo.”							
<b>Conhecimento do contexto</b>		“procurar colegas que conhecessem de alguma forma a escola” “ uma funcionária que... tem uma visão muito boa da escola							
<b>Continuidade</b>							“pertencer ao quadro de escola para que houvesse um a continuidade”		

**1. Início da Ação**

**Diretora**

**Coordenadora  
equipa**

**Coordenadora  
Dep. A**

**Coordenadora  
Dep. B**

**Coordenadora  
Dep. C**

**Coordenadora  
Dep. D**

**Coordenadora  
Dep. E**

**Coordenadora  
Dep. F**

**1.5 Critérios para a designação da coordenadora**

<b>Subcategorias</b>	<b>Conhecimento profissional</b>	“como já tinha algum conhecimento sobre a autoavaliação de escola foi por isso que foi escolhida”					tinha algum conhecimento deste modelo		
	<b>Interesse Académico</b>		“foi um assunto que negocieei com a diretora, porque estava a fazer um estudo sobre este tema.”						
	<b>Interesse</b>	“A colega designada empenhou-se neste processo.”					porque é uma pessoa que se envolveu muito,		

1. Início da Ação

	Diretora	Coordenadora equipa	Coordenadora Dep. A	Coordenadora Dep. B	Coordenadora Dep. C	Coordenadora Dep. D	Coordenadora Dep. E	Coordenadora Dep. F	
1.6 Representatividade do Grupo de trabalho									
Subcategorias	Professores		“Estão lá vários elementos dos vários níveis de ensino, daí até podermos inferir que é representativo, não sei se é linear”	temos representantes do pessoal docente,	“Acho que sim, por isso mesmo, porque representa todos os ciclos de ensino,”	“Para mim é, porque ao ter um elemento de cada ciclo”	“Sim. Penso que as equipas são constituídas por docentes de vários níveis”	“Acho que sim, porque é constituído por elementos de vários...professores, elementos dos diferentes níveis de ensino: do pré, 1º ciclo, 2º e 3º ciclos e secundário	
	Pais/ Encarregados de Educação	“Com o tempo já se juntaram ... os encarregados de educação. Neste momento está todo o Agrupamento representado”	“há aqui uma falhazinha de representatividade, sobretudo no ano a que se reporta este trabalho. Ao nível dos encarregados de educação, não se envolveram, de facto não se envolveram em reuniões.” “Eles têm participado mais em respostas a questionários”		temos representantes ... encarregados de educação.		“ Os pais... foi mais ao nível de inquéritos que lhes eram feitos” “ Os pais foram consultados”		
	Alunos	“Com o tempo já se juntaram os alunos.Neste momento está todo o Agrupamento representado”			temos representantes ,,alunos,.				
	Funcionários				temos representantes ,,pessoal auxiliar				

1. Início da Ação		Diretora	Coordenadora equipa	Coordenadora Dep. A	Coordenadora Dep. B	Coordenadora Dep. C	Coordenadora Dep. D	Coordenadora Dep. E	Coordenadora Dep. F
1.7 Planificação do processo									
Subcategorias	Clarificação do modelo		estivemos a ver. Ainda nos demorou algum tempo, ponto por ponto, critérios, subcritérios						
	Definição da metodologia de trabalho		“ a definir mais ou menos como é que iríamos trabalhar.”						
	Fases de aplicação do CAF		Explicamos, em linhas gerais, o que era o CAF, que etapas é que estariam previstas						
	Estabelecimento de metas		,”não foi assim muito fácil estabelecer metas						
	Cronograma		não foi assim muito fácil estabelecer ... datas “ “Nós fomos estabelecendo datas até, setembro, outubro.” .” No princípio do ano de 2009/2010 juntamo-nos logo, na calendarização das atividades. Aí definimos datas e metas a alcançar. O que é que cada um devia fazer”						

1. Início da Ação		Diretora	Coordenadora equipa	Coordenadora Dep. A	Coordenadora Dep. B	Coordenadora Dep. C	Coordenadora Dep. D	Coordenadora Dep. E	Coordenadora Dep. F
1.8 Calendarização do processo									
Subcategorias	Previsão para a conclusão	“ Estava previsto até ao final do ano letivo 2008/2009”	“No início ...decidimos que iríamos fazer num timing que daria que o relatório 2008/2009, estivesse concluído exatamente no final do ano letivo.”				“Houve um prazo estabelecido para o processo, não me recordo qual e na altura acabamos por não o cumprir, porque não se conseguia mesmo”		

