

AVALIAR PARA MELHORAR

Estudo sobre a implementação e impacto dos procedimentos de autoavaliação nas escolas da Região Autónoma da Madeira

Relatório Final

11 Dezembro 2023

Susana Batista & Marina Peliz



Índice

Sumário Executivo	1
I. Enquadramento e contexto do estudo	3
1.1. O contexto: Processo de Aferição de Qualidade do Sistema Educativo Regional	3
1.2. Apresentação deste estudo	5
II. Abordagem metodológica.....	7
2.1. Estratégia geral de análise.....	7
2.2. Amostragem de escolas para a análise documental	11
2.2.1. Escolas de 1º ciclo.....	11
2.2.2. Escolas de Ensino Básico e Secundário	12
2.3. Apresentação dos documentos da DSDO analisados	14
2.4. Apresentação dos documentos das escolas analisados.....	15
2.5. Apresentação dos <i>Focus Group</i>	17
III. O processo de autoavaliação de escolas, nove anos depois.....	20
3.1. Uma análise ao papel da DSDO.....	20
3.2. Dos documentos estruturantes	26
3.2.1. Projetos Educativos de Escola	26
3.1.2. Relatórios de autoavaliação	43
3.4. O olhar dos intervenientes sobre o processo: para uma análise dos <i>focus-group</i>	53
3.4.1. O impacto: principais mudanças sentidas.....	53
3.4.2. Eficácia da implementação.....	60
3.4.3. Eficiência.....	63
3.4.4. Sustentabilidade.....	67
IV. Sugestões de melhoria e recomendações.....	73
4.1. O futuro do processo de autoavaliação	76
4.2. Sobre a exequibilidade da avaliação externa	77
Referências.....	84
Anexos.....	86
Anexo 1: Informação de controlo da documentação disponibilizada pelas escolas da RAM	i

Anexo 2: Composição das equipas dos grupos de discussão (focus group) por escola /AE	ii
Anexo 3: Guião de entrevistas dos <i>focus group</i>	iv
Anexo 4: Atividades desenvolvidas pela DSDO no âmbito da monitorização do processo AQSER, 2015-2022	vi

Índice de Figuras

Figura 1: Objetivos do estudo sobre a implementação e impacto dos procedimentos de autoavaliação nas escolas da RAM.....	6
Figura 2: Critérios, questões gerais e eixos de análise da informação recolhida nos documentos estruturantes das escolas e nos focus group	8
Figura 3: Fases chave da metodologia do estudo.....	10
Figura 4: Documentação da DSDO selecionada para análise.....	14
Figura 5: Sistematização da análise SWOT realizada aos Relatórios de Acompanhamento	24
Figura 6: Evolução do índice do PE de uma escola.....	27
Figura 7: Sistematização do diagnóstico no PEE de uma escola	28
Figura 8: Figura para sistematização das áreas de intervenção	29
Figura 9: Páginas de dois PEE	33
Figura 10: Definição de linhas estratégicas no PEE em articulação com os PAA do quadriénio.....	34
Figura 11: Definição de metas no PEE em articulação com os PAA do quadriénio.....	35
Figura 12: Repetição de problemas em três PEE de uma escola.....	37
Figura 13: Objetivos e metas sobre os resultados numa escola.....	38
Figura 14: Evolução de alguns objetivos e metas num PEE.....	39
Figura 15: Transformação de ponto fraco em oportunidade.....	44
Figura 16: Exemplos das dificuldades na sistematização do diagnóstico	45
Figura 17: Manutenção de problemas numa escola	48
Figura 18: Problemas diferentes sem menção à resolução	49
Figura 19: Articulação entre PEE e RA, com redefinição de metas.....	50
Figura 20: Nuvem de palavras sobre os impactos do processo de autoavaliação.....	58
Figura 21: Princípios do processo de Aferição de Qualidade.....	76

Índice de Tabelas

Tabela 1: Número de escolas da amostra por estrato (números arredondados)	11
Tabela 2: Número de escolas por concelho e tipologia (exceto concelhos com apenas uma escola)	13
Tabela 3: Número de documentos disponibilizados por escolas do 1º ciclo do ensino Básico com Pré-escolar, por tipo de documento, 2014 a 2023	16
Tabela 4: Número de documentos disponibilizados por escolas dos ensinos Básico e Secundário, por tipo de documento, 2014 a 2023	16
Tabela 5: Composição de cada grupo de discussão (focus group)	18
Tabela 6: Número (Nº) de referência a cada categoria de atividades da DSDO	22
Tabela 7: Critérios de seleção dos membros das equipas de autoavaliação das escolas da RAM	52

Sumário Executivo

O presente relatório final do estudo *Avaliar para melhorar – estudo sobre a implementação e impacto dos procedimentos de autoavaliação nas escolas da Região Autónoma da Madeira* procura contribuir para a análise dos efeitos do Processo de Aferição de Qualidade do Sistema Educativo Regional nas escolas, culminando com sugestões e recomendações sobre o processo de autoavaliação e a exequibilidade de um processo de avaliação externa das escolas.

A metodologia de análise baseou-se numa análise transversal aos documentos da Direção de Serviços de Desenvolvimento Regional (DSDO), aos documentos estratégicos (em particular Projetos Educativos de Escola - PEE - e Relatórios de Autoavaliação - RA) de uma amostra de 33 escolas selecionadas e a quatro entrevistas de *focus group* com intervenientes do processo. A estratégia de análise baseou-se, fundamentalmente, em quatro critérios, sustentados na teoria da mudança:

- **Eficácia:** O processo de aferição de qualidade está a contribuir para uma melhoria organizacional e de autoavaliação das escolas?
- **Eficiência:** Os documentos estão articulados entre si?
- **Impacto:** O processo de autoavaliação está a contribuir para a melhoria da organização e resultados escolares?
- **Sustentabilidade:** O processo de autoavaliação nas escolas está internalizado?

Da análise empreendida, destacamos, como objetivos alcançados:

Relativamente à eficácia

- Uma melhoria relativamente à forma (estrutura/ organização) dos documentos estratégicos
- Maior justificação das opções tomadas, decorrentes de melhorias no tratamento e sistematização de informação
- A incorporação do Referencial Comum de Avaliação e alguns elementos proporcionados pelas ações de formação e acompanhamento da DSDO
- Clarificação e uniformização de conceitos chave relacionados com o planeamento
- Aceitação do processo por parte dos intervenientes das escolas, depois de resistências iniciais

Relativamente à eficiência

- Maior articulação entre os documentos estratégicos e entre o processo e outros processos das escolas (como a avaliação docente)

- Progressiva agilidade do processo devido à utilização de recursos tecnológicos e mobilização de vários intervenientes para recolha de informação

Relativamente ao impacto

- Melhoria das práticas de gestão e organização, mais racionais e eficientes
- Maior conhecimento da realidade escolar
- Sentimento maior de pertença e partilha nas escolas

Relativamente à sustentabilidade

- Escolas têm procurado garantir continuidade das práticas através de critérios para constituição das equipas
- O acompanhamento da DSDO, bem como as formações, revelam-se como pontos críticos para o suporte e orientação do processo

Identificámos, ainda, um conjunto de aspetos que representam oportunidades de melhoria, como:

- Reflexão sobre os impactos das estratégias nos resultados alcançados, em particular nas aprendizagens
- Definição de metas e estratégias/ ações
- Sistematização e síntese da informação, melhorando a comunicação
- Autonomia das equipas de autoavaliação e sua capacidade crítica e para o desenvolvimento do processo
- Organização do trabalho das equipas ao longo do ciclo de gestão e sobre a quantidade de informação a recolher e tratar
- Recursos de tempo e tecnológicos para apoiar o processo
- Rotatividade de (alguns elementos das) equipas para internalização do processo por toda a comunidade escolar
- Tipo e natureza do envolvimento de alunos e outros intervenientes na autoavaliação

Finalizamos com um conjunto de sugestões e recomendações, tanto sobre a continuidade do processo de autoavaliação, como quanto à exequibilidade de um programa de avaliação externa de escolas.

I. Enquadramento e contexto do estudo

1.1. O contexto: Processo de Aferição de Qualidade do Sistema Educativo Regional

A Portaria nº 245/2014, de 23 de dezembro, estabeleceu pela primeira vez na Região Autónoma da Madeira (RAM) os procedimentos de um modelo de avaliação de escolas, claramente vinculado a um processo de aferição da qualidade do Sistema Educativo Regional com impacto na tomada de decisão de diferentes estruturas, como as direções regionais. Assim, à (auto)avaliação de escolas acresce uma perspetiva de aferição da qualidade do Sistema Educativo Regional, influenciando o planeamento estratégico, nomeadamente na definição de estratégias de melhoria:

“promover a avaliação das estruturas da educação e do ensino não superior da RAM, tendo em conta a sua especificidade e contexto, e fornecer a informação necessária para a formulação de políticas educativas nas diferentes áreas, no quadro do Sistema Educativo Regional” (Portaria nº 245/2014, de 23 de dezembro, preâmbulo).

O processo avaliativo teve sempre como foco central a melhoria, nas suas várias vertentes (procedimentos, padrões de competência, qualificações escolares, aprendizagens, etc.). A vertente da prestação de contas ocupa um lugar de menor relevo e surge associado às questões de responsabilidade e transparência.

Uma das particularidades do processo é o esforço de criação de um modelo que não atribui um papel central ao serviço de inspeção, acentuando deste modo o pilar do objetivo da melhoria em detrimento da prestação de contas, um modelo mais partilhado, devido à interação entre avaliadores, avaliados e outros parceiros e ainda uma estrutura que assenta largamente na relação recíproca entre autoavaliação e avaliação externa. Iniciou-se, precisamente, por um processo longo de criação, consolidação e acompanhamento de mecanismos de autoavaliação das escolas, em particular na capacitação e acompanhamento dos atores escolares.

O que inicialmente se denominou como projeto procurou então uma estratégia de implementação que permitisse uma criação de espaços de trabalho para participação e discussão, formação e acompanhamento continuado, com diferentes estruturas da região envolvidas. O apoio técnico e científico externo foi garantido por uma equipa de investigação do CICS.NOVA, desde o início.

Essa equipa apoiou na elaboração do enquadramento conceptual do Projeto (Novembro 2014), o que reforçou os seus propósitos, princípios orientadores, com destaque para a

“promoção da melhoria”, “apoio à tomada de decisão” e o incentivo aos “processos de mudança” nas escolas, o que levou ao desenho de um modelo de integração de autoavaliação e avaliação externa das escolas. As escolas foram convidadas a responder ao desafio, construindo obrigatoriamente o seu processo de autoavaliação a partir do modelo apresentado com o apoio da equipa regional; só depois dos procedimentos estarem consolidados seria implementado o processo de avaliação externa das escolas. Note-se que se optou por um processo gradual, iniciando pelo grupo de escolas básicas de 2º e 3º ciclos e Secundárias, para só depois passar para os restantes níveis de ensino.

Um primeiro diagnóstico feito por questionário, no final do ano de 2014, revelou algumas inseguranças e dificuldades na apropriação do modelo apresentado, pelo que se optou por uma estratégia de acompanhamento mais próxima, iniciando assim pela formação (2015, “Recolha e sistematização de informação em contexto escolar”), com apoio da equipa CICS.NOVA, que permitia por um lado capacitar as escolas e, por outro, criar espaços de diálogo e de reflexão conjunta. Neste cenário ficou claro que as escolas pretendiam um maior acompanhamento e apoio na implementação do modelo: havia constrangimentos na operacionalização do modelo inicial.

Assim, decidiu-se operacionalizar o modelo, tornando o documento mais explícito para que se tornasse num guião/ manual para adoção das escolas. O primeiro impulso foi dado pela equipa CICS.NOVA, que elaborou uma primeira proposta de definição de dimensões, categorias e indicadores do modelo inicial. Depois, foram feitas pequenas reuniões entre escolas com a equipa regional para estabilizar um referencial de avaliação, mas também para criar uma rede de contactos e interajuda. Das reuniões resultou o documento “Referencial Comum de Avaliação de Escolas”, articulado com o processo de autoavaliação a iniciar e a futura avaliação externa que se perspectivava.

Em paralelo a este processo a equipa CICS.NOVA explorou as bases de dados existentes a nível regional, nomeadamente aquelas com informação a nível das características das escolas e dos alunos, e produziu e discutiu com os diversos intervenientes uma série de relatórios, sobre resultados escolares e contexto socioeconómico.

Foi nessa altura que se começou a envolver os docentes das escolas dos restantes níveis de ensino (jardins-de-infância e 1º ciclo). Durante o ano letivo 2015/2016, as escolas do primeiro grupo foram acompanhadas na elaboração do seu primeiro relatório de autoavaliação (pela equipa regional) e as segundas beneficiaram da formação (com apoio do CICS.NOVA). Neste contexto o protocolo com a equipa de investigação terminou, mas o trabalho na região continuou, com acompanhamento num patamar mais desenvolvido do processo de autoavaliação, em particular da análise de relatórios de feedback, do tipo de instrumentos de recolha de informação e da necessidade de articulação entre documentos das escolas.

Paralelamente, foi dada ainda formação no âmbito da planificação e avaliação das ações de melhoria, em diversos momentos e a diversas equipas desde essa altura até 2021 (ex: “Da autoavaliação de escolas ao plano de melhoria”), tendo já contado com o contributo da Associação ESCXEL (ação online, “Percurso para a melhoria: uma visão integrada da escola a partir do seu processo de avaliação”). Hoje, todas as escolas já desenvolveram processos sistematizados e documentados de autoavaliação de escolas.

Nove anos volvidos sobre a publicação da referida portaria (de 2014), chega agora o momento de fazer um balanço sobre o percurso efetuado e aferir a exequibilidade de se alargar o processo para a avaliação externa de escolas. Tendo em conta a complementaridade entre autoavaliação e avaliação externa, não é um problema, mas antes uma vantagem, que se tenham consolidado as primeiras práticas antes da avaliação externa.

A questão que se coloca agora é a da implementação dessa segunda fase, e do equilíbrio que se deverá privilegiar entre autoavaliação e avaliação externa. Cabe ainda refletir sobre a vertente da Aferição de Qualidade de todo o sistema.

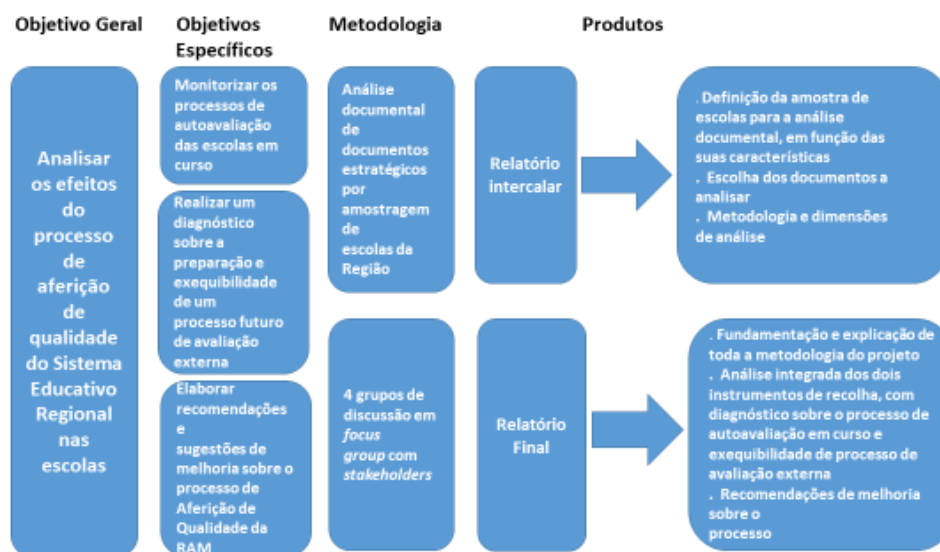
Os objetivos do presente estudo são apresentados no ponto seguinte. A equipa da Associação ESCXEL assume-se como amigo “crítico” do processo, recolhendo e analisando informação, de forma transversal e com vista à tomada de decisão a nível do sistema regional e de cada escola.

1.2. Apresentação deste estudo

O presente relatório final responde às especificações propostas no estudo *Avaliar para melhorar – estudo sobre a implementação e impacto dos procedimentos de autoavaliação nas escolas da Região Autónoma da Madeira*. O esquema que se segue (Figura 1) sistematiza o objetivo geral - analisar os efeitos do Processo de Aferição de Qualidade do sistema educativo regional nas escolas - e específicos que se pretendem alcançar, bem como a metodologia e respetivos produtos, e que foram expressos no respetivo caderno de encargos.

Cabe notar que este documento surge no seguimento do relatório intercalar, cujos principais contributos aqui voltamos a incorporar, frequentemente de forma mais sintética. Nesse, para além dos conteúdos avançados na figura, inclui-se uma visão panorâmica dos documentos da DSDO, entretanto fornecidos, e que permitem uma análise distinta daquela agora realizada com documentos das escolas.

Figura 1: Objetivos do estudo sobre a implementação e impacto dos procedimentos de autoavaliação nas escolas da RAM



Fonte: Autores; proposta do estudo sobre os efeitos do processo de Aferição de Qualidade do Sistema Educativo Regional.

Neste relatório, e seguindo os objetivos e metodologia proposta, começa-se por contextualizar o estudo no quadro do processo em causa e do acompanhamento já fornecido, clarificando os objetivos específicos (Capítulo 1). Seguidamente, apresenta-se de forma fundamentada toda a metodologia do projeto (Capítulo 2). Em particular, apresentam-se os critérios, questões e eixos de análise, sustentados na teoria da mudança em quatro principais pilares: eficácia, eficiência, impacto e sustentabilidade. Depois, clarifica-se a estratégia amostral e de análise dos documentos das escolas, bem como os procedimentos postos em prática para a definição, aplicação e análise dos *focus-group*. O terceiro capítulo é dedicado à apresentação de resultados. Primeiro, retoma-se, de forma sintética, a análise transversal de um conjunto de documentos da Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional (DSDO). Depois, analisam-se os documentos por escola - Projeto Educativo de Escola e Relatórios de Autoavaliação -, para finalizar com uma análise aos *focus-groups*. No Capítulo 4 apresentam-se as sugestões de melhoria e recomendações, decorrentes de todo o trabalho efetuado, direcionados tanto ao futuro do processo de autoavaliação como de considerações sobre a exequibilidade da avaliação externa de escolas.

II. Abordagem metodológica

2.1. Estratégia geral de análise

A análise que se apresenta foi desenvolvida com suporte metodológico de elementos que constituem a *Teoria da Mudança*. Como refere Anderson (2005), a teoria da mudança nos processos sociais explica como um grupo de realizações iniciais e intermediárias contribuem para a produção de resultados a longo prazo (p. 1). Trata-se, segundo este autor, de descrever um conjunto de suposições (evidências) que levam a um objetivo de longo prazo e a identificar as conexões entre as atividades desenvolvidas e os resultados de uma intervenção e/ou programa (Anderson 2004: 2-4).

Esta teoria, muito utilizada na análise sociológica e das políticas públicas, ajuda a garantir que os desenvolvimentos estudados são boas reflexões das questões que importam no programa implementado, e que os resultados identificados na avaliação estão firmemente ligados às atividades do projeto/programa (Weiss, 2011). O quadro conceptual da avaliação na teoria da mudança integra a forma como as atividades desenvolvidas nos projetos foram conduzidas e integradas pelos diferentes atores, permitindo aferir os impactos do projeto, e conhecer os mecanismos de produção desses impactos através da explicitação dos processos utilizados e das mudanças atingidas com os mesmos a partir dos resultados obtidos no tempo.

O estudo que se apresenta assume, assim, a natureza de uma avaliação de impacto global do processo de autoavaliação implementado no âmbito do projeto AQSER, na melhoria das práticas organizacionais das escolas e no seu sucesso educativo, abordando aspetos como a melhoria e agilização dos processos e procedimentos organizacionais, a melhoria dos resultados escolares fruto de intervenções planeadas e organizadas em objetivos e metas monitorizáveis, a adequação dos instrumentos de apoio previstos face aos objetivos delineados, a identificação de eventuais necessidades de ajustamento que potenciem a eficácia, eficiência e sustentabilidade das intervenções, bem como a perceção quanto ao modo como este processo pode contribuir para a instituição de uma avaliação externa das escolas da Região Autónoma da Madeira.