1. Início da Ação		Diretora	Coordenador equipa	Coordenador Dep. A	Coordenador Dep. B	Coordenador Dep. C	Coordenador Dep. D	Coordenador Dep. E	Coordenador Dep. F
1.9 Técnicas e Instrumentos definidos									
Subcategorias	Questionários	“Sei que houve inquéritos ... entrevistas,”	os questionários... entrevistas.	Apenas tenho conhecimento que foram utilizados/aplicados inquéritos	Penso que se baseou nos inquéritos,	inquéritos, porque eu também preenchi,	foram os inquéritos	Aqui a escola adotou os inquéritos e entrevistas	foi feito através de inquéritos
	Análise Documental	houve a consulta de documentos				Foram relatórios	a recolha de evidências em atas.		levantamento a partir dos serviços administrativos
	Observação direta		observação direta						

1. Início da Ação		Diretora	Coordenadora equipa	Coordenadora Dep. A	Coordenadora Dep. B	Coordenadora Dep. C	Coordenadora Dep. D	Coordenadora Dep. E	Coordenadora Dep. F
1.10 Conceção das escalas e diferenciais semânticos									
Subcategorias	Propostas pelo Modelo CAF		“Servimo-nos das que são, mais ou menos, as propostas no modelo”						
	Previamente elaboradas		“ a nossa colega da biblioteca e a do centro novas oportunidades já tinham também elaborado isso. Recorremos à ajuda das tabelas delas.”						
	Informação da Coordenadora						“entre nós decidimos que seria utilizada uma escala de 1 a 5. Foi decidido assim. Penso que veio da coordenadora”		

1. Início da Ação		Diretora	Coordenadora equipa	Coordenadora Dep. A	Coordenadora Dep. B	Coordenadora Dep. C	Coordenadora Dep. D	Coordenadora Dep. E	Coordenadora Dep. F
1.11 Divulgação do projeto de autoavaliação									
Subcategorias	Plano de comunicação	“ não há propriamente um plano”							
	Meios de Comunicação	“ É sempre através das várias reuniões, dos vários órgãos que é transmitido essa informação,”	“ foi levada ao Conselho Pedagógico a informação de que iríamos proceder à autoavaliação”	“ houve informação no Conselho Pedagógico”		“... O coordenador de Departamento transmitia via e-mail as informações do Conselho Pedagógico”	“ Ao nível do departamento a coordenadora ia-nos dando informação sobre como as coisas estavam a decorrer” “ Havia muita informação através do correio eletrónico”	“ Através do Conselho Pedagógico dos próprios coordenadores acabaram por comunicar aos docentes dos departamentos , via correio eletrónico, através da plataforma moodle.”	“ partindo do Conselho Pedagógico e depois os coordenadores comunicam sempre, fazem chegar a informação a todos os membros do departamento” Também é colocada essa informação na plataforma moodle
	Frequência da Comunicação		“foi levada ao Conselho Pedagógico a informação “No início do processo também foi proporcionada formação aberta à comunidade”	“Pontualmente houve alguma informação no Conselho Pedagógico “Nós só tivemos conhecimento do relatório quando ele estava como um todo”			“No início houve uma reunião em que fomos informados de como funcionava, o que era este modelo”		
	Informação prestada		de que iríamos proceder à autoavaliação.” foi proporcionada formação aberta à comunidade”	de que o grupo estava a trabalhar e que estavam a ser aplicados inquéritos.”			fomos informados de como funcionava, o que era este modelo” “Éramos informados de como decorriam os trabalhos... onde estavam. “		

2. Processo		Diretora	Coordenadora equipa	Coordenadora Dep. A	Coordenadora Dep. B	Coordenadora Dep. C	Coordenadora Dep. D	Coordenadora Dep. E	Coordenadora Dep. F
2.1 Coordenação trabalho equipas									
Subcategorias	Designação do líder da equipa		Cada subequipa tinha um líder, que cada uma escolheu			Cada equipa tinha o seu líder que coordenava.	Dentro de cada subequipa havia uma pessoa que era o líder		
	Divisão de tarefas		“Ficou definido que cada equipa seria responsável por dois critérios. Como cada equipa é constituída por quatro elementos, eles acabaram por achar que era mais fácil, que dois, um par, tratar um critério.”				A cada grupo de trabalho foram atribuídos dois subcritérios.		
	Marcação e Programação das reuniões		foram solicitando não ter essas reuniões			Iam calendarizando as reuniões em função das necessidades que iam surgindo.	“As reuniões foram marcadas conforme as necessidades” “Quando sentíamos que estávamos um bocado parados a coordenadora juntava-nos a todos e conversávamos ou então era a tal pessoa que nós designamos como líder que iria falar com ela para esclarecer as nossas dúvidas”.		
	Coordenação do grau de realização das tarefas		O líder, ia vendo e seguindo os timings e as datas . Esse líder... vinha comunicar com a Comissão.				era o líder e que transmitia o resultado do trabalho do grupo à coordenadora.		

2. Processo		Diretora	Coordenadora equipa	Coordenadora Dep. A	Coordenadora Dep. B	Coordenadora Dep. C	Coordenadora Dep. D	Coordenadora Dep. E	Coordenadora Dep. F
2.2 Formação proporcionada									
Subcategorias	<b>Formação Específica</b>	Não houve uma formação externa.	“uma ação de formação, financiada por uma entidade externa, não tiveram”						
	<b>Responsáveis pela formação</b>	“A equipa de autoavaliação é que deu formação”.	. Foi proporcionada pela Comissão						
	<b>Partilha de conhecimentos</b>		“tivemos, digamos, partilha de conhecimentos, uma reflexão conjunta.”  “ A nossa formação poderá ser situada no âmbito de um processo de reflexão conjunta.”				“Através de uma aprendizagem conjunta de professores ia-se trabalhando o modelo”		
	<b>Orientação</b>				“Pontualmente terá havido mais informação do que formação.	a coordenadora, transmitia aos professores, ia orientando os grupos.	Tínhamos, periodicamente, uma reunião com a coordenadora em que colocávamos as dúvidas que tínhamos em relação ao que estávamos a fazer e ela ía-nos dando informações	Sei que houve reuniões para darem orientações sobre o trabalho a desenvolver.	

2. Processo		Diretora	Coordenadora equipa	Coordenadora Dep. A	Coordenadora Dep. B	Coordenadora Dep. C	Coordenadora Dep. D	Coordenadora Dep. E	Coordenadora Dep. F
2.3 Auscultação da comunidade educativa									
Subcategorias	Inquéritos	Nesta primeira vez acho que foi através de inquéritos	inquéritos que foram aplicados	Pelo que sei através de inquéritos	Foi através de inquéritos.	Foi muito por inquéritos	Foram distribuídos os inquéritos por todas as escolas	Foram distribuídos inquéritos	foi através de inquéritos
	Entrevistas		“Nessa ocasião [os pais] foram ouvidos através do seu representante Em relação aos assistentes técnicos operacionais suponho que foram as equipas que andavam a ver, que lhes fizeram as perguntas					Foram feitas entrevistas também	

2. Processo		Diretora	Coordenadora equipa	Coordenadora Dep. A	Coordenadora Dep. B	Coordenadora Dep. C	Coordenadora Dep. D	Coordenadora Dep. E	Coordenadora Dep. F
2.4 Contributos dos Departamentos									
Subcategorias	Indicação de pontos fracos						fazíamos chegar,... à coordenadora da equipa de autoavaliação aquilo que sentíamos que estava mal... desde o funcionamento da secretaria, da reprografia . Os pontos fracos indicados tinham a ver com o funcionamento da própria estrutura do Agrupamento: vinhamos de... e de... e chegávamos aqui e já estava fechada a secretaria... e não tínhamos hipóteses de entregar documentos		
	Apresentação de sugestões de melhoria dos serviços		De uma forma geral os departamentos apresentam sugestões. Sobre o funcionamento, ,			O nosso contributo foi no sentido de fazer propostas para o melhor funcionamento dos serviços e de que o Agrupamento			

2. Processo		Diretora	Coordenadora equipa	Coordenadora Dep. A	Coordenadora Dep. B	Coordenadora Dep. C	Coordenadora Dep. D	Coordenadora Dep. E	Coordenadora Dep. F
2.4 Contributos do s Departamentos									
Subcategorias	Apresentação de sugestões de melhoria dos serviços					Por exemplo de forma a que os serviços também estivessem em sintonia com os nossos horários.			
	Apresentação de sugestões de melhoria dos espaços		os departamentos apresentam sugestões... muito sobre a melhoria de espaços.					Deram-se sugestões do melhoramento de determinados setores da escola: manutenção das instalações, problemas relacionados com a segurança, melhoria na limpeza.	
	Apresentação de sugestões de carácter pedagógico		os departamentos apresentam sugestões....sobre a parte pedagógica				Em relação a uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, não fomos muito por aí.		