Seguindo a metodologia subjacente à teoria da mudança, analisaram-se os objetivos específicos de modo a: a) identificar o grau de eficácia e os impactos do processo AQSER; b) explicitar a forma como as intervenções, apoiadas, ou não, pela DSDO produziram efeitos e quais foram os fatores críticos de sucesso (e/ou insucesso); c) estabelecer evidências sobre os desenvolvimentos; d) aferir a adequação dos instrumentos de apoio face aos objetivos, identificando melhorias que favoreçam a eficácia, eficiência e sustentabilidade do processo.

Foram utilizados os critérios, questões gerais de avaliação e respetivos eixos de análise que se apresentam na Figura 2 abaixo representada.

Figura 2: Critérios, questões gerais e eixos de análise da informação recolhida nos documentos estruturantes das escolas e nos focus group

	Questões gerais de Avaliação	Eixos de análise
Eficácia	O processo de aferição de qualidade está a contribuir para uma melhoria organizacional e de autoavaliação das escolas?	Análise longitudinal aos documentos - melhoraram em relação à forma, ao conteúdo. Reflexão sobre processos organizacionais (problemas, objetivos)
Eficiência	Os documentos estão articulados entre si?	Análise cruzada aos documentos, identificação de repetições, redundâncias
Impacto	O processo de autoavaliação está a contribuir para a melhoria da organização e resultados escolares?	Análise sobre os objetivos e resultados alcançados ao longo do tempo - os problemas são resolvidos/ultrapassados? Há planos de melhoria?
Sustentabilidade	O processo de autoavaliação nas escolas está internalizado?	Experiência de ciclos de gestão (quantos foram, interrupções etc). Mudanças nas equipas? Reflexão sobre práticas reflexivas

Fonte: Autores

O critério da **eficácia** pretendeu perceber se a intervenção/apoio da DSDO ou de outros parceiros/entidades alcançaram os objetivos visados, e se se verificaram efeitos positivos ou negativos do ponto de vista dos atores abrangidos, quer ao nível da forma quer ao nível do conteúdo.

Analisaram-se os elementos que contribuíram de forma mais eficaz para a implementação do processo de aferição da qualidade (a formação, o voluntariado dos docentes das equipas de autoavaliação, o acompanhamento institucional - por. ex. a DSD), identificando-se as principais dificuldades sentidas na prossecução dos objetivos propostos (nomeadamente ao nível da estrutura e conteúdos do processo de autoavaliação), as iniciativas/apoios/medidas que mais contribuíram para melhorar as práticas autoavaliativas, e que aprendizagens obtiveram as escolas com o processo colaborativo de planificação conjunta e de partilha de informação, bem como de solidificação do conhecimento que se instituiu ao longo do percurso autoavaliativo.

A aferição da eficácia foi realizada através de uma análise longitudinal aos Relatórios de Avaliação (RA) e dos Projetos Educativos (PEE) das escolas e confirmada pelas entrevistas realizadas no âmbito dos *focus group*. Esta análise permitiu identificar os fatores de sucesso (ou insucesso) que se revelaram decisivos para o cumprimento dos objetivos visados e quais os principais fatores que influenciaram ou condicionaram o cumprimento desses objetivos.

Com o critério da **eficiência** pretendeu-se perceber qual a relação entre os recursos mobilizados e os resultados obtidos com as intervenções realizadas e que fatores influenciaram a relação entre os resultados e os recursos alocados.

Através de uma análise cruzada entre documentos, PEE e RA, aliada às entrevistas realizadas nos *focus group*, procurou-se identificar se os recursos (humanos, tempo/carga horária, meios técnicos) e o seu dimensionamento foram adequados face à ambição dos objetivos e às necessidades dos contextos de intervenção, e/ou se foram suficientes para alcançar os resultados pretendidos. Analisou-se, ainda, se a aprendizagem adquirida com o processo conduziu à redução de redundâncias e eliminação de repetições através da articulação de documentos estratégicos realizada em contexto de partilha entre os diferentes responsáveis pela elaboração dos mesmos, evitando-se a dispersão e a multiplicação de conteúdos.

Tendo em conta a análise realizada, apostou-se, neste caso, em perceber se os documentos são eficientes no cumprimento dos objetivos de autoavaliação, ou se existem propostas de melhoria/ou simplificação a considerar.

Para a avaliação o **impacto** procurou-se identificar quais os efeitos do processo de autoavaliação na melhoria organizacional e nos resultados escolares, e que fatores influenciaram positiva ou negativamente essas mudanças visadas com o processo AQSER, questionando até que ponto estas teriam ocorrido sem este processo e metodologia.

Considerando os objetivos de melhoria nos procedimentos e processos organizacionais que a autoavaliação proporciona, identificaram-se as principais mudanças conseguidas ao nível da sistematização na recolha de dados, do planeamento estratégico e da monitorização dos processos e resultados, tendo em conta a importância do trabalho colaborativo e das práticas de diversificação dos instrumentos de avaliação das aprendizagens para a obtenção de melhorias nos resultados escolares no sentido amplo da avaliação.

Identificou-se, igualmente, a natureza dos problemas elencados pelas escolas nos documentos analisados bem como nas entrevistas realizadas no âmbito dos *focus group* e sua eventual resolução por mecanismos organizados (ex. planos de melhoria), de monitorização instituídos para aferição dos progressos alcançados com o processo e correção dos desvios.

Procurou-se, assim, contextualizar os problemas caracterizando a sua natureza, origem (ex. obsolescência de equipamentos e falta de materiais, condicionantes organizativas internas, recursos em conhecimento, fatores externos ou exteriores à escola) e medidas para a sua resolução, analisando-se criticamente as principais evidências associadas aos impactos dos processos de organização nos resultados esperados.

Por último, avaliou-se a **sustentabilidade** do processo, procurando perceber se se criaram condições para que a implementação de práticas de autoavaliação e melhoria organizacional obtidos sejam duráveis no tempo, para além das intervenções/apoio obtido.

Esta análise identifica os fatores de sustentabilidade na continuidade das intervenções, a exploração de atividades e práticas (ex. práticas reflexivas, partilha de informação e

conhecimento pelos diferentes elementos das escolas) bem como a manutenção, reforço e capacitação dos agentes educativos.

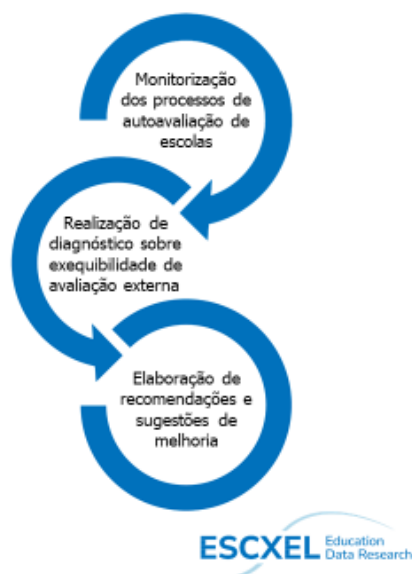
Tentou-se perceber se as práticas de autoavaliação estão consolidadas, se o processo foi internalizado, e que medidas são essenciais (ex. estabilidade do corpo docente, manutenção das equipas, capacitação, acompanhamento institucional personalizado) para a manutenção da qualidade e equidade do trabalho desenvolvido.

A internalização do processo de autoavaliação e as condições para a sua manutenção contribuem para o desenvolvimento de um programa/modelo de avaliação externa pelo que se questionaram os atores envolvidos nos *focus group*, sobre as possibilidades atuais, face ao contexto e desenvolvimento e aquisição de conhecimento decorrente do processo de autoavaliação, para a implementação de um processo de avaliação externa, identificando os fatores críticos de sucesso para a sua prossecução.

Estes objetivos e critérios definidos para a análise visaram perceber como correu o processo de autoavaliação ao longo do tempo, sua eficácia, mecanismos, instrumentos e ações que mais contribuíram para a sua internalização e sustentabilidade.

Por último, elaboram-se recomendações e sugestões de melhoria, conforme referenciado no esquema abaixo, constante da proposta do presente estudo.

Figura 3: Fases chave da metodologia do estudo



2.2. Amostragem de escolas para a análise documental

A definição da amostra de escolas para a análise documental constituiu-se como um processo de amostragem dupla com uma combinação de métodos. Assim, adotou-se uma estratégia para o total das escolas de 1º ciclo e outra para o total das restantes escolas. Os procedimentos detalhados estão explícitos no relatório intercalar. Abaixo, apresentam-se as duas amostras caracterizadas segundo os critérios de referência.

2.2.1. Escolas de 1º ciclo

Considerando uma amostra de 20 escolas, definiu-se o número a alcançar em cada categoria de referência, isto é, o concelho e o ano no ciclo de gestão, por forma a respeitar o peso idêntico à população. Assim, a amostra está estratificada por concelho e ano do ciclo de gestão. Após definidos os números de escola por estrato (Tabela 1), procedeu-se à seleção aleatória sempre que possível através de fórmula excel (atribuindo um número a cada escola).

Tabela 1: Número de escolas da amostra por estrato (números arredondados)

Escolas	1 ou 2 anos	3 ou 4 anos	Total
Calheta	1	1	2
Câmara de Lobos	2	2	4
Funchal	2	4	6
Machico	0	1	1
Ponta do Sol	1	1	2
Ribeira Brava	1	2	3
Santa Cruz	0	1	1
Santana	0	1	1
São Vicente	0	0	0
Total	7	13	20

Fonte: Autores

De forma a não excluir o concelho de São Vicente, que de acordo com a definição da amostra não seria contemplado, incluímos também a única escola desse concelho. Assim, a **listagem das 21 escolas de 1º ciclo** da amostra é a seguinte:

- EB1/PE/C de Ladeira e Lamaceiros (Calheta)
- EB1 / PE da Calheta (Calheta)
- EB1/PE Ribeiro de Alforra (Câmara de Lobos)
- EB1/PE da Fonte da Rocha (Câmara de Lobos)
- EB1/PE Lourencinha (Câmara de Lobos)

- EB1/PE da Marinheira (Câmara de Lobos)
- EB1/PE Visconde Cacongo (Funchal)
- EB1/PE dos Ilhéus (Funchal)
- EB1/PE da Achada (Funchal)
- EB1/PE da Pena (Funchal)
- EB1/PE de São Martinho (Funchal)
- EB1/PE/C Prof. Eleutério de Aguiar (Funchal)
- EB1/PE/C de Água de Pena (Machico)
- EB1/PE do Lombo dos Canhas (Ponta do Sol)
- EB1/PE da Lombada (Ponta do Sol)
- EB1/PE Prof. Maria Leonete dos Reis (Ribeira Brava)
- EB1/PE de Tabua (Ribeira Brava)
- EB1/PE do Lombo de São João e São Paulo (Ribeira Brava)
- EB1/PE do Caniço (Santa Cruz)
- EB1/PE/C de Santana (Santana)
- EB1/PE/C de São Vicente (São Vicente)

Para além de todos os concelhos estarem representados, também estão todos os anos do ciclo de gestão (3 no 1º ano, 5 no 2º, 3 no 3º e 10 no 4º ano). Há 5 escolas com Creche, Pré-escolar e 1º ciclo e as restantes não têm creche. Nove escolas das 21 selecionadas foram alvo de um processo de fusão.

2.2.2. Escolas de Ensino Básico e Secundário

Neste caso, a esmagadora maioria das escolas encontra-se no 2º ano do ciclo de gestão (22 em 28), pelo que se desconsiderou este critério para definição da amostra. Procurou-se então analisar a distribuição segundo o concelho e tipologia.

Existem 7 concelhos com apenas uma escola, que foram logo retidas (Calheta, Ponta do Sol, Porto Moniz, Porto Santo, Ribeira Brava, Santana e São Vicente). Em relação à tipologia de escolas, existe uma predominância de escolas EB23/S (9 escolas), seguidas de EBI (4) e EB2/3. As duas primeiras já estão representadas pelos concelhos em que apenas existe uma escola (4 com EB2/3/S e 3 com EBI).

De maneira a representar todas as tipologias e concelhos (patentes na Tabela 2), as restantes escolas foram escolhidas intencionalmente tendo em conta essas categorias e geralmente de forma aleatória entre cada categoria (por exemplo, através da forma da aleatoriedade em excel para escolher uma escola EB2/3/S). No caso do Ensino Profissional escolheu-se intencionalmente a Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes, por se considerar ter mais experiência que as restantes no processo de autoavaliação.

Tabela 2: Número de escolas por concelho e tipologia (exceto concelhos com apenas uma escola)

	Câmara de Lobos	Funchal	Machico	Santa Cruz	Total
EB1/2/3/PE/C		1	1	1	3
EB1/2/3/PE		3			3
EB2/3	2	1		1	4
EB2/3/S	1	2	1	1	5
EBI			1		1
ES		2			2
Profissional		3			3
Total	3	12	3	3	21

Fonte: Autores

Assim, chegou-se a um total de **13 escolas** selecionadas para amostra:

- Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar da Calheta (Calheta)
- Escola Básica e Secundária Bispo D. Manuel Ferreira Cabral (Santana)
- Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade (São Vicente)
- Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar e Creche do Porto Moniz (Porto Moniz)
- Escola Básica com Pré-escolar e Creche Professor Doutor Francisco Freitas Branco (Porto Santo)
- Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares (Ribeira Brava)
- Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol (Ponta do Sol)
- Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Estreito de Câmara de Lobos (Câmara de Lobos)
- Escola Básica com Pré-escolar Dr. Eduardo Brazão de Castro (Funchal)
- Escola Secundária Francisco Franco (Funchal)
- Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes (Funchal)
- Escola Básica com Pré-escolar e Creche do Caniçal (Machico)
- Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Caniço (Santa Cruz)

Para além de todos os concelhos representados, atingiu-se também uma variedade de situações, como escolas em todos os anos do ciclo de gestão (1 no 1º, 10 no 2º, 1 no 3º e 1 no 4º), sete escolas que sofreram um processo de fusão e todas as tipologias representadas (1 EB1/2/3/PE, 1 EB1/2/3/PE/C, 2 EB2/3, 4 EB2/3/S, 3 EBI, 1 ES e 1 Profissional).

A amostra apresenta, assim, um total de 34 escolas (21 do 1º ciclo e 13 das restantes).

2.3. Apresentação dos documentos da DSDO analisados

Para a análise aos documentos da Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional (DSDO) identificaram-se aqueles relevantes para a monitorização do processo de autoavaliação, e procedeu-se a uma sistematização da informação documentada, em particular sobre as medidas desenvolvidas para implementação do processo de autoavaliação, as principais questões, dificuldades e preocupações assinaladas, tentando perceber se os problemas identificados foram tratados, e as evoluções conseguidas.

Foram disponibilizados pela DSDO um total 35 documentos referentes ao processo de autoavaliação, desde 2014-2015 até à atualidade. Destes, 7 são relatórios de atividades da DSDO, nos quais constam, igualmente, as iniciativas, medidas e atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto/ Processo de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional.

Do conjunto destes documentos, selecionámos 25 para uma análise mais pormenorizada que foram agrupados nas seguintes categorias (Figura 4): i) Relatórios de Análise a Questionários Diagnóstico de Autoavaliação; ii) Relatórios de reuniões/Memorandos de Acompanhamento do processo de autoavaliação e iii) Relatórios de Atividade, os quais, sendo documentos internos ao Departamento, permitiram obter uma perceção das medidas e iniciativas desenvolvidas pela DSDO, ao longo dos anos, para garantir a boa prossecução dos objetivos propostos no Processo AQSER.

Figura 4: Documentação da DSDO selecionada para análise



Fonte: Autores; documentação disponibilizada pela DSDO

2.4. Apresentação dos documentos das escolas analisados

Para a análise aos documentos das escolas selecionaram-se inicialmente três documentos estruturantes de planeamento institucional e estratégico: o *Projeto Educativo (PE)*, o *Plano Anual da Escola (PAE)* e o *Plano Anual de Atividades (PAA)*, e os *Relatórios de Autoavaliação (RA)* das escolas. Para todos estes documentos, solicitámos informação desde o início do processo (2014/5), mesmo que a escola em causa tenha sofrido processos de reestruturação (sendo alvo de fusão), para conseguir uma análise longitudinal.

Na tabela em Anexo (Anexo 1), apresenta-se a informação controlo da documentação disponibilizada. Das 34 escolas selecionadas no processo de amostragem, apenas uma do 1º ciclo e pré-escolar, que se encontra assinalada a cor, não disponibilizou a documentação solicitada.

A informação foi tratada de forma a serem referenciados os documentos disponibilizados pelas escolas e respetivas unidades orgânicas selecionadas pelo processo amostral, tendo-se tido a preocupação de assinalar, nesta tabela, os Projetos Educativos de Escola (PEE) novos, ou seja, iniciados naquele ano letivo (círculo verde) e os PEE que estão em vigor nos anos letivos anteriores ao ano de início de elaboração do novo PEE (círculo laranja)¹. Os restantes documentos, Planos Anuais de Escola (PAE), Planos Anuais de Atividade (PAA) e Relatórios de Autoavaliação (RA), estão assinalados com a mesma cor (círculo cinza).

Procedeu-se, ainda, à contagem do número de documentos disponibilizados por estas 33 escolas/AE, por ciclo de ensino e por tipo de documento e por ano letivo, que se apresenta nas tabelas 3 e 4². Cinco escolas de ambos os ciclos de ensino não disponibilizaram informação referente ao ano letivo 2022/2023.

As 20 escolas do 1º ciclo do Ensino Básico com Pré-escolar (Tabela 3) que disponibilizaram a informação solicitada, apresentam um total de 235 documentos estratégicos no conjunto dos nove anos considerados. Como expetável, pela sua natureza anual, os Planos Anuais de Atividades (PAA) apresentam-se em maior número (137), seguindo-se os RA (49). Os anos em que se registam o maior número de RA são os anos letivos 2015/2016 (24), que coincide com o ano letivo imediatamente a seguir à introdução do processo AQASER, e o ano letivo 2019/2020 (12), iniciando assim um novo ciclo quatro anos depois.

¹ Como exemplo, os PEE referentes ao período 2013-2017, ou 2012-2016, são registados como documentos em vigor (círculo laranja) até elaboração no PEE seguinte que se assinala a verde.

² Procedeu-se a uma verificação da contagem e observámos um lapso relativamente ao que apresentámos no relatório intercalar, em que houve uma duplicação da contagem, pelo que os valores são diferentes.

Tabela 3: Número de documentos disponibilizados por escolas do 1º ciclo do ensino Básico com Pré-escolar, por tipo de documento, 2014 a 2023

	PEE	PAE	PAA	RA	Total
2014/2015	2	0	3	0	5
2015/2016	3	1	14	24	42
2016/2017	9	3	16	0	28
2017/2018	4	1	19	2	26
2018/2019	3	1	18	2	24
2019/2020	3	2	17	12	34
2020/2021	9	0	20	5	34
2021/2022	5	0	14	4	23
2022/2023	3	0	16	0	19
Total	41	8	137	49	235

Fonte: Documentos estratégicos estruturantes das escolas e AE da RAM; cálculos próprios

Quanto às 13 escolas do Ensino Básico e Secundário (Tabela 4) selecionadas pelo processo de amostragem, estas disponibilizaram 175 documentos estratégicos, 82 dos quais são PAE, e 32 são PEE. Quanto aos restantes documentos estratégicos, 38 são RA, na sua maioria (19) realizados no ano letivo 2015/2016.

Tabela 4: Número de documentos disponibilizados por escolas dos ensinos Básico e Secundário, por tipo de documento, 2014 a 2023

	PEE	PAE	PAA	RA	Total
2014/2015	9	3	1	0	13
2015/2016	2	12	3	19	36
2016/2017	0	9	3	2	14
2017/2018	1	11	3	3	18
2018/2019	8	10	3	3	24
2019/2020	2	8	3	3	16
2020/2021	1	10	3	0	14
2021/2022	1	9	3	8	21
2022/2023	8	10	1	0	19
Total	32	82	23	38	175

Fonte: Documentos estratégicos estruturantes das escolas e AE da RAM; cálculos próprios

Após uma primeira leitura transversal dos documentos, decidiu-se prosseguir o estudo com foco nos Projetos Educativos de Escola e Relatórios de Autoavaliação, por considerarmos serem aqueles com maiores contributos substantivos para uma análise do processo de implementação da autoavaliação. Os PAE e PAA, em muito maior número, permitem uma visão operacional da vida escolar a cada ano, embora sejam aqueles com ainda menor articulação com o processo.

2.5. Apresentação dos *Focus Group*

A metodologia de *focus group* (grupos de discussão) é uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação e que é combinada com outros instrumentos de recolha (Silva, Veloso & Keating, 2014), proporcionando aos atores envolvidos um espaço de discussão qualitativa sobre um determinado tópico/assunto em estudo.

Esta técnica envolve um papel ativo do investigador na dinamização da discussão do grupo num dado assunto, contribuindo para a compreensão dos tópicos em análise, localizando a interação na discussão e permitindo a observação direta das questões fundamentais colocadas pelos atores envolvidos (Krueger e Casey, 2009). Para estes autores, o que distingue o *focus group* de outros tipos de metodologia de trabalho de grupo, é o facto de serem dirigidos à recolha de dados qualitativos junto de pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada.

Para a elaboração do presente estudo combinou-se esta técnica de recolha de dados com a análise documental (documentos estratégicos das escolas), tendo-se realizado quatro *focus group* cuja composição se apresenta na Tabela 5. A composição dos *focus group* foi definida de forma intencional de maneira a obter diferentes perspetivas relativas aos impactos do processo de autoavaliação envolvendo, assim, para além dos docentes membros das equipas de autoavaliação, docentes com responsabilidades nos órgãos de gestão das respetivas escolas e docentes não envolvidos na equipa de autoavaliação nem nos órgãos de gestão estratégica da escola. A participação dos alunos do ensino secundário foi igualmente considerada na composição dos *focus group* (*focus group* 4).

Tabela 5: Composição de cada grupo de discussão (focus group)

Grupo de discussão (focus group)	Elementos que compõem cada grupo de discussão (focus group)
Grupos 1 a 3	3 docentes da equipa de autoavaliação (1 por escola) 3 docentes dos órgãos estratégicos da escola (1 por escola) 2 docentes não envolvidos na equipa de autoavaliação nem nos órgãos de gestão estratégica da escola (1 por escola)
Grupo 4	3 docentes da equipa de autoavaliação (1 por escola) 2 docentes dos órgãos estratégicos da escola (1 por escola) 1 docentes não envolvidos na equipa de autoavaliação nem nos órgãos de gestão estratégica da escola 2 alunos (1 por escola)

Fonte: Autores

De modo a abranger o máximo possível de escolas da RAM, a composição destas equipas distribuiu-se por diferentes escolas da amostra (34 escolas, correspondendo a 32 atores educativos envolvidos nos *focus group*) que se apresentam no anexo 2.

As entrevistas, realizadas online através da plataforma zoom, foram gravadas com consentimento dos participantes, tendo-se procedido à sua transcrição seletiva, ou seja, privilegiando o discurso verbal e omitindo-se elementos idiossincráticos do discurso tais como pausas, linguagens não verbais, vocalizações involuntárias, etc., tornando-se, assim, uma transcrição mais direcionada uma vez que se retiraram informações consideradas irrelevantes face aos objetivos específicos e critérios definidos para a análise (Oliver, Serovich, & Mason, 2005, citado por Vanessa Azevedo et al, 2017).

A transcrição foi feita recorrendo a uma grelha de análise que considerou os quatro critérios a ter em atenção (impacto, eficácia, eficiência e sustentabilidade) e a análise permitiu apreender os significados das intervenções identificando a sua relevância para análise constante do capítulo 3, a qual é reforçada com citações dos diferentes intervenientes, de modo a corroborar as observações realizadas.

Em cada *focus group* os entrevistados estão identificados pela escola a que pertencem e de acordo com os critérios definidos para a sua composição, obtendo-se, assim, a seguinte codificação:

- Docentes participantes e/ou coordenadores das equipas de autoavaliação = EA
- Docentes dos órgãos estratégicos da escola = OG
- Docentes não envolvidos na equipa de autoavaliação nem nos órgãos de gestão estratégica da escola = SC
- Alunos = AL

Os participantes são ordenados por ordem alfabética atribuindo-se o número do *focus group* em que este participou, devendo esta classificação ler-se da seguinte forma:

- EA-A1 > Equipa de autoavaliação, 1º participante do *focus group* 1;
- OG-D2 > Órgãos de gestão, 4º participante do *focus group* 2;
- SC-C3 > Não envolvidos na equipa de autoavaliação nem nos órgãos de gestão, 3º participante do *focus group* 3
- AL-G4 > Aluno, 7º participante do *focus group* 4

O anexo 3 apresenta o guião das entrevistas dos *focus group*.

III. O processo de autoavaliação de escolas, nove anos depois

Neste capítulo, apresenta-se a análise desenvolvida aos documentos e à informação recolhida através dos *focus-group*. Num primeiro ponto, recupera-se, de forma mais sintética do que aquela patente no relatório intercalar, a análise aos documentos fornecidos pela DSDO. Em seguida,, exploram-se os documentos das escolas, começando pelos Projetos Educativos de Escola (PEE) e depois os Relatórios de Autoavaliação (RAA). Finalmente, apresenta-se o ponto de vista dos intervenientes, com uma análise das suas declarações nos *focus-group*.

3.1. Uma análise ao papel da DSDO

Desde o primeiro momento de lançamento do processo, a DSDO assumiu para si a responsabilidade de criar as condições, recursos, materiais e conteúdos que dotassem as escolas de toda a informação e conhecimento necessários à implementação da autoavaliação:

“Tendo tomado a decisão de implementar o Projeto de Aferição da qualidade e do Sistema Educativo Regional, e considerando que já muitos estabelecimentos de ensino analisam as suas práticas, mas nem sempre de forma sistematizada, a Secretaria Regional da Educação e dos Recursos Humanos tomou a iniciativa de incentivar as escolas a investir nos procedimentos de autoavaliação, desenvolvendo estratégias nesse sentido. (Relatório de atividades da Secretaria Regional de Educação-(DSDO, 2014-2015).

De acordo com a documentação analisada, a concretização deste objetivo tem vindo a ser conseguida através da disponibilização, pela própria DSDO ou entidades parceiras, de mecanismos de apoio e acompanhamento que consistem, por um lado, na elaboração de metodologias de diagnóstico, procedimentos, medidas de melhoria e modelos de autoavaliação, como é o caso do Referencial Comum de Avaliação das Escolas (RCAE). Por outro, e de forma regular, na capacitação dos recursos humanos das escolas, proporcionando formação, organizando workshops e fóruns de discussão para partilha de boas práticas e discussão de resultados obtidos e reuniões de articulação, de ponto de situação e acompanhamento ao desenvolvimento do processo de autoavaliação.

Com a preocupação de assegurar a boa prossecução dos objetivos no processo AQSER, a DSDO refere que, “somente após consolidação desses procedimentos, será implementado o processo de avaliação externa das escolas e, numa perspetiva mais abrangente, a aferição do sistema educativo regional” (Relatório de Atividades, 2015). Neste sentido, nos nove anos analisados, tem vindo a investir na produção e disponibilização às escolas de informação e conhecimento, de recursos e materiais, de informação de suporte aos processos de decisão, de elaboração de planos de ação quadrienais, e guiões de procedimentos para a melhoria, de realização de reuniões de avaliação, apoio e orientação, aferindo, de forma contínua e regular, os desenvolvimentos atingidos.

O investimento da DSDO na condução, acompanhamento e orientação do processo de autoavaliação encontra evidências nas atividades desenvolvidas no âmbito da implementação do processo AQSER, identificadas a partir da análise dos Relatórios de Atividade, e que se apresentam na tabela do Anexo 4.

Para a análise aos *Relatórios de Atividade* da DSDO foram identificadas as atividades diretamente relacionadas com o processo/procedimentos de implementação de autoavaliação, retirando-se todas as atividades relacionadas com o sistema de informação PLACE, instrumentos de registo de avaliação dos órgãos de gestão, visitas às escolas, apoio na elaboração dos horários, formação docente, formação a assistentes operacionais, correspondências eletrónicas variadas, reuniões internas da DSDO, pedidos de esclarecimentos, esclarecimentos pontuais, etc.

Assim, as restantes atividades desenvolvidas pela DSDO (ver Tabela 6), que considerámos mais diretamente ligadas ao processo de autoavaliação, foram agrupadas em quatro grandes categorias de análise.

Na categoria *Produção de informação e conhecimento de suporte à decisão/processo de implementação* estão consideradas todas as atividades relacionadas com a produção de documentos de orientação e apoio à elaboração de relatórios/documentos estratégicos das escolas, criação de referenciais, definição de planos de ação, relatórios de análise aos questionários, etc. Na categoria *Procedimentos* são considerados guiões de procedimentos (ex. guião de registo de procedimentos de autoavaliação), legislação, modelos de autonomia, etc. Na categoria *Formação para capacitação dos profissionais* são consideradas todas as ações de formação desenvolvidas, bem como workshops de boas práticas e de informação sobre o processo de autoavaliação, e na categoria *Acompanhamento e monitorização* são consideradas todas as atividades relacionadas com a realização de reuniões/sessões de esclarecimento, reuniões de acompanhamento e realização e preparação de inquéritos às escolas.

O número de vezes em que, ao longo dos anos, estas atividades foram referenciadas, ajuda a compreender a evolução do processo de implementação no que respeita às principais necessidades identificadas pela DSDO em termos de apoio e monitorização. A Tabela 6 reflete esta ocorrência, mostrando a evolução.

Tabela 6: Número (Nº) de referência a cada categoria de atividades da DSDO

Categorias de Atividade	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total	%
Produção de informação e conhecimento de suporte à decisão	6	1	4	2	1	4	1	2	21	38,2
Elaboração de procedimentos	1	1	1	2	1	1	0	1	8	14,5
Formação para capacitação dos profissionais	1	0	2	1	3	4	0	1	12	21,8
Acompanhamento e monitorização	1	1	3	1	1	2	2	3	14	25,5
Total	9	3	10	6	6	11	3	7	55	100

Fonte: autores; a partir dos Relatórios Anuais de Atividade da DSDO

Como se evidencia pela leitura da tabela 6 e das atividades desenvolvidas ao longo dos anos, a **produção de informação e conhecimento de suporte à decisão** tem sido um dos aspetos em que a DSDO tem apostado de forma intensiva (38% das referências), sobretudo no início da implementação do processo AQSER. Esta atividade tem vindo a diminuir, notando-se nos últimos anos um maior peso do apoio à elaboração dos documentos estruturantes das escolas). O **acompanhamento e monitorização**, referenciado 14 vezes ao longo dos anos (cerca de um quinto das atividades), mantém-se com atividades constantes e periódicas a cada momento de aferição da evolução do processo. Segue-se a aposta na **formação para capacitação dos profissionais** (22%), que tem incluído a formação em metodologias de autoavaliação, sessões formativas, workshops de boas práticas, etc. O ano de 2020 foi aquele em que se realizaram mais ações de formação (4) contrariamente ao que se verificou no ano 2021, o que pode estar relacionado com o contexto da pandemia Covid.

Estas atividades parecem surgir como garantia de boa prossecução dos objetivos propostos no processo AQSER e configuram mecanismos de monitorização e acompanhamento

(reuniões, solicitações de informação e de ponto de situação do processo de autoavaliação, comunicações e interações várias, inquéritos, etc.) das escolas e das diferentes ações e medidas que estas devem desenvolver para a melhoria organizacional.

Nos relatórios de atividades é particularmente destacado como ponto positivo e de sucesso **a melhoria organizativa das escolas** (contribuição para a organização escolar), conforme fica evidente pela citação seguinte:

“Apraz-nos constatar que as diferentes áreas de intervenção começam a interligar-se, corroborando a nossa perspetiva inicial da imprescindível harmonização entre os diferentes processos organizacionais. O efetivo balanço da nossa atividade poderá ser concretizado através do impacto na melhoria organizacional das escolas” (Relatório atividades, 2020).

Porém, também se encontram referências a fragilidades no desenvolvimento dos trabalhos inerentes à autoavaliação, relativas à elaboração dos respetivos relatórios avaliação (RA), o que tem resultado “num atraso, ou mesmo retrocesso no desenvolvimento do processo” (Relatório reuniões 2022 e 2021).

Para ultrapassar esta dificuldade, a DSDO entendeu realizar um maior número de reuniões de acompanhamento de forma a permitir uma melhor operacionalização do Plano de Ação (PA) das Escolas, apostando num “apoio mais próximo” e “disponibilizando dados validados e devidamente tratados para integração nas diferentes dimensões de análise do RCAE” (Relatório de reuniões, 2022).

Salienta-se, no entanto, que nos diferentes documentos da DSDO não se encontra informação relativa aos resultados escolares obtidos, o que se poderia esperar como consequência da maior organização e estruturação da documentação organizacional das escolas decorrente do processo de autoavaliação. Fica-se assim sem se saber se este processo tem contribuído para a melhoria dos resultados escolares (classificações, aprendizagens, etc.) ou outros considerados relevantes (por exemplo, satisfação dos pais/comunidade local). Há apenas um relatório com um memorando sobre reuniões realizadas com as escolas sobre a análise de resultados providenciada pela equipa ESCXEL, em 2016, ainda que não tenha tido seguimento.

Quanto aos **Relatórios de Acompanhamento**, estes refletem as iniciativas/ atividades exploradas no ponto anterior, bem como as ações de capacitação. De uma maneira geral, estas são consideradas importantes e entendidas como uma necessidade regular. Pelo que se constatou na análise documental, estas iniciativas/atividades têm vindo a ser desenvolvidas desde o início do lançamento do Projeto AQSER, mantendo-se relevantes

hoje, com as próprias escolas/atores envolvidos no processo de autoavaliação a identificarem como fator crítico de sucesso a “necessidade de realização de formação em autoavaliação e de sessões de partilha de boas práticas” (relatório bienal 2019-2020; relatório de atividades 2022).

Destes Relatórios de Acompanhamento que relatam os resultados das reuniões de apoio, orientação e avaliação aos processos de melhoria, retiram-se alguns pontos de observação/interpretação sobre as vantagens e limitações do processo do ponto de vista dos intervenientes, que se sistematizam na Figura 5:

Figura 5: Sistematização da análise SWOT realizada aos Relatórios de Acompanhamento



Fonte: Autores

Das diferentes observações realizadas pelos atores escolares e reportadas pela DSDO nestes relatórios, construímos este modelo de análise, que permite situar as principais questões que têm surgido à volta da implementação do processo AQSER, identificando um conjunto de pontos que refletem algumas preocupações, dificuldades e recomendações decorrentes deste levantamento.

Os **pontos fortes** assinalados relacionam-se fundamentalmente com a organização, elaboração e melhoria dos documentos estruturantes das escolas. No eixo das **oportunidades** identificaram-se questões relacionadas com melhorias organizacionais,

aquisição de informação de suporte à decisão e especialização no conhecimento que o processo de implementação, naquilo que se constitui como a produção de informação e documentação de suporte e apoio da DSDO, tem permitido. Como **pontos fracos**, são reportadas fundamentalmente questões ligadas à exigência de tempo dedicado ao processo, bem como à disponibilidade dos profissionais para a implementação do processo de autoavaliação e à complexidade do mesmo, em particular do RCAE.

Como **ameaças** identificaram-se dois aspetos que resultam do funcionamento do sistema e que se relacionam com as alterações cíclicas nos elementos das equipas de autoavaliação, quando estas ocorrem, e nos processos de fusão que de alguma forma terão contribuído para o assinalar de atrasos por parte da DSDO no processo de implementação, levando esta direção de serviços a desenvolver ações no sentido do reforço do apoio na (re)organização de toda implementação do processo AQSER, nas novas estruturas educativas. Trata-se, assim, de uma certa dificuldade de institucionalização dos procedimentos, estando estes geralmente associados aos membros (reduzidos) das equipas que os levam a cabo.

Sem prejuízo destas linhas de análise que se identificaram como podendo contribuir para a reflexão sobre o planeamento e estratégia de ação futura, as conclusões retiradas nos relatórios mais recentes, como refere a citação acima, conduzem à necessidade de reforço da formação e capacitação dos profissionais, a qual, apesar de existir com carácter regular, parece constituir-se como fator crítico de sucesso para a boa prossecução dos objetivos previstos no processo global de autoavaliação e consequentemente no projeto AQSER. Esta necessidade, como veremos na análise aos *focus-group*, é reforçada pelos próprios intervenientes das escolas, para quem a formação contribui para a estabilidade do processo.

Muitas das questões anteriores são referidas nos documentos de análise dos **Questionários de Diagnóstico**. Desta análise tiram-se, na nossa perspetiva, fundamentalmente três pontos:

1. A **adesão ao processo de autoavaliação foi expressiva**, com a larga maioria das escolas a implementarem o modelo RCAE, pese embora a identificação de **algumas resistências**, que se prendem sobretudo com o tempo de serviço e o trabalho complexo exigido, sobretudo no início.
2. Ao longo do tempo de implementação do processo de autoavaliação, o **eixo dos Processos do RCAE** mantém-se, até hoje, como aquele que apresenta, para as escolas, as maiores dificuldades na sua concretização:

“...a dimensão autocrítica no eixo dos “processos” não se conseguiu alcançar” (relatório de reuniões com equipas de coordenação do pré-escolar e do 1º ciclo, 2016).

“...O eixo dos processos é o mais difícil por causa das dificuldades na recolha de dados, na exigência e subjetividade da análise dada a reduzida cultura de práticas reflexivas” (relatório de autoavaliação; práticas e acompanhamento, 2020).

3. A **formação para capacitação dos profissionais é considerada importante** e necessária face ao que é considerado, pela maioria dos respondentes, a complexidade do processo de trabalho, o qual, na sua perspetiva, entre outros critérios identificados para constituição das equipas de coordenação, deve ser realizado por alguém com perfil adequado:

“a formação possibilita a consolidação dos conceitos relativos à circularidade da gestão e ao planeamento escolar, assim como à importância da coerência entre o diagnóstico e o planeamento estratégico” (relatório de oficina de formação, 2023).

Percebe-se, deste modo, que as próprias escolas solicitam as orientações e apoio mais direcionado.

3.2. Dos documentos estruturantes

3.2.1. Projetos Educativos de Escola

O panorama geral dos **Projetos Educativos de Escola** (PEE) analisados consta do Anexo 1 do presente documento. Conforme explicitado, os documentos recolhidos por escola permitiram a realização de dois tipos de análise. Uma **análise longitudinal**, considerando todos os documentos produzidos por cada unidade ao longo do tempo, permite observar as mudanças e refletir sobre algum impacto da formação e do trabalho de acompanhamento³ que foram tendo. Importa referir que, embora na maioria dos casos as unidades organizacionais se tenham mantido estáveis, houve casos de fusões de escolas (uma no caso de escolas do 1º ciclo e Pré-escolar e 6 no caso das restantes escolas).

Outra abordagem consiste numa análise **vertical** a cada documento, o que nos permite perceber melhor determinadas (in)coerências internas, mas também **horizontal**, uma vez que se comparam sempre com os documentos de outras escolas, no sentido de identificar padrões e tendências. Em ambos os casos, prestou-se atenção tanto à **forma** como ao **conteúdo** dos documentos, procurando observar os critérios de análise referidos anteriormente.

Tendo em conta apenas os últimos documentos produzidos em cada escola, é possível verificar que a maioria das escolas de 1º ciclo e Pré-escolar iniciaram um novo ciclo de gestão

³ É de referir que alguns desses documentos vinham com comentários produzidos pela DSDO.

em contexto pandémico (2020-2024), enquanto nos ensinos Básico e Secundário o novo ciclo é mais recente (a maioria, de 2022-2026). Como referido também previamente, o envolvimento em processos de capacitação para a autoavaliação é mais antigo, pelo que potencialmente há mais experiência na autoavaliação.