3. Planos de melhoria		Diretora	Coordenadora equipa	Coordenadora Dep. A	Coordenadora Dep. B	Coordenadora Dep. C	Coordenadora Dep. D	Coordenadora Dep. E	Coordenadora Dep. F
2..5 conceção dos planos de melhoria									
Subcategorias		Achávamos que definir algumas ações já seria, para uma primeira medida, o suficiente, não queríamos algo muito ambicioso	Entretanto fomos aplicando algumas melhorias de ações, daquelas ações fomos implementando						
	<b>Atraso no processo de autoavaliação</b>		já estávamos em 2009/2010				Isso teve a ver com o facto de não se ter cumprido aquele prazo de acabar o trabalho.		
	<b>Início de um novo processo</b>		queríamos era, portanto elaborar o documento para esse ano e então começamos logo por nos concentrarmos outra vez no processo todo, de forma a que quando chegasse o final de 2009/2010 tivéssemos um relatório sobre esse ano letivo						

## Anexo VII

<b>Mestrado em Supervisão Pedagógica</b>	<i>A Supervisão Pedagógica na Aplicação do Modelo CAF</i>	<b>Análise notas de campo</b>
--	---	-----------------------------------



## Análise das notas de campo

1. Início da Ação		Presidente do Conselho Geral	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D	Elemento da Comissão autoavaliação	Elemento A de subequipa	Elemento B de subequipa
1.1 Significado de autoavaliação									
Subcategorias	Reflexão						“A autoavaliação no fundo obriga-nos a refletir e essa reflexão é a parte que eu considero muito importante porque nos traz conhecimento” (3 Fevereiro 2012)		
	Melhoria		“A autoavaliação CAF é um instrumento de melhoria” (13 janeiro 2012).						
	Aprendizagem		“é um instrumento(...) com potencialidades para aprender a partir dos resultados obtidos” (13 janeiro 2012).						



1. Início da Ação		Presidente Conselho Geral	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D	Elemento da Comissão autoavaliação	Elemento A de subequipa	Elemento B de subequipa
1.3 Divulgação do projeto de autoavaliação									
Subcategorias	Comunicação hierárquica			“falta de divulgação dos processos que se desenvolvem para que todos os elementos pudessem participar de uma forma mais equilibrada, de forma a não serem sempre os mesmos a apresentarem ideias”. ( 20 janeiro 2012)			“Ouvi falar do assunto aquando da aplicação de alguns inquéritos a alguns alunos, enquanto diretora de turma. Depois, em reunião de departamento, foram dadas a conhecer algumas conclusões/recomendações do trabalho desenvolvido pelo grupo de trabalho” ( 17 fevereiro 2012)		
	Comunicação horizontal	“ enquanto Presidente do Conselho Geral, apenas tive conhecimento do processo de autoavaliação no momento em que nos foi dado a conhecer o relatório final, para que emitíssemos um parecer” ( 6 janeiro 2012)		“ ao nível da comunicação entre colegas, ainda há ali umas “arestas a limar”. ( 20 janeiro 2012)			“A autoavaliação do agrupamento não é um assunto muito falado entre os pares, exceto entre os que estão diretamente envolvidos no trabalho” ( 17 fevereiro 2012)		
	Obstáculos à comunicação			“ A dimensão do Agrupamento é um obstáculo à comunicação”, “duas salas de professores, em que há um setor que parece que está desligado do outro” ( 20 janeiro 2012)					