Em relação às tendências de evolução ao longo do tempo que remetem para a **eficácia** do processo, há que destacar melhorias em termos globais no que diz respeito à forma dos documentos, em particular em relação à sua estrutura e organização. Veja-se, a título de exemplo, a evolução de um índice de uma escola, com três PEE de 2014 à atualidade, tornando-o menos preenchido, mas também mais objetivo para a função do documento estratégico:

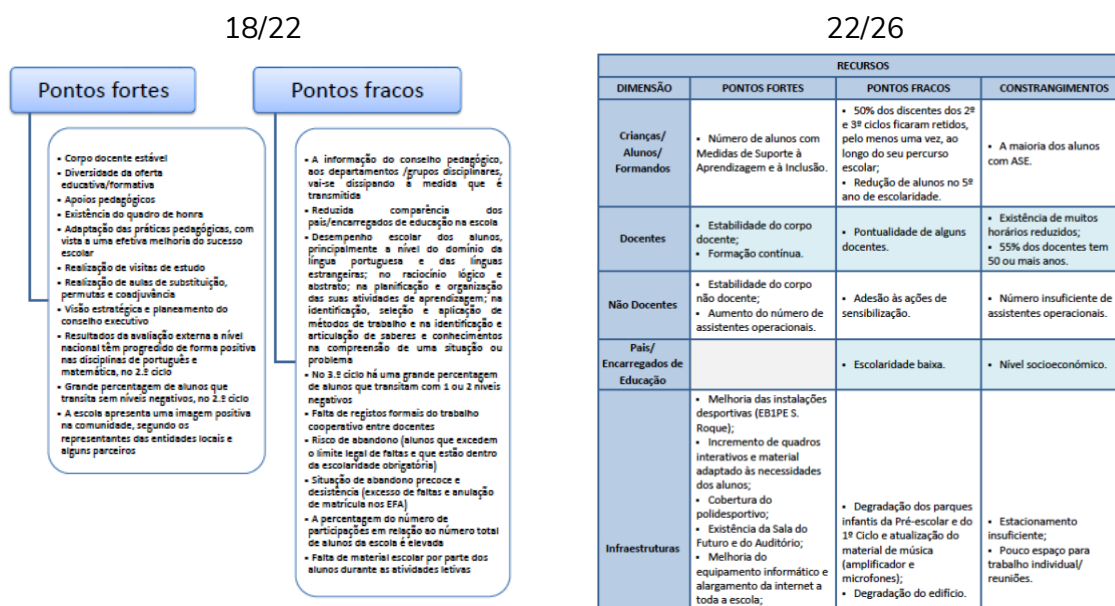
Figura 6: Evolução do índice do PE de uma escola

2011-2015	2020-2024
Índice	Índice
1 – Introdução 4	1. INTRODUÇÃO3
2 - Caraterização do Meio 5	1.1 ENQUADRAMENTO3
2.1 - Breve Abordagem Histórica Sobre o Concelho de Câmara de Lobos 5	1.2 METODOLOGIA DE TRABALHO5
2.2 - Enquadramento Geográfico 6	2. IDENTIDADE6
2.3 - Património do Concelho 7	2.1 VISÃO6
2.4 - Aspectos Demográficos 8	2.2 MISSÃO6
2.4.1 - Tipo de Habitação 9	2.3 VALORES7
2.4.2 - Atividades Económicas 9	3. CARACTERIZAÇÃO8
2.4.3 - Gastronomia 10	4. ÁREAS DE INTERVENÇÃO13
2.4.4 - Calendário de Festas e Eventos 10	5. OBJETIVOS, METAS, INDICADORES DE AVALIAÇÃO, MEIOS DE VERIFICAÇÃO14
2.4.5 - Associações Recreativas e Culturais 11	6. AVALIAÇÃO15
2.4.6 - Grupos Desportivos 12	7. DIVULGAÇÃO15
2.4.7 - Estabelecimentos de Ensino 13	
2.4.8 - Estabelecimentos de Educação de Infância14	
2.4.9 - Centros de Formação 14	
2.4.10 – Bibliotecas 15	
2.4.11 - Instalações Desportivas 15	
2.4.12 - Infra-estruturas de apoio à Saúde 15	
2.4.13 - Infra-estruturas para a Proteção Civil 16	
2.5 - Freguesia de Câmara de Lobos 17	
3 - A Escola 18	
3.1 – Identificação18	
3.2 - Caraterização da escola 18	
3.3 - Caraterização da comunidade educativa 20	
3.4 - Estrutura organizacional e funcional 22	
4 – Problemas identificados 23	
5 – Prioridades e finalidades 23	
6 – Objetivos e metas por ano letivo 24	
7 – Estratégia de atuação 26	
8 – Adaptações NEE 28	
9 – Recursos educativos 28	
10 – Avaliação do Projeto Educativo de Escola 29	

A maior organização é também patente na sistematização de problemas/ pontos fracos e na criação de linhas estratégicas. Frequentemente, os primeiros PEE apresentam listas exaustivas avulso de problemas/ pontos fracos, eventualmente organizados por atores escolares (via resultados dos inquéritos de satisfação). Nesse sentido, o Referencial Comum de Avaliação de Escolas (RCAE) tem ajudado na sistematização: nos últimos documentos de

cada escola, é claro esse enquadramento na apresentação dos problemas e linhas estratégicas. Veja-se a diferença nos PEE de uma mesma escola em dois anos distintos:

Figura 7: Sistematização do diagnóstico no PEE de uma escola



Em alguns, aparece explicitamente mencionado:

“[...] para benefício de uma maior coerência organizativa de todos os documentos estruturantes, procurou-se compreender a Escola na tríplice perspetiva dos recursos, dos processos e dos resultados, incorporando assim a ideia organizadora do referencial de avaliação das escolas da SER, no âmbito da AQSER – Aferição da Qualidade do Sistema Educativo da RAM” (PEE 2021-2025, p.3).

A melhoria em termos de forma também se verifica, em alguns casos, no aspeto visual. Dada a natureza deste documento, de carta de apresentação à comunidade local, este não é um aspeto de descurar. Destacam-se algumas escolas que investiram em figuras, como a que apresentamos de seguida, que também servem para sistematização das ideias e para tornar o documento mais ligeiro:

Figura 8: Figura para sistematização das áreas de intervenção



Diagrama 1 - Representação das Áreas de Intervenção e Dimensões

Fonte: PEE 2020-2024, p. 14

Em termos de conteúdo, realça-se a progressiva inclusão de dimensões essenciais a constar neste documento. Em particular, nota-se a ausência em alguns dos primeiros documentos de toda a parte relativa à identidade da escola (visão, missão, valores, eventualmente lema), que, entretanto, passou a constar. Outra questão visível é a maior fundamentação e objetividade da apresentação do meio e, sobretudo, dos diagnósticos realizados, apoiados na informação recolhida previamente. Veja-se a alteração do seguinte diagnóstico:

“A maioria das famílias dos alunos que frequentam esta escola é oriunda de famílias estruturadas, de nível sócio económico médio, e de grande heterogeneidade no que concerne às profissões dos pais.” (PEE 2012-2016, p.12)

“A maioria dos alunos que frequenta esta escola é oriunda de famílias estruturadas, havendo casos pontuais de famílias monoparentais. A nível geral têm um nível socioeconómico médio, sendo que, no total, 112 alunos (34% dos alunos) auferem da Ação Social Escolar, e destes, 76 alunos (23%) são do 1º e 2º escalão e 36 alunos (11%) são do 3º escalão. Verifica-se ainda que, ao nível da escolaridade dos encarregados de educação, predominam os níveis secundário e ensino superior. (PEE 2020-2024, p.6).

Observa-se, globalmente, maior clarificação – e uniformização – de alguns conceitos, como é o caso de objetivos e metas. Fruto de diagnósticos mais profundos, há também, na maioria dos casos, maior coerência entre o diagnóstico realizado e os objetivos definidos. As opções

tomadas são além disso mais justificadas e, face às metodologias empreendidas, estas alterações parecem em parte devidas à formação e acompanhamento realizados. É o caso, a título ilustrativo, da maior utilização da matriz de G.U.T. para justificação das prioridades. Apesar da elevada variedade nos PEE apresentados, ainda assim, há limitações que persistem ao longo do tempo e que não podemos afirmar terem sido ultrapassadas na globalidade.

Cabe destacar, em primeiro lugar, a questão da identidade, com os seus diversos elementos. Em termos de formato, algumas escolas colocam a identidade depois do diagnóstico realizado. Surgem textos bastante genéricos, alguns com reprodução integral do que surge em documentos nacionais, o que não permite apreender a singularidade de cada escola:

“De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a escola pretende:

- 1. Assegurar a formação geral comum a todos os alunos que lhes garanta as condições necessárias para a descoberta e desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades e competências, promovendo a realização individual, para uma cidadania ativa, em harmonia com os valores da solidariedade social.*
- 2. Proporcionar a aquisição dos conhecimentos essenciais que permitam o prosseguimento de estudos e/ou a inserção do aluno em percursos alternativos de formação profissional. [...]” (PEE 2022-2026, p.5).*

É usual uma listagem sem comentário de uma lista extensa de valores (como respeito, disciplina, empenho, autonomia, solidariedade...). Observa-se alguma confusão, em particular, com o conceito de visão, que em muitos casos não remete para o futuro que a escola almeja alcançar e se confunde com outros conceitos:

“Visão: [...] Este assenta numa ação educativa “Humanista”. A Escola existe pelas pessoas que a constituem, pelos seres individuais que formam um coletivo. Tem como missão desenvolver nos alunos competências nos domínios do conhecimento, capacidades e atitudes, garantindo a sua adaptabilidade num mundo globalizado e em permanente mudança.” (PEE, 2022-2026, p. 5).

“Visão: O município [...] agrega três áreas fundamentais que suportam a sua economia [...]. Existe desemprego, principalmente o que atinge jovens à procura do primeiro emprego. Deste modo, será do interesse de todos, facultar aos nossos alunos qualificações que permitam a entrada no mundo do trabalho, tarefa cada vez mais difícil e, nessa sequência, a formação à disposição na nossa escola segue obrigatoriamente essas áreas. Nesse sentido:

“Apostamos na exigência, rigor e humanismo”;
“Valorizamos a comunicação e a inovação pedagógica”;
“Acreditamos na igualdade e respeito pela diversidade”. (PEE 2022-2026, p.9).

Outra limitação prende-se com o diagnóstico realizado. Apesar de se verificarem melhorias na fundamentação, muitas vezes refere-se a metodologia de análise SWOT (composta por forças, fraquezas, oportunidades e ameaças) mas só se apresentam alguns elementos, nomeadamente pontos fortes e pontos fracos - aspeto a que voltaremos na análise aos Relatórios de Autoavaliação.

Na parte do planeamento propriamente dito, a definição de metas, progressivamente mais quantificáveis, parece colocar ainda alguns problemas, sendo frequentemente confundidas com estratégias ou ações, como atestam os seguintes exemplos:

“Objetivo: Promover o sucesso escolar global, em todas as áreas, de todos os alunos [...]. Metas: Desenvolver processos de articulação interdisciplinares que promovam a autonomia, a capacidade de iniciativa, o pensamento crítico e a comunicação” (PEE 2019-2023, p.10)

“Objetivo: Aumentar o nível de literacia dos alunos. Meta: Dinamizar com os alunos, anualmente, pelo menos três atividades relacionadas com as tradições do meio local. Dramatizar, anualmente, pelo menos uma obra literária. Ao longo da vigência deste projeto educativo criar uma ludoteca” (PEE 2021-2025, pp.18-19)

Noutros casos, mais pontuais, a própria definição de objetivos é ainda confundida com estratégias ou não surgem bem formulados (por exemplo, sem verbos operatórios ou sem indicar o estado final que se pretende alcançar, como é o caso de “Promover o sucesso escolar” em vez de “Melhorar” ou “aumentar” o sucesso escolar). De forma geral, quanto mais simplificado é este processo e menos passos intermédios, maior a articulação interna entre objetivos gerais ou estratégicos, objetivos específicos e metas.

Paralelamente às alterações acima mencionadas, nota-se, em termos de **eficiência**, uma menor referência a princípios legislativos, teóricos e de enquadramento sobre o que é este documento (e como deve ser elaborado), que abundavam nas primeiras versões. O facto de esses aspetos serem limados torna os documentos mais operacionais e menos densos, até para consulta da comunidade educativa. Veja-se um exemplo de uma passagem dessa natureza:

“A educação, enquanto processo, e os estabelecimentos de ensino, enquanto estruturas de promoção da formação dos jovens, constituem bases importantíssimas

do enriquecimento da pessoa humana e da criação da sua identidade como pessoas ativas e intervenientes na vida em comunidade.

Numa sociedade moderna e democrática, a escola, em sentido lato, constitui um dos principais instrumentos promotores da igualdade de oportunidades dos indivíduos, pois, independentemente do sexo, da raça ou da sua condição económica, ao aproveitarem as oportunidades que lhes são proporcionadas, poderão valorizar-se e alcançar patamares de sucesso.

É tendo presente este sentido de importância da escola e da educação escolar que devem ser norteados a gestão e a administração dos estabelecimentos de ensino, visto os “modelos” implementados terem reflexos diretos no futuro dos alunos e da sociedade que integram, que, caso não sejam os adequados, poderão constituir-se de difícil reversão.

Se comungados estes pressupostos, torna-se claro que os diferentes órgãos de gestão da escola não poderão percorrer caminhos facilitadores, mas sim abraçar princípios promotores da competência e da responsabilização, pois só assim é que poderão dotar os jovens com instrumentos que lhes permitam enfrentar os desafios que se lhe colocam no dia-a-dia, enquanto cidadãos participantes numa sociedade cada vez mais exigente e em constante transformação.” (PEE 14-18, p. 14).

A questão do enquadramento legal (e outros aspetos formais, como os logotipos) tem sido uma das preocupações nos comentários da DSDO aos documentos. Por um lado, no 1º ciclo, há escolas que colocam legislação não apropriada para esse nível de ensino. Por outro, devido a alterações sobre a educação inclusiva, comenta-se a ausência em alguns documentos da identificação de opções curriculares que aí devem ser enquadradas.

Importa alertar para a necessidade de, ainda que cumprindo requisitos deste documento estruturante no que respeita a determinados conteúdos como são as opções curriculares ou caracterização da escola, não o tornar demasiado extenso e pormenorizado, visto que estes podem ser aprofundados noutros locais⁴. A título de exemplo, num dos PEE mais recentes (2022-2026), a questão das opções curriculares ocupa 8 de um total de 30 páginas do documento (cerca de 27%), incluindo 9 tabelas dificilmente compreensíveis para a comunidade educativa para além dos docentes. É também usual a contabilização exaustiva das infraestruturas/ equipamentos e a caracterização dos recursos humanos, o que corre o risco de duplicar a informação que deve constar de outros documentos.

Do mesmo modo, importaria não correr o risco de o documento ser demasiado esquemático e pouco atrativo, sem explicação de um conjunto de tabelas e gráficos usados ora para o diagnóstico ora para o planeamento, como exemplificam as seguintes imagens:

⁴ O artigo 19º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, apenas refere que se deve incluir no PEE as **opções estruturantes** de natureza curricular.

Figura 9: Páginas de dois PEE

4. Áreas de Intervenção

4.1 Potencialidades

HUMANAS	FÍSICAS	SOCIAIS
<ul style="list-style-type: none"> Grupo docente e não docente estável; Recursos humanos multidisciplinares: <ul style="list-style-type: none"> - Intervenção precoce; - Psicologia; - Serviço educativo especializado; - Unidade Operacional em Intervenção dos Comportamentos Aditivos e Dependência. 	<ul style="list-style-type: none"> Meios tecnológicos diversificados: <ul style="list-style-type: none"> - Active Painel; - Computadores; Existência de material didático: <ul style="list-style-type: none"> - Tecnológico; - Expressão físico Motora; - Expressão Musical e dramática e adereços de apoio às expressões artísticas; - Material de apoio ao currículo; - Livros (Biblioteca); Salas amplas e adequadas às diferentes áreas; Espaços de recreio amplos; Acessos adaptados para crianças/alunos com dificuldades na locomoção; 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento à Comunidade Educativa numa relação de proximidade; Colaboração e apoio de entidades oficiais e religiosas;

4.2 Fragilidades

HUMANAS	FÍSICAS	SOCIAIS
<ul style="list-style-type: none"> Entrada de crianças/alunos durante todo o ano letivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Qualidade das instalações; Qualidade dos espaços de recreio. 	<ul style="list-style-type: none"> Preservar e promover a relação escola/família; Preservar e promover o envolvimento e acompanhamento das famílias na vida escolar dos seus educandos.

4.3 Prioridade de Intervenção

ÁREAS	DIMENSÕES	PONTOS FRACOS/PRIORIDADES	JUSTIFICAÇÃO	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS DE MELHORIA	responsáveis	casualização	avaliação
Processos	Cultura Organizacional	Preservação e promoção da relação escola/família	É importante a participação da família na vida escolar da criança/aluno	Aumentar em 75% o envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação na vida escolar das crianças/alunos; Dar continuidade ao Projeto "De Mãos Unidas".	Motivar as famílias para o processo e desenvolvimento ensino/aprendizagem das crianças/alunos; Sensibilizar os Pais/Encarregados de Educação para a importância da sua participação nas atividades da Escola.	Equipa educativa	- Ao longo do ano letivo.	Folhas de presença ; - Tabela de registo.
		Qualidade das instalações; Qualidade dos espaços de recreio	Estabelecer contactos com as entidades competentes	Informar as Entidades competentes da necessidade de manutenção e melhoramento do edifício escolar e espaços envolventes.	Equipa de gestão	- Ao longo do ano letivo; - Sempre que surja necessidade.		

Fonte: PEE (2020-2024)

- 4 WC's para as crianças (1°C/PE/Deficientes)
- 1 WC para docentes
- 1 WC para não docentes
- 2 arrecadações
- 1 Recinto desportivo
- 1 parque infantil com escorrega e baloiço

Oferta formativa/educativa
 Escola a tempo inteiro com Atividades Educativas, apoio especializado e componente de apoio à família (educação pré-escolar); atividades curriculares, atividades de enriquecimento, apoio especializado e apoio pedagógico acrescido e OTL (1º ciclo).

Opções curriculares
 Currículo Nacional base complementado com coadjuvação na Expressão Musical e Dramática, Educação Física, Inglês, Biblioteca e TIC (transversal).

4 - Áreas de Intervenção
Identificação dos principais problemas
Eixo dos processos: cultura relacional
 → Participação dos encarregados de educação em ações de sensibilização promovidas pela escola.
Eixo dos resultados: sucesso escolar/ambiente, escolar
 → sucesso escolar global, em todas as áreas, de todos os alunos, através de medidas diferenciadas e de inclusão, garantindo a igualdade de oportunidades e a sua formação integral;
 → competências socio emocionais nas crianças/alunos
 → consciência ecológica e ambiental nas crianças /alunos

Pontos fortes a aprofundar/potencialidades a desenvolver
Eixo dos recursos:
 → Turmas com um único ano de escolaridade
 → Atividades curriculares do 1º ciclo no turno da manhã
 → Níveis de escolaridade dos EE

→ Corpo docente e não docente estáveis
Eixo dos processos:
 → Existência e frequência de atividades de apoio à família, Pré e 1º Ciclo
 → Existência de mecanismos de identificação de situações de risco de insucesso
 → Adequação das atividades educativas às capacidades e ritmos das crianças/alunos
 → Envolvimento dos EE na concretização de atividades do PAA
 → Participação na vida escolar (reuniões)
Eixo dos resultados:
 → Avaliação positiva do desenvolvimento/aprendizagens das crianças/alunos

Áreas a privilegiar/prioridades de intervenção
 Comportamento das crianças /alunos – educação socio emocional e ambiental.
 Relação estabelecimento/encarregados de educação – participação nas ações de sensibilização.

5 - Objetivos
 Tendo em conta os problemas existentes e com vista à promoção do sucesso escolar e educativo de todos os alunos e à construção de uma escola inclusiva, propomos as seguintes metas/finalidades para os próximos quatro anos:

Fonte: PEE (2019-2023)

Nos PEE mais recentes há várias referências específicas à articulação entre os diversos documentos da escola, o que remete tanto para a eficácia (tendo sido um aspeto bastante falado nas formações e acompanhamentos) como para a maior eficiência do processo:

“O Projeto Educativo [...] ‘cria a matriz de suporte’ que irá ser concretizada pelo Plano Anual de Atividades da escola. [...] PEE para o quadriénio 2020-2024 [...] [com] contributos que resultaram da análise e reflexão a partir da avaliação do anterior PEE, da caracterização do contexto e do diagnóstico da situação atual, realizado através do Relatório de Autoavaliação. Traçou-se, assim, um plano de ação estratégico que (re)planeia, (re)executa, (re)monitoriza e (re)avalia de forma sequencial. Neste projeto, são identificadas três áreas de intervenção, entendidas enquanto objetivos centrais, articulados e operacionalizados em objetivos estratégicos validados por metas, quantificadas sempre que necessário e distribuídas pelos planos anuais” (PEE 2020-2024, p. 5)

Concretizando a intenção mencionada, neste projeto a tabela de planeamento distribui as metas a alcançar por ano, o que permitirá uma maior articulação com o Plano Anual de Atividades.

Figura 10: Definição de linhas estratégicas no PEE em articulação com os PAA do quadriénio

Tabela 2- Área de Intervenção 2- Modelo de Educação Bilingue

Área de Intervenção 2- Modelo de Educação Bilingue								
Objetivo estratégico	Metas	Indicador de avaliação	Meio de verificação	PAA 2020/21	PAA 2021/22	PAA 2022/23	PAA 2023/24	Dimensões da ADD
OE2.1. Desenvolver a literacia em LGP pela comunidade educativa.	M1. Aumentar em 5% o número de participantes da comunidade Escolar nas formações de LGP;	N.º de formações realizadas N.º de participantes	Plano e relatórios de formação Registo de presenças			X	X	c) Formação contínua e desenvolvimento profissional
	M2. Incluir a LGP em 100% dos eventos escolares.	N.º de eventos realizados em LGP	Fotografias dos eventos Programa das atividades	X	X	X	X	b) Participação nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de educação, ensino, instituição de educação especial ou do serviço técnico da Direção Regional de Educação
	M3. Aumentar em 5% a produção e adaptação de materiais bilingues e divulga-los pelas turmas ouvintes;	N.º de recursos criados	N.º de registos no banco de recursos do CREA	X	X	X	X	a) Científico e pedagógica

Fonte: PEE 2020-2024, p. 29

Noutra escola, a solução encontrada para essa articulação foi a de preparar as metas por ano letivo, facilitando a monitorização:

Figura 11: Definição de metas no PEE em articulação com os PAA do quadriênio

Objetivos	Metas				Indicador de Avaliação	Meio de Verificação
	2022/2023	2023/2024	2024/2025	2025/2026		
1. Melhorar a qualidade do sucesso educativo.	1.1 – Registrar, no mínimo, 90% de sucesso na avaliação interna.	1.1 – Registrar, no mínimo, 90% de sucesso na avaliação interna.	1.1 – Registrar, no mínimo, 90% de sucesso na avaliação interna.	1.1 – Registrar, no mínimo, 90% de sucesso na avaliação interna.	Taxa de transição/conclusão e retenções.	Pautas de avaliação final e registo contínuo de avaliação. Estatística da avaliação (coordenação de ciclo e conselho de disciplina). Relatórios de coordenação pedagógica.
	1.2 – Registrar 25% dos alunos do EB com níveis superiores a 3 ou a suficiente, por disciplina e ano.	1.2 – Registrar 25% dos alunos do EB com níveis superiores a 3 ou a suficiente, por disciplina e ano.	1.2 – Registrar 25% dos alunos do EB com níveis superiores a 3 ou a suficiente, por disciplina e ano.	1.2 – Registrar 25% dos alunos do EB com níveis superiores a 3 ou a suficiente, por disciplina e ano.	% de alunos com níveis superiores a 3 ou a suficiente, por disciplina e ano.	
	1.3 – Registrar uma tendência de evolução positiva nos resultados das provas finais.	1.3 – Registrar uma tendência de evolução positiva nos resultados das provas finais.	1.3 – Registrar uma tendência de evolução positiva nos resultados das provas finais.	1.3 – Registrar uma tendência de evolução positiva nos resultados das provas finais.	% da evolução dos resultados anuais.	Pautas da avaliação externa.

Fonte: PEE 2022-2026, p. 17

Outra das tendências verificadas tem sido a inclusão, em alguns dos últimos PEE, de uma coluna na parte do planeamento com a dimensão respetiva para avaliação de desempenho docente, o que também contribui para conferir articulação documental.

Apesar destas melhorias, há ainda determinados aspetos por limar no que respeita à articulação entre documentos, em particular pela inclusão de determinados conteúdos que tornam o documento extenso e podem estar noutros locais. Isso é visível no caso de caracterizações muito longas (como referido anteriormente), na apresentação de organigramas das escolas e também na identificação de estratégias e ações, ainda que em muitos casos apresentadas como “orientadoras”. Por exemplo, num dos PEE de 2022-2026, apenas para um dos objetivos definidos, são identificadas 16 estratégias para a escola, 16 para os professores, 11 para alunos, 6 para pessoal não docente e 14 para os encarregados de educação. Há alguns casos em que se retoma exatamente o mesmo diagnóstico que consta no Relatório de Autoavaliação, duplicando assim a informação.

Com raras exceções, a maior simplificação do processo auxilia a organizar o documento e a articulá-lo com os demais. Verificam-se redundâncias ou incoerências internas quando se complexificam nomenclaturas ou níveis de planeamento, como se verifica nas passagens abaixo, ou quando se listam objetivos em texto e depois se apresentam outros em tabelas:

“[Objetivo Geral] *Melhorar os resultados escolares dos alunos durante a vigência deste projeto.*

[Objetivos específicos] 1.9. *Valorizar e sensibilizar para a importância das festividades e/ ou tradições.* 1.13 *Valorizar e promover o uso responsável das TIC.* “(PE, 2018-2022, s.p)

“[Identificação dos principais problemas] *Dificuldades de comunicação oral e escrita na língua materna/ falta de hábitos de leitura e escrita: dificuldade na compreensão/ interpretação das ideias; dificuldade na expressão oral; dificuldade na expressão*

escrita no que respeita à coerência, à pertinência da informação, à estrutura e à coesão; [Áreas a privilegiar/ prioridades de intervenção] Melhorar hábitos de leitura e escrita; aperfeiçoar a expressão oral; aprimorar a expressão escrita no que respeita à coerência, à pertinência da informação, à estruturação e à coesão; [...] melhorar o sucesso escolar dos alunos. [Objetivos] Promover hábitos de leitura; Promover o desenvolvimento pluridimensional do indivíduo [...]; manter e melhorar as aprendizagens e os resultados educativos...” (PEE 2020-2024, pp.9-11)

Por tudo isto, importa referir que, embora tenham vindo a diminuir de tamanho, ainda há espaço para encurtar estes documentos. Nos últimos PEE disponíveis de cada escola, o número de páginas varia entre 8 e 37 no 1º ciclo e pré-escolar (com uma média de 22 páginas) e entre 17 e 30 nas escolas básicas e secundárias (média de 24 páginas). Note-se ainda a grande variedade no que toca ao número de objetivos definidos para cada quadriénio: de escolas que definem 2 objetivos até escolas com 17 ou mais.

Em termos de evolução ao longo do tempo, é necessário notar que quando há vários PEE numa mesma escola, as primeiras versões aparecem com muitas partes totalmente repetidas. Isto acontece na parte identitária, o que seria mais expectável tendo em conta a sua maior probabilidade de estabilidade, mas também ao nível dos problemas e objetivos, o que já remete neste caso para uma dificuldade a nível do **impacto**. Isto é, se os problemas ou os objetivos/ metas se mantêm idênticos ao longo do tempo, então a ação da escola nos últimos anos não permitiu ultrapassá-los. Veja-se, a título de exemplo, a identificação dos problemas de uma escola com três PEE no período em análise (destacámos apenas os problemas – com as suas diferentes nomenclaturas – repetidos ao longo do tempo) e os objetivos e percentagens das respetivas metas nos dois últimos anos.

Figura 12: Repetição de problemas em três PEE de uma escola

Pontos fracos/ que continuam a carecer de melhoramento (PEE 14-18)	Fraquezas (PEE) 18/22	Pontos fracos 22/26
Reduzidas aspirações académicas e profissionais	Meio socioeconómico, cultural e educativo desfavorável;	Meio socioeconómico, cultural e educativo desfavorável
Interesse dos discentes no seu processo de ensino/ aprendizagem	Pouca motivação, por parte de um número significativo de alunos,	Pouca motivação, por parte de um número significativo de alunos;
Falta de conhecimento do Estatuto do Aluno	Pouca frequência dos alunos aos apoios educativos	Pouca frequência dos alunos aos apoios educativos;
Frequência dos alunos aos apoios educativos	Média das provas finais e exames nacionais abaixo das médias nacionais	Média das provas finais e exames nacionais abaixo das médias nacionais
Interesse geral dos alunos na vida escolar	Desfasamento entre avaliação interna e externa	Desfasamento entre avaliação interna e externa
Inexistência de espaços de convívio interiores, destinados aos alunos	Falta de acompanhamento e envolvimento de algumas famílias no processo educativo dos seus filhos/educandos	Falta de acompanhamento e envolvimento de algumas famílias no processo educativo dos seus filhos/educandos
	Pouco dinamismo por parte da associação de estudantes	Pouco dinamismo por parte da associação de estudantes
	Inexistência da associação de pais	Inexistência de AP
		Poucos espaços de convívio para os alunos, em especial quando está mau tempo;

Figura 13: Objetivos e metas sobre os resultados numa escola

18-22	22-26
<p>OO1.4. Manter/melhorar os níveis de transição ou aprovação dos alunos</p> <p>M1.4.1. Obter uma taxa de transição/aprovação de, pelo menos, 90% no 2º ciclo de escolaridade</p> <p>M1.4.2. Obter uma taxa de transição/aprovação de, pelo menos, 80% no 3º ciclo de escolaridade</p> <p>M1.4.3. Obter uma taxa de transição/aprovação de, pelo menos, 80% no ensino secundário</p> <p>OO1.5. Melhorar os resultados da avaliação externa</p> <p>M1.5.1. Reduzir o diferencial entre a classificação interna e a classificação externa no ensino básico, no mínimo, de cinco pontos percentuais</p>	<p>OE1. Melhorar o sucesso escolar de todos os alunos promovendo e garantindo a igualdade de oportunidades e a formação integral dos alunos</p> <p>Meta 1.3. Obter taxa de transição/aprovação de, pelo menos, 90% no 2º ciclo de escolaridade, anualmente</p> <p>Meta 1.4. Obter taxa de transição/aprovação de, pelo menos, 85% no 3º ciclo de escolaridade, anualmente</p> <p>Meta 1.5. Obter taxa de transição/aprovação de, pelo menos, 80% no secundário, anualmente</p> <p>[apesar de continuar ponto fraco não apresentam meta específica para diminuir diferença CIF/ CE]</p>

Estas alterações potenciam algumas desarticulações no próprio documento e só uma análise longitudinal permite verificar que se tratou da manutenção de algumas questões, enquanto se reformularam outras, como nesta escola:

Figura 14: Evolução de alguns objetivos e metas num PEE

PEE 11-15	PEE 15-19	PEE 19-23
<p>OBJETIVO A.1 MELHORAR AS TAXAS DE SUCESSO EDUCATIVO</p> <p>- Aumentar em 2% ao ano o diferencial de posicionamento em relação às médias nacionais nos exames nacionais.</p> <p>- Aumentar em 3% ao ano o diferencial de posicionamento em relação às médias regionais nos exames nacionais.</p>	<p>OBJETIVO A.1 CENTRAR A ATIVIDADE DOCENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA</p> <p>A.1.1. Aumentar em 2% ao ano o diferencial de posicionamento em relação às médias nacionais nos exames nacionais.</p> <p>A.1.2. Aumentar em 3% ao ano o diferencial de posicionamento em relação às médias regionais nos exames nacionais. [...]</p> <p>A.1.8 Proporcionar anualmente, um programa de orientação vocacional aos alunos de 9º ano</p> <p>A.1.11. Promover, anualmente, o bom ambiente interpessoal com um momento de convívio/atividade, cuja a participação seja pelo menos 50% de elementos de cada grupo.</p>	<p>OBJETIVO A.1 CENTRAR A ATIVIDADE DOCENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA</p> <p>1.1. Manter os resultados da escola nas provas finais nacionais acima das médias nacionais, em pelo menos 2%.</p> <p>A.1.2. Manter os resultados da escola nas provas finais nacionais acima das médias regionais em pelo menos 4%. [...]</p> <p>A.1.13. Proporcionar, anualmente, um programa de orientação vocacional aos alunos de 9º ano. (3ºciclo)</p> <p>A.1.16. Promover nas equipas um bom ambiente de trabalho e boas relações interpessoais organizando-se anualmente, um momento de convívio/atividade, cuja participação seja pelo menos 75% de elementos de cada grupo.</p>

Estas tendências também se verificam em escolas em que houve fusões, onde precisamente é maior a probabilidade de os problemas não poderem ser exatamente os mesmos. No mesmo sentido, embora por vezes se mencione essa alteração na composição na escola, com impactos na reestruturação da cultura escolar, apenas encontramos uma referência a um objetivo para trabalhar precisamente o sentido de pertença no contexto de tal alteração.

Salvo raras exceções, não há reflexão sobre esses caminhos efetuados, apenas se repete a informação sobre os problemas ou os objetivos. Quando existe reflexão, a informação sobre as estratégias é vaga ou não surge, dizendo-se apenas que se cumpriram objetivos:

“O Projeto Educativo 2022/2026 é de continuidade em relação a algumas estratégias, já implementadas na escola a algum tempo e que têm dado bons resultados. Contudo em algumas áreas serão implementadas estratégias diferentes por forma a que os resultados finais sejam mais satisfatórios para a nossa instituição, decorrentes das propostas de melhoria aferidas pela equipa de autoavaliação da escola.” (PE E22-26, p.4).

“Da reflexão sobre a avaliação do PEE precedente [...] devemos considerar que os objetivos a que se propunha foram, globalmente, cumpridos. É de realçar a melhoria de resultados [...] Verificamos que houve uma tendência de melhoria no que se refere à assiduidade e à disciplina.

No contexto da educação para a excelência, a escola propõe-se dar continuidade às prioridades com impacto na promoção do sucesso dos alunos e naturalmente incluir e sistematizar as áreas de intervenção” (PEE 2020-2024, p. 12)

Coloca-se assim a hipótese de, nesses casos, não ter havido um diagnóstico aprofundado atualizado, que permitisse (re)definir claramente os problemas e redesenhar objetivos. Essa não parece ser uma prioridade explícita na ação das escolas, sendo que encontramos poucas referências a objetivos centrados na melhoria de processos autoavaliativos ou práticas reflexivas, com poucas exceções, como a que se segue:

“4.3. Autoavaliação e melhoria. [...] 2. Refletir e partilhar as práticas e experiências no desempenho das várias funções. [...]. 4.4. Liderança. [...] 3. Referenciar e qualificar a tomada de decisão de acordo com os relatórios [...] produzidos pelas várias estruturas e organismos da escola” (PEE 2020-2024, p.18).

Com efeito, indo à natureza dos problemas identificados, verifica-se que predominam questões problemáticas centradas nos alunos (resultados, motivação, (in) disciplina) e nas famílias (carências socioeconómicas, baixa participação escolar), não se chegando a identificar a raiz do problema nem a indagar práticas organizacionais e pedagógicas. Excetua-se o “trabalho colaborativo”, que surge desde os primeiros PEE como uma das fragilidades mais apontadas fora do âmbito dos alunos e famílias. Nos últimos PEE das escolas, porém, começam a ser mais evidentes essas questões, embora nem sempre depois se traduzam em áreas prioritárias ou objetivos:

“[Áreas de melhoria, não surgindo diretamente no quadro dos objetivos] Práticas pedagógicas em sala de aula: procedendo à clara explicitação dos critérios de avaliação, desde o início do ano letivo; criando condições para que haja o envolvimento dos alunos na análise do seu progresso [...]; desenvolvendo a metodologia de ensino, no sentido de estas visarem a responsabilização do aluno como agente principal da sua aprendizagem [...]” (PEE 2022-2026, p. 7).

“[Pontos fracos, sem respaldo nos objetivos definidos] O excesso de burocracia na criação e gestão de receitas próprias; A inexistência de um registo sistemático dos prémios e participações em concursos e das notícias referentes à escola; A inexistência de um mecanismo de priorização de mensagens eletrónicas” (PEE 2021-2025, p. 17-18).

“[Pontos fracos] Vertente reflexiva dos relatórios ainda incipiente (primazia direcionada para os dados numéricos, com pouca circunstanciação do trabalho cooperativo, da interdisciplinaridade e articulações concretizadas; Relatórios inerentes a medidas de promoção do sucesso ainda com pouca perspetiva crítica (designadamente, eficácia/ impacto na aprendizagem), permitindo apenas uma leitura estatística; Aspetos de natureza burocrática inerentes aos procedimentos da vida da escola que dificultam a rentabilização do tempo e a maior produtividade na reflexão sobre práticas pedagógicas mais adequadas e eficazes; Mecanismos de monitorização e avaliação de ensino ainda incipientes. [Objetivos e metas] P2. Implementar e reforçar medidas potenciadoras do sucesso dos alunos. P.3.1. Realização de, pelo menos, um momento anual de reflexão e partilha de práticas e estratégias pedagógicas entre docentes / P.4.2. A partir do final de 2022/2023, todos os relatórios produzidos na escola contemplam [...] pelo menos, uma estratégia de intervenção exequível para a superação de problemas identificados” (PEE 2022-2026, p.13 e seguintes),

Existem ainda vários PEE mais recentes que colocam como problemas e objetivos a continuação ou melhoria do processo de autoavaliação e articulação de documentos estratégicos a nível global da escola:

“[Em áreas a privilegiar/ áreas de intervenção, não se encontrando depois nos objetivos e metas] Justificação: Formas de monitorização que sejam práticas, de fácil interpretação, que estejam acessíveis e de registo intuitivo, permitem uma melhor gestão diária dos processos de liderança. Objetivo estratégico: Reajustar formas de registo e inventário, tornando-os mais acessíveis e práticos. Justificação: Resultante da autoavaliação, entende-se que uma crescente coerência entre objetivos definidos e atividades é benéfica para o reforço da identidade da escola. Objetivo estratégico:

Elaborar os documentos orientadores da escola, de forma articulada". (PEE 2021-2025, pp. 13-14)

"[Pontos fracos] A recolha/ disponibilização dos dados necessários à aferição de determinados referentes ocorre tardiamente; Alguma disparidade na estruturação dos diferentes PAE quanto à categorização de serviços/ projetos de apoio e medidas de promoção do sucesso, o que constitui um constrangimento para o trabalho de recolha e análise por parte da EAA; Alguma resistência face ao envolvimento/ participação ativa no processo de autoavaliação. [Objetivos e metas] P4. Otimizar toda a documentação interna. P.6. Reforçar uma cultura de avaliação com base criterial. P9. Melhorar o nível de envolvimento no processo de autoavaliação e melhoria da escola." (PEE 2022-2026, pp.13 e seguintes),

Conforme se lembrou no início deste ponto, e relativamente à **sustentabilidade** do processo, todas as escolas já apresentam um historial de elaboração destes documentos e a maioria com uma situação relativamente estável em dois ou três ciclos de gestão. O principal risco é o de se repetir mecanicamente o processo dado, como vimos, as repetições entre PEE de um ciclo para o outro. Porém, nos últimos PEE, parece ter havido alguma mudança nesse sentido, o que atestam também os exemplos dados acima da reflexão sobre as práticas autoavaliativas. Há agora um foco na coerência entre documentos e na redução da carga burocrática e quantidade do trabalho, notando-se por exemplo a este respeito menor preocupação com a realização de inquéritos de satisfação a toda a comunidade escolar que consumiam muito tempo e recursos para passar a privilegiar uma análise mais aprofundada dos problemas e prioridades com recurso a informação proveniente de diversas fontes.

Não é sempre evidente nos PEE as mudanças nas equipas, uma vez que elas não surgem sempre identificadas. Onde tal é possível, verificámos alguma estabilidade, mantendo geralmente um ou mais elementos de um ciclo para o outro. Nas (sete) escolas sujeitas a processos de fusão houve naturalmente quebras e reajustes a efetuar. Notou-se que por vezes se privilegia a manutenção da equipa de uma escola fusionada em detrimento de outra, ou com um claro desequilíbrio na representação, o que pode representar a perda de potencial e experiência. Identificámos um PEE onde se refere a dificuldade nesta matéria:

"Uma realidade a que a escola já esta preparada para gerir da melhor forma possível, é o inicio de cada ano letivo que é condicionada pela dificuldade que este estabelecimento de ensino tem em fixar os docentes, sendo uma situação que já decorre com alguma normalidade, mas que provoca alguns constrangimentos de todo o funcionamento da instituição, principalmente nos órgãos de gestão intermédia da escola e na criação de equipas para atenderem à construção dos projetos a que a instituição se propõe." (PEE 2022-26, p.12).