2.Processo		Presidente do Conselho Geral	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D	Elemento da Comissão autoavaliação	Elemento A subequipa	Elemento B subequipa
2.2 Formação proporcionada									
Subcategorias	Ausência de formação							“formação não tivemos ... eu fui pesquisando na internet algumas informações sobre o modelo” ( 9 março 2012)	“ Não tivemos formação. No início a Coordenadora fez uma ou duas reuniões para explicar o modelo e para distribuir os critérios, pelas subequipas” ( 30 março 2012)
	Necessidades de Formação		“ Havia a necessidade de formação da equipa em termos de elaboração de inquéritos”. ( 13 janeiro2012)						

2. Processo		Presidente do Conselho Geral	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D	Elemento da Comissão autoavaliação	Elemento A subequipa	Elemento B subequipa
2.3 Auscultação da comunidade educativa- os inquéritos									
Subcategorias	Aplicação					“ os inquéritos têm os seus prós e contras e muitas vezes deveriam ser testados primeiro, porque por vezes os resultados dos inquéritos deixam um bocado a desejar, muitas vezes omitindo factos e dando resultados que não são corretos”			
	Respostas dos Professores							” O ano letivo de 2008/2009 foi um anocomplicado com a implementação da avaliação de desempenho docente e nem sempre, acho que nem sempre as respostas dadas ao inquérito foram honestas. Como muitas vezes o processo de avaliação de desempenho docente foi um processo confuso e que mexeu tanto com os docentes, penso que, nessa altura, foi um obstáculo à implementação do	“ As respostas aos inquéritos nem sempre foram fiáveis. Havia um grande desfasamento entre as respostas dos professores do 1º ciclo e os restantes... por exemplo quando perguntávamos se conheciam o Projeto Educativo a maioria respondia que não...ao contrário dos professores desta escola”. ( 30 março 2012)

2. Processo		Presidente do Conselho Geral	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D	Elemento da Comissão autoavaliação	Elemento A subequipa	Elemento B subequipa
2.4 Auscultação da comunidade educativa- os inquéritos									
Subcategorias	Respostas dos Professores							“ processo de autoavaliação do agrupamento Nesse ano estavam contra o sistema de avaliação de desempenho, de forma que quando lhes era apresentado um inquérito para responderem, sobre como é que eles avaliavam isto ou aquilo... a tendência era logo para uma avaliação pela negativa ” ( 9março 2012).	
	Respostas dos Alunos								“ Os alunos também se notava que respondiam de qualquer maneira” ( 30 março 2012).
	Interpretação dos Resultados		“Havia a dificuldade da equipa de autoavaliação em interpretar resultados” (13 janeiro 2012).						

<b>2. Processo</b>	<b>Presidente do Conselho Geral</b>	<b>Docente A</b>	<b>Docente B</b>	<b>Docente C</b>	<b>Docente D</b>	<b>Elemento da Comissão autoavaliação</b>	<b>Docente A de subequipa</b>	<b>Docente B de subequipa</b>
--------------------	-------------------------------------	------------------	------------------	------------------	------------------	---	-------------------------------	-------------------------------

**2.5 Contributos para a autoavaliação**

<b>Subcategorias</b>	<b>Conselho Geral</b>	“ O conselho Geral apenas deu um parecer ao relatório final”. ( 6 janeiro 2012).						
	<b>Professores</b>		“ há professores que não dizem nada, que não colaboram, mas que têm muito potencial”. ( 20 janeiro 2012).					

3.Dificuldades na implementação do modelo		Presidente do Conselho Geral	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D	Elemento da Comissão autoavaliação	Docente A de subequipa	Docente B de subequipa
3.1 Dificuldades na implementação do modelo									
Subcategorias	Compreensão do modelo		“ Havia a dificuldade da equipa de autoavaliação em interiorizar o mecanismo da CAF e os conceitos associados”. ( 13 janeiro 2012).					“Na prática, não foi muito fácil, porque consideramos que tem uma linguagem algo tecnicista, é um bocadinho... não se pode negar que ele foi construído a pensar muito nas empresas”	“ Tem uma linguagem muito voltada para as empresas”
	Definição de critérios e subcritérios		“ Havia a dificuldade da equipa de autoavaliação em (...)definir a amplitude dos critérios e subcritérios”. ( 13 janeiro 2012).						
	Conjugação de Horários								“ Havia uma grande dificuldade para conjugar os horários, principalmente com os colegas do pré-escolar e 1º ciclo. Acabei por trabalhar com o colega do 2º ciclo”.