3.1.2. Relatórios de autoavaliação

Com a análise aos *Relatórios de Autoavaliação* (RA) realçamos algumas questões que se observaram e que são coincidentes com leitura feita aos PEE das escolas. Como primeira observação ressalta o facto de, ao contrário do que se verificou ser uma preocupação da DSDO nesta matéria, a análise realizada diretamente aos documentos das escolas não evidencia um retrocesso no desenvolvimento do processo, mas permitiu identificar alguns pontos prévios que destacamos:

- i) No início do processo de implementação de aferição da qualidade do Sistema Educativo Regional (2015/2016), todas as escolas (33 que facultaram os documentos) elaboraram os respetivos RA;
- ii) Ao longo do tempo, a elaboração dos RA foi sendo distribuída, com o ano 2019/2020, seguido pelo ano 2021/2022, a registarem o maior número de escolas que realizaram este trabalho (18 escolas e 11 escolas respetivamente);
- iii) No conjunto dos nove anos, todas as escolas foram realizando os seus relatórios de autoavaliação, seguindo a metodologia RCAE e cumprindo, assim, com os objetivos visados com o projeto AQSER;
- iv) De uma maneira geral não há coincidência entre o ano de elaboração do RA e do PEE. Contudo, em 2019/2020 6 escolas elaboraram estes documentos no mesmo ano e 3 escolas fizeram-no no ano letivo 2020/2021 (c.f. anexo 1)

A primeira observação que se retira da leitura dos documentos RA é que existem melhorias entre os primeiros RA (2015/2016) e os RA realizados nos anos seguintes. Embora estas melhorias se relacionem mais com a forma e estrutura dos RA do que com alterações substantivas dos conteúdos, pode afirmar-se que a maioria das escolas (26) seguiu a estrutura do Referencial Comum de Avaliação de Escolas (RCAE) e atingiu níveis de *eficácia* importantes permitindo uma rápida estruturação e tratamento da informação de caracterização do ambiente e população escolares, dos recursos existentes e de identificação dos problemas, melhorando os conteúdos diagnósticos apresentados. Em 12 escolas verifica-se uma melhoria substantiva nos conteúdos dos RA com três (3) escolas a apresentarem análises críticas e avaliativas aos progressos obtidos e uma boa estruturação da análise SWOT, sistematizada e organizada nos quatro aspetos (pontos fortes, fracos, ameaças e oportunidades). Registamos alguns exemplos do que as escolas identificam de forma crítica:

“...falta a criação de modelos comuns de registo, planificação e avaliação do domínio cognitivo, melhorando a monitorização das aprendizagens” (RA, 2021/2022, p. 83)

“Diagnóstico de autoavaliação, realizado anteriormente, pouco aprofundado, não identificando objetivamente as fragilidades detetadas” (RA, 2017-2021, s.p)

“O processo de autoavaliação só tem efeitos concretos, quando consegue ser o resultado de um diagnóstico real, assertivo e transparente, relativo às diferentes práticas e dinâmicas da Escola” (RA, 2017-2021, s.p)

“...no que concerne à análise e reflexão dos resultados da avaliação, à sua interpretação crítica e aberta a toda a comunidade educativa, bem como à sua divulgação e partilha, atesta-se que ainda fica aquém daquilo que se aspira, ao nível da promoção de uma cultura de qualidade, assente na partilha de responsabilidades entre todos os intervenientes” (RA, 2015/2016, pp. 45-47)

Estas observações são transpostas para a análise SWOT e dão consistência às observações diagnósticas realizadas. Como exemplo apresentamos uma escola cuja análise crítica na fase diagnóstica é transposta enquanto seu ponto fraco, e também enquanto oportunidade de melhoria:

Figura 15: Transformação de ponto fraco em oportunidade

Ponto fraco
Falta de modelos comuns de registo, planificação e avaliação do domínio cognitivo;
Oportunidade
Criação de modelos comuns de registo, planificação e avaliação do domínio cognitivo, melhorando a monitorização das aprendizagens;

(RA 2021/2022, p.52)

Porém, apesar de se poder afirmar que se percebe uma boa apropriação do enquadramento do RCAE, o mesmo não se pode afirmar quanto à uniformização da estrutura e da forma, uma vez que se identificaram RA (7 escolas) com um diagnóstico demasiado descritivo, simplificado e isento de fundamentação quantitativa, e duas (2) escolas em que os RA remetem para consulta de outros documentos das escolas, tendo piorado substantivamente a sua análise. Por outro lado, a forma como a maioria das escolas (30) apresenta e identifica os pontos fortes e fracos denota dificuldades no processo de sistematização do conhecimento produzido na fase do diagnóstico, retirando alguma eficácia ao planeamento estratégico. Apresentamos pequenos exemplos destas dificuldades:

Figura 16: Exemplos das dificuldades na sistematização do diagnóstico

Como se identifica	Como deveria ser identificado
Ponto fraco	Ponto fraco
Necessidade de renovação e aquisição de mais material didático	Obsolescência e/ou escassez de material didático atualizado

Onde identifica	Onde deveria ser identificado
Ameaças	Ponto Fraco
Dificuldade na avaliação e monitorização de processos	Dificuldade na avaliação e monitorização de processos

Ao nível da **eficiência**, o que a análise aos RA permitiu observar (em estreita consonância com o que foi referido relativamente aos PEE) foi a persistente redundância entre RA com repetição de alguns conteúdos, nomeadamente ao nível do enquadramento, legislação, introdução metodológica, importância do processo, critérios de constituição das equipas, o que parece contribuir para aumentar a eficiência pela redução do volume de trabalho inicial. Contudo, também se registam redundâncias dentro de cada RA o que se constitui, não como um reforço da mensagem comunicativa, mas como uma dificuldade de síntese na explicitação das questões prioritárias e, por isso, mais relevantes a ter em conta.

A mobilização de outros elementos (docentes) é um dos recursos que se apresenta mais evidente nas referências feitas nos diferentes RA, como mecanismo facilitador da recolha de informação para o processo, tornando-o mais eficiente.

A maioria das escolas refere nos diferentes RA que se atingiu uma boa articulação entre os diferentes documentos estruturantes das escolas, em particular com o PEE.

“Atingiu-se uma boa articulação e monitorização dos documentos orientadores da escola” (RA 2019/2020, pp.17-19)

“Denota-se igualmente uma articulação do P.E.E. com outros documentos orientadores da escola, sendo que a construção de cada P.C.G. e P.T. teve por base os objetivos e metas do P.E.E., em correlação com o P.A.A” (RA, 2021/202, pp. 40-43)

Refere-se, igualmente, a realização regular de práticas reflexivas. Estas terão contribuído, junto com o aumento do trabalho colaborativo e a realização de reuniões interdepartamentais, para uma melhor resolução das dificuldades encontradas e melhoria do conhecimento necessário à realização do trabalho:

“... São de salientar também as reuniões de interdisciplinaridade, de grupo, de turma e de pares pedagógicos, para a elaboração de planificações em trabalho colaborativo” (RA, 2012/2022, p.41)

“...após reflexões conjuntas ponderadas, os elementos da comunidade educativa (principalmente a Direção em conjunto com o corpo docente) devem assumir a responsabilidade de orientar o ciclo de gestão, no sentido de fazer a ligação, e respetiva correspondência, das atividades a desenvolver com os documentos estruturantes da escola, tendo como finalidade máxima a implementação de uma estratégia global de atuação, sempre com vista à obtenção de melhorias, sucessos e progressos” (RA,2017/2021, sp)

“Somente uma prática pedagógica com espaço para reflexão poderá levar a adequações e modificações, tendo em conta os diferentes contextos com os quais os docentes se confrontam [...] a dinâmica adotada na escola passa por uma colaboração direta entre todos os envolvidos, através de procedimentos colaborativos e concretizações planificadas e desenvolvidas em parceria, maioritariamente discutidas nas reuniões de grupo [...] Após a reflexão realizada, passou-se à fase de identificação dos pontos fracos/problemas apresentados anteriormente” (RA,2017/2021, sp)

“Tendo em conta a análise e reflexão partilhadas, pretende-se desenvolver um processo harmonioso entre todos, tendo em conta que os documentos estruturantes da escola (Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades) representam formas de se dar resposta a fragilidades, com vista à operacionalização de ações que promovam a melhoria e o sucesso” (RA,2017/2021, sp)

A referência à articulação entre documentos estruturantes, ao trabalho colaborativo e às práticas reflexivas é ausente em apenas 5 escolas, sendo que duas (2) apresentam os inquéritos como a única fonte de informação utilizada para realização do diagnóstico em causa.

Na relação entre os recursos mobilizados e os resultados obtidos com as intervenções realizadas, as principais referências encontram-se nos RA que apresentam sínteses

conclusivas à análise diagnóstica, nas quais são referidos constrangimentos no desenvolvimento do trabalho relacionados com: i) carga horária/de trabalho excessivo; ii) insuficiência de recursos tecnológicos, a obsolescência de equipamentos e dificuldades de acesso à internet; iii) e a relativa complexidade do processo de aferição da qualidade. A formação na metodologia RCAE aparece, igualmente, nestas sínteses, como um recurso fundamental para melhorar o conhecimento das equipas responsáveis pela elaboração dos respetivos relatórios.

Quanto ao **impacto** do processo na organização ou nos resultados escolares não há referências explícitas nos diferentes RA da maioria das escolas. Porém, há referências várias ao impacto do processo na obtenção de uma melhor organização e conhecimento da realidade da escola:

"Ficamos a conhecer e a perceber os fatores exógenos à escola; o contexto social dos alunos, as características dos encarregados de educação, dos docentes e não docentes, que têm um papel altamente pedagógico, de modo a envolver todos para uma melhor resposta educativa" (RA 2015/2016 p.8)

"O presente relatório permitiu-nos caracterizar de forma exaustiva a nossa realidade escolar" (RA 2015/2016, p.64)

"Assim, nesta primeira fase, conseguimos [...] construir uma ideia da realidade da nossa Escola, fazer uma avaliação das razões da realidade da mesma e, futuramente, determinarmos os limites até onde pretendemos ir, com vista a melhorar" (RA, 2015/2016, p.53)

"A equipa, após o processo autoavaliativo, obteve uma visão mais concreta e precisa do modo de funcionamento da Escola e dos seus resultados, com a identificação ou não de evidências consistentes e objetivas, conseguindo analisar e registar as práticas de gestão da [escola] nas diferentes vertentes. (RA, 2019/2020, p.63)

Tal como referido na análise aos PEE, a maioria das escolas elenca os seus problemas atribuindo-os a fatores exteriores à sua capacidade de decisão e de ação direta (ex. distanciamento dos pais, contextos demográficos, e socioeconómicos, envelhecimento da população docente, instalações, materiais e equipamentos, aumento da população imigrante, etc.), mesmo reconhecendo que em certos casos a sua resolução as ultrapasse:

"As maiores lacunas evidenciadas por este estudo centram-se na sua maioria na área dos recursos físicos e infraestruturas e como tal, não estão dependentes apenas da vontade da escola/direção, mas, sobretudo, dependem da comunicação desta, mas com a intervenção externa (CMCL ou SRE)" (RA 2015/2016 pp. 84-85).

“Um dos maiores problemas é a pouca participação dos pais/encarregados de educação em ações de sensibilização promovidas pela escola” (RA, 2019/2020, p. 58)

De uma maneira geral verifica-se que os problemas identificados se têm mantido, em particular aqueles considerados como fora da capacidade de ação direta das escolas.

Figura 17: Manutenção de problemas numa escola

2015/2016
Instalações/infraestruturas
Equipamento recursos materiais
Falta de docentes para prestar apoio pedagógico aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem
Número excessivo de alunos por turma
Número insuficiente de professores especializados para apoiar as crianças com Necessidades Educativas Especiais;
Espaço físico exterior deficitário
2020/2021
Instalações/infraestruturas
Equipamento recursos materiais
Espaço físico exterior deficitário
Falta de docentes para prestar apoio pedagógico aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem
Número excessivo de alunos por turma

RA, 2015/ 2016; RA 2020/2021

É também frequente encontrarem-se problemas diferentes nos diferentes RA da mesma escola sem referência à sua resolução. Damos alguns exemplos:

Figura 18: Problemas diferentes sem menção à resolução

Exemplo 1:

2015/2016

Pessoal não docente insuficiente

Edifício principal

Polidesportivo descoberto

Parque infantil

Número de crianças/alunos

Programas e metas de aprendizagem muito extenso por ano de escolaridade

Excesso de burocracia

2019/2020

Funcionamento, atualização e manutenção do equipamento informático

Recursos materiais/equipamentos informáticos

Pouca diversidade na aplicação de técnicas e instrumentos de avaliação

Pouco tempo comum no horário dos docentes para trabalho colaborativo

A eficácia da forma como o trabalho cooperativo é desenvolvido

Existência de poucas reuniões entre o pessoal não docente e a direção

Pouca participação dos pais/EE em ações de sensibilização promovidas pela escola

Reduzida participação dos pais nas ações de formação/sensibilização

RA, 2015/2016; RA 2019/2020

Exemplo 2:

2015/2016

Ausência de espaços cobertos para prática desportiva

Diminuição do número de alunos

Elevada percentagem de alunos com ação social escolar

2019/2020

Baixa escolaridade dos pais /EE

Equipamentos e recursos tecnológicos

RA, 2015/2016; RA,2021/2022

Apenas 6 escolas fazem referência, nos seus RA, a problemas do foro interno e organizacional, tais como i) a capacitação dos docentes em termos de dispositivos de análise e procedimentos de avaliação, ii) a introdução de metodologias ativas de aprendizagem, iii) a falta de docentes para apoio pedagógico e o conhecimento dos documentos estruturantes, iv) a pouca diversidade na aplicação de técnicas e instrumentos de avaliação v) o pouco tempo comum no horário dos docentes para trabalho colaborativo e eficácia da forma como o trabalho cooperativo é desenvolvido vi) e a colaboração entre professores e a gestão administrativa.

Da análise destes problemas e sua resolução entre um RA e outro, constata-se que boa parte do conjunto dos problemas elencados pelas escolas se mantêm apesar dos planos de melhoria que se identificam e que estão explicitados nos respetivos relatórios. Apenas 7 escolas registaram a resolução dos mesmos no segundo relatório de autoavaliação. Uma destas escolas identifica as melhorias e progressos observados ao nível dos resultados da aprendizagem (oralidade, escrita, etc.), referindo a contribuição do processo para a sua rápida identificação e resolução. No momento de realização dos relatórios de autoavaliação, o que se percebe é que a equipa procurou melhorar o planeamento, vertendo essa reflexão para o PEE. Assim, assume que *“as metas do Projeto Educativo foram adaptadas, uma vez que não eram mensuráveis”* (RA,2017/2021, p.134), e redefine-as em cada objetivo do PEE. Este exemplo mostra a articulação entre os dois documentos mas, infelizmente, a mudança fez-se relativamente a metas que estavam efetivamente bem definidas inicialmente. Na reformulação, a equipa caiu na confusão já identificada na análise dos PEE entre metas e ações/ estratégias. Vejamos:

Figura 19: Articulação entre PEE e RA, com redefinição de metas

PEE, 2017/2018 - 2020/2021, p.12

Eixo	Objetivos	Metas	Meio de verificação	Indicadores de Avaliação
EIXO A: aprendizagens e sucesso educativo	OBJETIVO N.º 1: Melhorar as competências de literacia dos alunos do 1.º CEB ao nível da leitura/interpretação (sentido global do texto, contextualização de expressões, relação de informação, inferências)	Meta A.1.4: Atingir uma taxa de 68% de alunos que obtenham resultados positivos ao nível da leitura/interpretação até ao final do ano letivo 2020/2021.	Número de crianças que obtêm resultados positivos (%).	Registos de avaliação dos professores titulares das turmas; Observação direta/contextual Relatórios do PAE

Eixo	Objetivos	Metas	Meio de verificação	Indicadores de Avaliação
EIXO A: aprendizagens e sucesso educativo	Objetivo1: Melhorar as competências de literacia dos alunos/crianças ao nível da leitura/interpretação (sentido global do texto, contextualização de expressões, relação de informação, inferências)	Meta A1.4: Dinamizar 3 atividades, ao longo do ano, que envolvam obras literárias do PNL.	Relatório/registo das atividades; Trabalhos desenvolvidos; Registo fotográfico.	Atividades realizadas

O que se pode retirar deste caso são duas hipóteses: i) não se desenvolveram mecanismos depois da definição no PEE para monitorizar os resultados (bastaria que os docentes dos alunos em causa reportassem as classificações dos domínios de leitura e interpretação); ii) houve uma mudança na equipa ou nova confusão passados 4 anos no trabalho de definição de metas. Em todo o caso, será sempre mais rápido averiguar a capacidade de dinamizar atividades do que o impacto nas aprendizagens, embora sejam as segundas que permitem efetivamente afirmar que houve melhorias.

Nos diferentes RA, a maioria das escolas (28) faz referência direta à estabilidade do corpo docente, não só enquanto ponto forte e valor da escola, como também, enquanto principal fator de **sustentabilidade** e continuidade do processo de autoavaliação. Esta determinante é evidenciada nos RA elaborados nos diferentes anos:

"A maioria dos docentes pertence ao quadro de escola, o que permite uma solidez no desenvolvimento do processo de autoavaliação e de ensino de ensino – aprendizagem" (RA 2015/2016, p.64)

"Os principais pontos fortes residem na estabilidade, experiência e conhecimento do meio local do corpo docente e não docente" (RA 2021/2022, p. 125)

"A estabilidade do corpo docente e não docente torna-se relevante para a continuação de funções e de projetos, assim como, de um conhecimento sobre o contexto escolar na procura dos valores e de um melhor funcionamento da escola como organização, quer de forma individual quer coletiva"(RA 2019/2020, p. 66)

Estas referências encontram eco e são evidenciadas nos critérios definidos pelas escolas para a constituição das equipas de autoavaliação apresentados na Tabela 7.

O critério de "pertencer aos quadros de escola" foi considerado o fator que mais contribuiu para a estabilidade e sustentabilidade do processo de aferição da qualidade (17 referências), seguindo-se o critério "exercer cargos de gestão" (12 referências). Estes dois critérios em

conjunto foram referenciados por oito escolas como tendo sido os critérios que presidiram à constituição das suas equipas de autoavaliação.

Os critérios “abranger todos os ciclos de ensino” e “variedade no grupo disciplinar” foram referenciados, nos respetivos RA, como fatores que contribuem para o envolvimento e partilha de informação e conhecimento pela escola, permitindo a consolidação do processo e dos procedimentos a este inerente.

Retira-se da análise destes dados, a preocupação das escolas da RAM em garantir a internalização do processo de aferição da qualidade, definindo para a sua sustentabilidade estratégias de estabilidade dos recursos e de envolvimento e participação de todos os elementos das suas escolas.

Tabela 7: Critérios de seleção dos membros das equipas de autoavaliação das escolas da RAM

Critérios seleção equipas Autoavaliação	Número de referências
Pertencer aos quadros de escola	17
Exercer cargos de gestão	12
Abranger todos os ciclos de ensino	9
Variedade no grupo disciplinar	6
Experiência profissional	3
Possuir conhecimentos informáticos e estatísticos	3
Perfil de competências adequadas	2
Motivação para integrar a equipa de autoavaliação	2
Capacidade de recolha de dados e transmissão de informação	2
Encontrar-se envolvido no Projeto Educativo	1
Trabalho de grupo	1
Dispensa de componente letiva	1
Pessoal não docente, Pais e EE	1

Fonte: Relatórios de Autoavaliação das Escolas da RAM; cálculos próprios

Ao contrário do que se identifica no PEE, nos RA, poucas escolas referem ter sofrido alterações nas equipas de autoavaliação e quando se registaram mudanças, estas foram relacionadas com o aumento dos elementos dessas equipas (6 escolas), embora se

perceção a manutenção de elementos de uma escola fusionada em detrimento de outra. Apenas numa escola se encontra referência a alterações no corpo docente (sem referências ao impacto no processo) e noutra a mudança de diretor

As práticas reflexivas não são vistas como um fator de sustentabilidade, mas como um reforço da experiência e da monitorização para a introdução de melhorias, quer da organização e funcionamento da escola, quer das práticas pedagógicas. A maioria das escolas faz referências às reuniões com o envolvimento de diferentes membros dos órgãos escolares, como a forma como se desenvolvem as práticas reflexivas, havendo poucas referências aos fóruns de discussão e partilha e ações de formação desenvolvidas ao longo dos anos para capacitação no processo de aferição da qualidade:

"O Conselho Escolar e os Conselhos de Turma/Grupo são espaços privilegiados de reflexão e avaliação de práticas, processos e resultados da escola" (RA 2019/2020 p.46)

Por outro lado, também se encontram referências em algumas escolas à dificuldade de realização de reuniões de partilha e reflexão fruto da carga horária e da dificuldade de conciliação de horários:

"Na autoavaliação da escola, houve dificuldade na realização de reuniões da equipa com a periodicidade necessária, devido ao horário preenchido dos docentes" (RA, 2020/2021 p.4)

"Como ponto negativo assinala-se a dificuldade em reunir com a equipa operacional da avaliação, por não ter existido horas atribuídas para este projeto" (RA 2019/2020, p.66)

3.4. O olhar dos intervenientes sobre o processo: para uma análise dos *focus-group*

3.4.1. O impacto: principais mudanças sentidas

Neste ponto do **impacto**, procurou-se, através dos *focus-group*, perceber:

- i) As principais mudanças sentidas nas escolas com a implementação do processo de Aferição de Qualidade, em particular relativamente às práticas organizacionais e resultados escolares, e se resultaram em melhorias
- ii) Se os impactos foram abrangentes, ao ponto de serem percecionados por quem não esteve diretamente envolvido no processo

Praticamente a totalidade dos participantes nos *focus-group* afirmaram ter sentido algumas mudanças decorrentes da implementação do processo de aferição de qualidade nas suas

práticas organizacionais de autoavaliação, com apenas uma exceção que referiu que a escola “já tinha um trabalho muito elaborado e estruturante nesse sentido” (EA-B1). Foi consensual a ideia de que as mudanças mais visíveis foram ao nível dos movimentos necessários para implementar o processo – em particular, na criação de uma equipa específica e na preocupação em auscultar diversos intervenientes através essencialmente da resposta a inquéritos por questionário e dos próprios documentos em si.

Em primeiro lugar, há um maior conhecimento sobre o que são e para que servem, tornando-se visíveis para toda a comunidade educativa:

“A questão da transparência, portanto são documentos que passaram a estar no site da escola de consulta livre para os diversos intervenientes da comunidade.” (EA-B3)

Depois, a própria elaboração dos documentos foi passando a assumir um novo significado. Aspectos que anteriormente não ficavam registados passaram a sê-lo, e os conteúdos foram ganhando objetividade e clareza, até pela consciência de que a definição inicial iria comprometer o trabalho futuro, nomeadamente em processos de monitorização e avaliação:

“Depois há um outro impacto que teve na vida da escola no quotidiano. [...] Ou seja, houve a necessidade de criar... relatórios, balanços no final... Toda aquela documentação que se calhar muitos não estavam habituados a pôr por escrito, só diziam em reunião e em ata. Mas agora começa a ser um pouco mais sistematizada. Para ganhar consistência no relatório final do período de gestão.” (EA-A3)

De facto notou-se alguns aspetos de evolução de alguns procedimentos e até na elaboração de alguns documentos estruturantes da escola. Desde o PE, se calhar até alguns aspetos do PAA, tem que já se ter algum cuidado quando se definem metas, sermos mais objetivos na questão de pensarmos a seguir como é que vamos avaliar.” (OG-E4)

“Uma coisa que a equipa da autoavaliação trouxe de bom é o maior cuidado por parte dos colegas quando estão a fazer os seus balanços, porque depois a equipa vai buscar as atas para conseguir fazer o relatório da autoavaliação, e havia colegas que faziam balanços muito sucintos, não referiam os alunos que iam aos apoios, portanto depois a equipa não conseguia trabalhar esses dados porque não tinha dados suficientes. E esse feedback por parte da equipa da autoavaliação também permitiu que cada um de nós fosse mais cuidadoso [...] para que depois consequentemente a equipa da autoavaliação consiga ter acesso à informação que precisa.” (SC-H3)

Finalmente, o processo conferiu maior organização estratégica às escolas, por via da articulação ou “harmonização” desses vários documentos, mas também da sistematização e divulgação de um fio condutor para a ação escolar:

“Acho que um dos grandes impactos que nós tivemos aqui na nossa escola foi digamos uma organização e uma orientação de todos os documentos essenciais para a vida da escola. Começando logo... Eu lembro-me, há nove anos atrás, de ninguém falar na altura no Projeto educativo de escola. Ou quando se falava... Era uma coisa que ninguém sabia onde é que andava e onde é que estava. E agora, de lá para cá, tem sido completamente diferente. Há um projeto educativo.” (EA-A3)

“Eu acho é que existe agora uma maior consciência e digamos uma maior racionalidade em toda a nossa organização documental.” (EA-A3)

“Passou a haver alguma coerência também entre os documentos. Passámos a ter, portanto uma ligação, digamos, entre o Projeto Educativo, o PAA, portanto a avaliação dos professores, portanto acaba por estar tudo interligado.” (OG-F3)

“Há uma coisa que eu acho que este processo trouxe que foi organização e também alguma transparência no sentido de a comunidade saber à partida os aspetos que vão ser avaliados e o que é que a escola nesse momento no seu projeto educativo está a considerar prioritário. [...] Esse processo ao fim ao cabo o que veio fazer foi pôr isso no papel e trazer alguma clarificação.” (EA-A4)

Este impacto prático, sentido ao nível documental, está de certo modo ligado a um impacto de natureza mais cultural, pelo que há quem afirme que levou a mudanças “na própria organização e funcionamento da escola” (OG-F2). De certo modo, a coerência e clarificação documental introduziu mudanças noutras práticas e no pensamento ligado às funções de planeamento, direção e monitorização extravasam o âmbito da equipa da autoavaliação. Para muitos, há um maior foco “naquilo que é essencial” (OG – F.1.1), “na resolução de problemas” (SC-F4), no que “queremos alcançar” (EA-C1) ou no “rumo [que a escola] quer traçar” (OG-D3). Aspeto indissociável da preocupação com a planificação, monitorização e avaliação – para “chegarmos a bom porto” (OG-D3):

“E a preocupação de estarmos sempre a fazer uma avaliação daquilo que estamos a fazer. Se estamos no melhor caminho. Se temos que mudar alguma coisa. De que maneira é que devemos fazer...” (OG-D3).

Um outro impacto sentido pelos participantes nos *focus-group* deu-se ao nível das relações entre os vários intervenientes e de uma maior abertura da escola. Ao se chamar famílias e alunos para se envolver no processo, nomeadamente através de auscultações para o diagnóstico ou para apresentação dos resultados, os intervenientes sentem que a escola enquanto organização passou a considerar de forma mais séria as suas opiniões, com impacto até no sentimento de pertença. O mesmo processo é referido quanto à comunidade docente. Assim, o fenómeno de isolamento em cada sala de aula é progressivamente substituído por uma maior consciência dos problemas e questões globais – no fundo, com “o geral da escola” (EA-D1) – e por mais diálogo, partilha e colaboração: “estamos todos a trabalhar para o mesmo” (EA-C2). Este sentimento é assim sintetizado por uma docente:

"Sinto-me mais integrada na escola. Sinto-me mais comunidade. Sinto que sou comunidade. Sinto-me mais escola. Sinto que sou escola. Faço parte da escola. Sou quase... sou mobília da escola" (OG- D3)

Nota-se, ainda, que a clara articulação com o processo de autoavaliação de escola com o processo de avaliação de desempenho docente tem contribuído para este resultado, uma vez que compromete cada um no enquadramento dos eixos estratégicos da escola:

"Eu própria desconhecia [...] da forma que conheço agora os documentos orientadores da escola. Agora tenho mesmo de os conhecer e estou a olhar não fazendo parte da equipa, apenas como professora, tenho que os conhecer porque tenho que olhar e tenho que preparar o meu trabalho em função daquilo que a escola me diz que precisa de mim. E penso que o grande impacto é exatamente esse, é ver todos os professores, não só encarregados de educação também e pessoal não docente, porque nós temos um objetivo dirigido ao pessoal não docente, a conhecer aquilo que a escola pretende. Esse todo, a trabalhar em prol daquilo que é o projeto da escola. Penso que é o grande impacto e muito positivo." (OG-E3)

Estas mudanças têm implicações ao nível da maior consciência e reflexão sobre os problemas da escola no seu todo – até pela via de diagnósticos mais fundamentados e objetivos –, que permitem maior clareza e fundamentação na altura da tomada de decisão. É por isso que alguns referem uma escola “mais rica” (EA-C1), “mais dinâmica” (OG-F3), e simultaneamente onde cada um se sente mais responsável pelas suas práticas. Assim, os intervenientes afirmam que o processo impactou os processos e as práticas pedagógicas propriamente ditas, pois basta que a escola decida um objetivo geral com referência às práticas pedagógicas que elas necessariamente têm de alterar. Porém, quando confrontados com a questão não surgiram exemplos reais, falando-se em mudanças de forma genérica:

“Em termos de práticas pedagógicas, permitiu-nos encontrar estratégias e adotar metodologias que pudessem ir ao encontro das metas definidas pela equipa de autoavaliação” (SC-H2)

“As práticas vão-se alterando, vão-se corrigindo alguns problemas que eram repetitivos e os processos vão-se alterando, as coisas melhoram um pouco” (SC-F4).

“Estamos a evoluir, a ter a perceção das coisas que correm menos bem e tentar corrigir ou melhorar, sim” (EA-C4)

Nesse sentido, a sensação geral é que houve melhoria na qualidade do ensino, nos resultados e na resolução de problemas – não uma *“mudança radical”*, mas *“uma coisa subtil”* (AL-G4) –, mas persiste a dificuldade em dar conta de forma precisa das mudanças nas práticas que permitiram tais mudanças. Outros (poucos) revelam uma posição mais cética:

“Agora se isto teve impacto na vida pedagógica, na vida cotidiana, [...] eu acho que é apenas pela questão de eu ter que fazer um projeto docente alocado ao projeto educativo que tem umas metas e que eu no final do relatório gostaria de dizer que cumpri com aquelas metas.” (EA-A3)

Na Figura 19 sistematizamos as palavras que resumem o que atrás aprofundámos, sendo que se destacam, por terem sido mais vezes referidas, palavras associadas ao universo do planeamento estratégico, como *organização, planeamento, documentação ou monitorização*. Destaca-se ainda o *trabalho colaborativo* e *ouvir* como principais impactos sentidos de todo este processo, que indicam um aprofundamento do sentido da comunidade educativa.

dar o verdadeiro significado. [...] Em muitas situações eu acho que está a cair-se numa situação de fazer por fazer e vamos lá para um projeto docente e porque eu tenho que atingir estas metas de qualquer maneira." (EA-B3)

Sobre se estas mudanças – positivas e negativas – teriam sido possíveis sem processo de aferição de qualidade, as opiniões dividem-se. Para uns, o processo da escola já estava em curso; para outros, não teria sido possível sem o processo; outros dizem que foi acelerado e outros, ainda, referem que foi resultado de fatores múltiplos.

Quando interpelados acerca dos efeitos ao nível dos resultados escolares (em sentido amplo), os entrevistados tendem a refugiar-se nas práticas e processos que tiveram que alterar para cumprir os objetivos/ metas, afirmando a crença no impacto positivo nos resultados, embora sem conseguir estabelecer uma relação direta. Estas observações reforçam o que atrás foi dito relativamente à dificuldade em identificar claramente as reflexões sobre as práticas:

"Há essa preocupação, porque por exemplo um dos objetivos do projeto educativo da Escola [...] é reduzir os casos de indisciplina ou o abandono escolar, é outro, e o facto de termos essas metas e esses objetivos, obriga a toda a comunidade escolar trabalhar para que se chegue àqueles resultados. E nesse caso eu acho então que há uma relação direta, como há essa preocupação estamos a lutar e não quer dizer que se consiga sempre, não é? isto é paulatinamente..." (OG- D3)

"Quando nós olhamos o nosso referencial cá na região que apela a dados estatísticos relativamente a exames, avaliações internas, obviamente que isto depois vai para a reflexão aos grupos disciplinares e obviamente depois os grupos fazem as suas reflexões que provavelmente irão delinear estratégias que vão aplicar para a melhoria dos resultados escolares e isto é um trabalho de reflexão que tem sido feito tanto a nível do grupo disciplinar quer por aí adiante obviamente provavelmente tem algum impacto." (EA-C3)

"No caso deste objetivo que tem que é melhorar o desempenho escolar das crianças dos alunos e dos formandos [nós tentamos] que haja essa consciencialização dos docentes para promoverem ações que encaminhem para... pedagogicamente falando, dentro da sala de aula, portanto, desenvolvam ações que permitam, a partir de um diagnóstico superar essas dificuldades de forma a poder ter mais sucesso, ter uma taxa de aprovação ou transição superior à percentagem que foi definida pela escola. Penso que aqui pronto há essa chamada de atenção da equipa, depois que é passada aos coordenadores de departamento, por sua vez aos delegados de grupo e nós em reunião somos sempre chamados a pensar assim, a pensar que pedagogicamente

também temos que pensar em ações que encaminhem para o objetivo que está que é neste caso melhorar o desempenho escolar dos alunos" (OG-E3)

"Eu talvez possa ser um otimista mas eu penso que sim. Eu acho que quando se determina objetivos e metas até a nível de resultados escolares e de práticas de sala de aula e tudo mais, acho que isso conduz obrigatoriamente a uma melhoria, porque se não também o plano teria de ser readaptado para conduzir essa melhoria, portanto é esse o grande objetivo, é melhorar a escola." (EA-A4)

Outros não se comprometem com os resultados, mas enfatizam aspetos positivos do processo, nomeadamente o trabalho colaborativo, a transparência e a fiabilidade dos diagnósticos, que levam a uma maior consciência dos problemas.

Os entrevistados consideram ainda que outros elementos não diretamente envolvidos no processo de autoavaliação se deram conta das mudanças, seja porque todos têm de enviar informação, o que é aliás uma das grandes resistências (a que voltaremos no próximo ponto), porque são envolvidos em processo de auscultação ou porque sentem a mudança cultural a que aludimos anteriormente. Excetuam-se, talvez, os alunos, que segundo alguns *"acabam por passar um pouco ao lado dessa realidade"* (SC-F4). Das alunas entrevistadas, uma teve oportunidade de conhecer o processo por pertencer a um órgão da escola e considera que os impactos são sentidos:

"Uma coisa que eu noto especialmente na escola é que os professores são bastante focados nos seus objetivos e cumprem-nos e nós aprendemos bem, e eu acredito que tendo objetivos claros [...], saber exatamente as estratégias - e sabem disso! - obviamente as aulas vão ser melhores e toda a comunidade escolar consegue notar isso. [...] Mesmo que não estejam diretamente envolvidos no processo, ou muitos que nem sequer sabem que o processo existe, são afetados para melhor" (AL-H4)

3.4.2. Eficácia da implementação

Uma das questões analisadas neste ponto da **eficácia** diz respeito às dificuldades sentidas na implementação do processo. Foi unânime a perceção de que as maiores dificuldades se devem à resistência dos professores não envolvidos na equipa de autoavaliação, por não entenderem a necessidade de produzir determinados dados, por terem uma atitude passiva (esperando a ação da equipa para solicitar os dados) ou pela perceção negativa que têm dessa equipa. Os elementos da equipa por vezes sentem que são *"crucificados nas próprias escolas [...] porque eles olham para nós como alguém [que vem] dar trabalho e pedir mais informações"* (EA-C3). Em algumas escolas, há a sensação de que este processo de produção e partilha de informação é uma *"engrenagem [que] ainda não está bem oleada"* (OG-D2).

Ainda assim, esta resistência parece ter sido mais intensa no início no processo, tendo-se, entretanto, dissipado, e em alguns casos não se colocou:

“Admito que os primeiros quatro anos tenham sido muito difíceis quer para equipa absorver toda a informação e explicar à escola o que se pretendia fazer e houve muita resistência” (SC-H2)

“Quando falamos em monitorização também não é fácil envolver todos os docentes e houve aqui todo um trabalho de fazer com que os outros compreendessem a importância deste processo” (EA-C1)

“No início estranha-se sempre um pouco a questão da implementação do processo. Depois aos poucos as pessoas foram entendendo, até porque a avaliação fazia parte de um processo de melhoria e de autorregulação [...]. O processo já é visto como uma melhoria, não como se calhar uma ação inspetiva, que no início se calhar era mais tido em conta nesse aspeto, sobretudo nos procedimentos de atas e outras questões pedagógicas” (OG-E4)

“No nosso caso não notei qualquer relutância nas pessoas” (SG-G1)

As resistências e dificuldades de mobilização dos docentes parecem ter-se colocado com ainda maior intensidade no caso das fusões de escolas. Nos *focus-group*, houve relatos de situações em que determinados docentes acabavam por “questionar e ir contra” (OG-E1.1.) o definido pela equipa de autoavaliação, talvez porque a mudança organizacional implique uma alteração de equilíbrios de poder e porque, havendo mais do que um estabelecimento, há ainda maior dificuldade em criar consciência e perceção do “todo”:

“Foi feita fusão de 2 escolas cada uma com os seus egos e estes egos ficam um bocado feridos até porque a outra escola perde um bocado a identidade e alguns egos que ficam magoados, por isso é que tem havido estas dificuldades. Até porque muitas colegas ainda se mantêm nos outros edifícios e então acabam às vezes por continuar a sentir só os seus problemas.” (OG-E1.2).

Noutros casos, não foram propriamente resistências, mas as dificuldades inerentes ao trabalho de construir uma organização maior com dois processos prévios a necessitar de se conhecer e articular, o que equivaliu em alguns casos a uma sensação de ter de “começar tudo de novo” (EA-C1). Noutros, afirma-se que “uma das escolas acaba por aglutinar todo o trabalho feito anteriormente e outro trabalho é ignorado” (EA-A1).

Outras dificuldades prendem-se com o trabalho que o processo envolve. Seja, como referido no ponto sobre o impacto, porque o trabalho em si é “muito moroso” (EA-B1) e dada a sua

extensão acaba por ser “*sempre uma corrida contra o tempo*” (EA-A4), seja pelas (insuficientes) competências para colocar em marcha o processo, no início, quando era tudo desconhecido, ou sempre que alguém novo entra na equipa. Há um certo reconhecimento de que, face a essas competências em desenvolvimento, a tendência foi de acumular ainda mais trabalho do que o necessário, recolhendo demasiada informação e apostando na mobilização de muitos intervenientes através de inquéritos, pelo menos numa primeira fase, ou realizar trabalho que na verdade não foi sentido como o mais adequado:

“Não conseguimos adaptar todo o processo aos resultados que obtivemos porque a equipa que fez os inquéritos fez perguntas muito subjetivas o que condicionou as respostas. É uma dificuldade que acaba por ter impacto nos resultados que pretendemos obter” (OG-E1.1)

“O processo é complexo cria um volume de informação muito elevada que às vezes é difícil manipular, e continua a ser um processo muito burocrático” (OG-F2)

“É uma sobrecarga de trabalho enorme, enorme mesmo. Fazer o relatório final, fazer tudo aquilo, fazer inquéritos, fazer o tratamento, buscar os resultados, compilar tudo... é um ano de loucura autêntica” (OG-D4)

“Já fomos confrontados com um batalhão de questionários...que pensam que são importantes para toda a vida organizacional da escola” (SG-G1)

“Chegámos à conclusão de que o RA da escola duplicava muitos documentos e dados daqueles que já tínhamos. Havia uma duplicação de dados” (EA-A1)

A este respeito, foram referidos pelo menos três aspetos que têm contribuído para mitigar danos maiores, melhorar a situação e implementar o processo: a orientação dada pela equipa da DSDO, a formação sobre aspetos específicos (como a recolha de dados) e as tecnologias digitais.

Entre os elementos que mais contribuem para a implementação do processo, foi referida a continuidade das equipas e a mobilização da escola, sobretudo nas mais pequenas, o que assegura alguma continuidade, a passagem de experiências e o sentido de compromisso. Para além das tecnologias que “*estão a ajudar brutalmente*” (OG-D4), a formação e as partilhas em seminários ajudaram a clarificar o processo e mostrar como fazer, em particular para os elementos novos das equipas:

“Eu o ano passado participei num [seminário], era o meu primeiro ano como elemento da equipa e achei que foi muito importante pelos exercícios práticos que foram lá feitos, o trabalho de grupo e pela orientação que foi dada.” (OG-E3)

São vistos com muitos bons olhos as partilhas e workshops com outras escolas, pelo sentimento de apoio, realidade partilhada e efetiva partilha de exemplos e soluções. Mas destacou-se sobretudo, como crucial para o processo, a coordenação, orientação e apoio da equipa da DSDO, pois os intervenientes estavam “*um bocado perdidos*” (OG-E2). Sem a equipa, há a sensação de que os participantes não teriam conseguido “*levar isto a cabo*” (EA-B2). Nesse sentido, o papel desta equipa parece imprescindível, sendo que alguns contributos indicam algum ceticismo quanto à capacidade de as escolas e professores autonomamente prosseguirem com os avanços conseguidos no domínio da autoavaliação:

“Acho que havendo uma equipa responsável na secretaria tem ajudado a que este processo não se esqueça e que não fique para as calendas de grelha [...]. Neste aspeto de proporcionar formação, proporcionar a partilha, as experiências, a troca de experiências [...].É um apoio[...] a que podemos recorrer” (EA-A3)

“É verdade que tem havido essa partilha mas essa partilha também tem sido sempre fomentada ou... ou seja a iniciativa é sempre da tutela. Nunca tem sido contactos bilaterais entre as escolas [...]. Que também era bom, que houvesse esta informalidade dos contactos sem ser numa sessão formal de partilha organizada” (EA-A4)

3.4.3. Eficiência

No critério da **eficiência** pretendeu-se perceber qual a relação entre os recursos mobilizados e os resultados obtidos com as intervenções realizadas e que fatores influenciaram a relação entre os resultados e os recursos alocados.

Nos *focus group*, a abordagem da eficiência centrou-se em duas questões:

- iii) Se os recursos alocados à implementação do processo contribuíram para o alcance de resultados;
- iv) O que se poderia alterar no processo para o tornar mais eficiente.

As respostas não diferem muito nos diferentes *focus group* e relacionam-se fundamentalmente com o tempo/carga horária, escassez de recursos tecnológicos e complexidade do processo/metodologia no que respeita ao volume de informação a tratar.

O volume de trabalho e a falta de tempo para a sua realização é referida por vários elementos dos diferentes *focus group* como um factor crítico, como aliás já tínhamos referido, com alguns docentes a afirmarem que boa parte do tempo dedicado ao trabalho é um tempo *pro bono*:

“Os recursos são sempre insuficientes para a dimensão e volume do trabalho cuja escala é grande para a escola [...] verificamos que o tempo disponível que é escasso leva-nos a dar uma parte pro-bono” (OG-F2).

“O trabalho que fazemos é pro bono” (EA-A2)

“... E nem sempre, a nível do recurso do tempo, existe. E muito trabalho tem que ser feito em casa” (OG- D3)

“Quanto aos recursos apenas só se pode contar com os docentes, mas é pesado. Tentámos trabalho de estabelecimento, mas não conseguimos depois fazer o nosso trabalho” (EA-A2)

“Não temos horário, não temos financiamento e tudo o que se faz é para além das horas [...]. Para nós, é tirar do que é nosso para pôr na escola” (EA-A2)

“Até o final do ano, inclusive, até eu tive que interromper as minhas férias para vir trabalhar, para concluir, porque estavam à espera do documento” (EA-B1)

A inexistência de atribuição de horas para o desenvolvimento do trabalho relativo ao processo de autoavaliação nas escolas do 1º ciclo resulta num avolumar e sobrecarga de trabalho, para a qual o tempo se torna escasso. Nesse sentido, o recurso tempo é visto como insuficiente:

“Todos sabemos que o crédito de escola não permite a atribuição de horas suficientes para desenvolvermos todo este processo, a implementação deste processo [...] e as horas que nos são atribuídas não são, de todo, suficientes” (OG- D3)

“Ao longo do ano, o que se possa ter nestes descontos de horas no horário, enquanto não chega ao final do quadriénio, parece que vai dando, mas no último ano do quadriénio, é a loucura total. É que não dá para nada [...] se as escolas pudessem dar uma atenção especial aos horários dos professores, aí sim...” (OG-D4)

“Devia haver mais tempo porque há momentos em que é incomportável. A secretaria de educação deveria atribuir mais tempo, mais horas a estas equipas” (OG-F2)

Sobre esta questão apenas três intervenientes fizeram referência à existência de redução horária e à suficiência de recursos humanos, com os ajustes necessários, como exemplificam os seguintes excertos:

“Nós aqui temos redução da carga horária. As pessoas que fazem parte da equipa têm horas que entram na componente letiva. Temos recursos humanos suficientes. Temos 4 professores mais um coordenador no projeto e creio que o tempo é suficiente” (OG-D2)

“Com a fusão, este ano, temos mais 2 elementos. Os colegas do 1º ciclo têm os tempos do PEE, e a equipa como tem horas, o grosso do trabalho fica para os restantes 5 elementos da equipa” (EA-C2)

Os recursos materiais foram igualmente referenciados como escassos e condicionantes de uma melhor eficiência do processo:

“Deviam ser proporcionados recursos tecnológicos para agilizar o trabalho” (OG-F2)

“Precisamos de um servidor para simplificar as coisas” (OG-F2)

“A parte dos recursos tecnológicos [...] Nós temos as tecnologias que inicialmente tínhamos... usávamos do Google, o Google Docs para aplicar inquéritos, para fazer recolha de dados por aí adiante. Neste momento estamos a trabalhar... isto depende da escola...” (EA-C3)

Como alterações no processo para que este se torne mais eficiente, sobressaiu a atribuição de redução de carga horária para a realização do trabalho inerente ao processo de autoavaliação. Esta foi considerada, pela maioria dos entrevistados, como uma das principais medidas que, a serem tomadas, contribuiriam para aumentar a eficiência do processo, evitando a acumulação de trabalho e de funções, sobretudo dos docentes com responsabilidades nos órgãos de gestão, que foram os que mais se pronunciaram sobre esta condicionante.

Como vimos, os recursos tecnológicos foram apontados por alguns entrevistados como uma solução de melhoria, pela possibilidade de os mesmos contribuírem para a simplificação do processo de recolha e produção de informação:

“Por exemplo atribuir materiais, como um servidor para simplificar a gestão seriação e produção de informação relevante (OG-F2)

Esta questão dos recursos tecnológicos é um dos pontos fracos mais referidos em praticamente todos os RA das escolas independentemente do ano de elaboração destes relatórios. Entre o primeiro RA realizado por altura do lançamento do AQSER e os anos seguintes, não se registaram alterações na grande maioria das escolas.

Outra alteração entendida como eficiente apontou para a simplificação da metodologia do processo, em particular no que respeita ao volume de informação recolhida que eventualmente coincide (duplicação) com aquela informação que é tratada nos outros documentos estruturantes:

“Já temos um referencial, deve simplificar-se o referencial” (OG-E1.1)

“Já temos um referencial comum para todas as escolas o que foi uma grande ajuda e agora era de simplificar todo este processo de recolha de dados para que as pessoas se inteirassem de todo o processo mais rapidamente.” (SG-G1)

“...Simplificar sempre o processo [...] Recolha de informação sobretudo, que é complexo” (OG-E4)

“O processo é complexo, cria um enorme volume de informação e a exigência é bastante [...] continua a ser um processo muito burocrático” (OG-F2)

Ainda assim, reconhece-se que por vezes esses excessos resultam da interpretação das equipas e que há escolas que o tentam já simplificar:

“... pode haver excessos que se estão a cometer e que não são necessários e não têm uma utilidade, não é? [...] para que é que a gente vai criar este instrumento se já existe a recolha aqui e acolá?” [...] a ganhar mais ruído, quer dizer, para quê? (EA-A3)

“Às vezes é preciso ter cuidado com estes procedimentos, que muitos deles depois tornam demasiado burocrática a questão dos procedimentos e devemos tentar sempre não... devemos evitar a redundância da informação e tentar simplificar processos e não complicar” (OG-E4)

“A simplificação do processo, ser igual para todos os diretores de turma, facilitou-lhes o trabalho porque eles sabem logo à partida o que é que têm de colocar naquele questionário, essa informação é logo dada, portanto esta simplificação também veio ajudar à consolidação do processo” (EA-A4)

“Simplificar obviamente, ver o que é mesmo importante, para não estar a sobrecarregar os colegas com trabalho às vezes desnecessário, portanto ver o que é

que é essencial, ver o que é que nos falta abordar, o que é que nos falta ainda analisar” (EA-B4)

“A gente pode ir preparando muito bem determinadas coisas, determinados resultados no terceiro ano. E começar a preparar isso com esse prognóstico, com essa base. E depois inferir os resultados.” (OG-D4)

Apesar destas observações, que ocorreram em todos os *focus group*, e que, saliente-se, vão de encontro ao que se evidencia nos documentos, não houve intervenções que fossem no sentido de se retroceder no processo de aferição da qualidade da forma como este se desenvolveu. Pelo contrário, como referido na análise dos impactos da implementação do processo de Aferição de Qualidade, encontram-se opiniões bastante positivas relativamente aos desenvolvimentos e melhorias conseguidas em vários aspetos organizativos, de cultura organizacional, de práticas colaborativas e pedagógicas, entre outros aspetos que foram sendo assinalados por diferentes entrevistados.

3.4.4. Sustentabilidade

No critério *sustentabilidade* do processo, procurou-se perceber se se criaram condições para que o processo de implementação de práticas de autoavaliação e melhoria organizacional obtidos sejam duráveis no tempo, para além das intervenções/apoio obtido.

Nos *focus group*, interessava perceber se as práticas de autoavaliação estão consolidadas, se o processo foi internalizado, e que medidas são essenciais para a manutenção da qualidade e equidade do trabalho desenvolvido. A abordagem à sustentabilidade centrou-se em três questões:

- i) Se consideram que as mudanças alcançadas nas práticas de autoavaliação das escolas são permanentes;
- ii) Se consideram que o processo deve continuar, e em que moldes;
- iii) Que fatores mais facilitam a continuidade do trabalho de autoavaliação de escolas.

Quanto às duas primeiras questões colocadas, constata-se que, de uma maneira geral, a maioria dos participantes nos diferentes *focus group*, considera que as mudanças alcançadas nas práticas de autoavaliação são permanentes e o processo deve continuar ou iria continuar mesmo se já não existisse oficialmente o processo de aferição de qualidade:

“Sim. Porque as pessoas interiorizaram os passos de todo o processo, sabem o que há para fazer e o que devem fazer” (OG-F1)

“Se ocorrerem mudanças na direção da escola, entre os colegas este processo manter-se-ia sim” (EA-C1)

“Voltar atrás não é possível porque isto já se entranhou, todos os elementos da escola já perceberam que existe uma articulação necessária e fundamental entre os diferentes documentos da escola e de gestão da própria escola. Já toda a gente faz parte deste edifício” (OG-F2)

“Eu penso que sim porque mesmo a nível de professores há alguns aspetos que não seria possível voltar para trás. Até por várias questões, até pela própria avaliação de desempenho, as pessoas querem saber quais são as prioridades da escola porque sabem que isso também tem consequências na sua avaliação. Portanto há uma série de questões que estão todas interligadas e acho que há determinados aspetos que era impossível voltar para trás neste momento. Só se também a avaliação de desempenho desaparecesse” (EA-A4)

“Mesmo que não houvesse intervenção da DSDO neste momento é difícil voltar atrás. Houve um trabalho de explicação, informação e preparação das colegas da equipa que tornaram o trabalho mais apropriado” (SG-G2)

“As mudanças estão internalizadas e é para continuar” (SC-G3)

Um interveniente referiu que dada a clareza dos procedimentos, já instituídos nas dinâmicas da escola, fazem com que *“mesmo que venha alguém de fora” (OG-F2)* seja fácil mantê-lo. A continuação é mesmo a vontade expressa dos intervenientes, *“porque estamos a melhorar” (SC-G3)* e porque é sentido como *“muito eficaz”* porque identifica *“aquilo que queremos saber e o que devemos implementar” (OG-F1)*.

Apesar de a maioria destas intervenções apontarem para a permanência e continuidade do processo, outras intervenções vão no sentido de se considerar que, por um lado, existem variáveis dependentes, maioritariamente relacionadas com as lideranças:

“Se é para continuar ou não depende muito de quem estiver na direção da escola, na manutenção da equipa ou não na coesão que a escola venha a ter” (EA-C1)

“A engrenagem ainda não está oleada por isso se deixasse de haver o apoio da DSDO ia cair-se na mesma rotina. Ainda vai levar um bocadinho o seu tempo para as pessoas verem que é assim que tem que se trabalhar para se atingirem os objetivos” (OG-D2)

“...depende muito da vontade de cada um e da convergência de vontades” (OG-F2)

“A continuidade depende muito das lideranças das escolas” (EA-A3)

“Depende da estabilidade do corpo docente e da equipa da autoavaliação” (OG-E3)

Por outro lado, muito do trabalho de autoavaliação já se desenvolvia nas escolas em contextos diferenciados:

“Isso [a internalização das práticas de autoavaliação na sala de aula] eu creio que já estavam... pelo menos a experiência que eu tenho pessoal e mais próxima dos meus colegas de grupo já existia. Não numa forma formal como se calhar agora é mais exigido, mas já existia uma reflexão sobre as práticas e havia muita partilha de como é que isto está a correr com quem e como.” (EA-A3)

“Eu penso que todas as escolas sempre fizeram uma avaliação e continuarão sempre a fazê-lo [...]. Talvez tão focado e tão... em que se procura documentos para verificar isso talvez não tenha existido. Mas penso que as escolas fazem e sempre fizeram e continuarão sempre a fazer esses procedimentos. Mudança de atividades, mudança de estratégias para alcançar objetivos que existem” (SC-F4)

“Como eu disse, a nossa escola, não sei, eu acho que nós sentimos as coisas de forma diferente; o nosso trabalho ao nível do PEE da escola já era muito exaustivo, já envolvia inquéritos, já envolvia levantamento de dados, acabava por envolver toda a escola, por isso, nós não sentimos que o Relatório de Autoavaliação venha acrescentar nada nesse ponto. Não sei se me faço entender, se terminasse agora esta obrigatoriedade, nós íamos continuar a trabalhar como temos trabalhado até aqui” (EA-B1)

Os moldes em que o processo deve continuar foi uma abordagem realizada fundamentalmente no *focus group 4*, onde as intervenções se apresentam mais reflexivas relativamente ao que se poderia alterar ou acrescentar para a continuidade do processo. A inclusão dos alunos no processo de autoavaliação foi uma das reflexões realizadas neste fórum, onde se registam as suas intervenções:

“Mas não sei, penso que as próprias equipas é que também precisam de alunos. Obviamente que eu acho também que os alunos gostariam de dar a sua opinião, também podiam contribuir para o processo de autoavaliação. Mas eu acho que também depende de as equipas ver se querem mais um membro dos alunos.” (AL-H4)

“Estava a pensar maneiras como os alunos são envolvidos e realmente acho que é só a parte dos questionários. Mas acho que isso pode ser melhorado, porque ser um diretor de turma a mandar um questionário para os alunos e dizer ‘ah têm de responder a isto’, muitos só querem acabar aquilo e mesmo sugestões que possam ter e que possam dar e que possam vir a ajudar situações não chegam a dar através de um questionário. Acho que era preciso um processo mais pessoal. Acho que é uma coisa muito impessoal, desconectada quase dos seus alunos, meio que... depender completamente só em meios informáticos para ir procurá-los. É um meio fácil e é acessível, mas acho que além de só estarmos envolvidos nos questionários, [...] muitos não vão realmente querer dar as suas sugestões ou dizer problemas que se tenham através de um meio tão impessoal. A anonimidade é uma coisa boa, mas também... eu vejo os meus colegas e a maneira como eles respondem a estes questionários e muitos só querem responder, só mesmo para deixar as coisas passar. Não é uma coisa que levem talvez com a seriedade que talvez devesse ser dada, visto que é para a nossa educação e para a melhoria do nosso ambiente escolar. Eu acho que a minha sugestão seria ter os alunos mais envolvidos nisso [...]” (AL-G4)

“Acho que o que tinham referido, de apresentar os planos de objetivos da escola aos alunos acho que também seria essencial, principalmente porque acho que é necessário para haver a noção de um objetivo comum, uma coisa que os alunos sabem o que é que a escola está a fazer” (AL-G4)

Quanto aos fatores que mais facilitam a continuidade do trabalho de autoavaliação de escolas, a estabilidade da equipa de autoavaliação aliada à rotatividade de alguns membros de modo a garantir a partilha da informação, consolidação do conhecimento e consciencialização de outros intervenientes foram os mais referidos, confirmando as evidências encontradas nos documentos quanto aos principais fatores de sustentabilidade do processo:

“É importante manter os elementos da equipa. A mesma equipa facilita o processo” (SC-H2)

“Ter sempre a mesma equipa a continuar o trabalho é bom para garantir a continuidade, mas a rotatividade também é boa, para que haja melhor compreensão do que se está a fazer” (EA-D1)

“Não tenho dúvida também se a equipa de autoavaliação for constante, digamos, mesmo que haja um elemento ou outro que vai entrando, se o coordenador estiver ali para dar continuidade acho que é importante. Porque os colegas mesmo, tenho aqui colegas com experiência que, portanto... chegar assim de repente para começar

algo de raiz, acho que é um bocadinho mais difícil, mas faz-se, não é que não se faça. Mas acho que a continuidade, que é a experiência dos elementos é muito importante.” (OG-F3)

“Sim acho que a continuação das equipas é um elemento de estabilidade no entanto eu acho que isto e aplicando aqui a questão de... vamos imaginar e observar as escolas com uma questão de uma visão...talvez a escola tenha-se uma visão de uma visão própria e aquilo que quer atingir para o futuro, eu acho que ir fazendo algumas alterações nas diversas equipas, é como que estar a espalhar a questão da ideologia que o pessoal pretende e dos ideais que querem atingir, e isto é a questão como das ideologias políticas portanto...passando a palavra e experienciando as coisas a gente angaria angaria-se mais gente. Neste caso havendo uma troca de pessoas e alteração de pessoas nas equipas, vamos passando aquilo que é a visão da escola, a cultura de escola, mais pessoas vão ter conhecimento do processo, vão participando, vão tomando conhecimento de como se faz, para quê, e acaba-se... eu acho que desta forma - estabilidade, chegando a todos [...], a estabilidade instala-se.” (EA-B3)

“É importante manter a estabilidade, sim, a experiência, sem dúvida, mas também é boa, um ou outro elemento passar por esta experiência, e pronto e sentir... acabamos por sentir diferente. O nosso trabalho passa a ser feito com outros... de outra forma (OG-E3)

“Os processos são claros, os procedimentos estão instituídos e a dinâmica depende do voluntariado, mas os processos são sistematizados e mesmo que venha alguém de fora consegue fazê-lo...” (OG-F2)

“A rotatividade das equipas é importante, mas devia manter-se pelo menos um elemento fixo para que o processo seja mais célere” (OG-E1.1)

“Também acho que as mudanças estão internalizadas e que é para continuar [...], mas é importante que a formação se mantenha” (OG- E3)

“Também acho importante às vezes vir alguém novo na equipa. Eu por exemplo houve um elemento que alterou, só um elemento. E há outra perspetiva para a equipa. Ou seja, vem outro ponto de vista, que nós às vezes só vemos de um lado, a partir de certa altura só vemos de um ponto de vista, e depois o outro elemento...’ah e se fosse assim?” (EA-B4)

“Já quando construímos o PEE iniciei o trabalho baseado num relatório anterior do qual não fiz parte; também já senti aí alguma dificuldade, daí também ter sempre a

mesma equipa a continuar o trabalho é bom para garantir a continuidade, só consegui tomar consciência do que se passava quando comecei a fazer parte da equipa” (EA-D1)

Estão ausentes as questões relacionadas com a internalização das práticas reflexivas como factor de sustentabilidade e continuidade do processo, e a estabilidade do corpo docente é referida por poucos participantes (2). Contudo, como se verificou nos critérios de constituição das equipas de autoavaliação, reportados no RA, este critério foi uma condição “sine qua non” no lançamento do processo AQSER, pelo que a ausência de referência nestas intervenções não retira a importância do mesmo como garantia de continuidade do processo.

Já a intervenção da DSDO e a sua importância na garantia de continuidade do processo esta foi referenciada num dos *focus group* como o “amigo crítico” que deverá manter-se, no sentido de apoiar, quer na capacitação própria, quer nos eventuais constrangimentos que surjam ao longo o processo:

“É fundamental também um processo de supervisão por cima (DSDO) para apoiar na resolução dos constrangimentos que nos vão aparecendo e que vão validando o exercício que vamos fazendo e implementando nas escolas” (OG-F2)

“A DSDO deve ser o nosso amigo crítico, dando-nos o feedback para nós irmos fazendo o caminho” (EA-C2)

Refere-se, finalmente, a formação, que deveria ser generalizada e contínua, segundo a opinião dos entrevistados:

“Também acho que as mudanças estão internalizadas e que é para continuar [...], mas é importante que a formação se mantenha” (OG- E3)

“Acho que era importante que a formação fosse para todos. A formação proporcionada devia chegar a todos os docentes da escola” (EA-D1)

“Quem não faz parte das equipas não percebe o que se está a fazer e a formação devia chegar a todos de modo a inteirarem-se sobre o que é um processo de autoavaliação da escola” (OG-E1.1)

IV. Sugestões de melhoria e recomendações

Neste capítulo, tecem-se considerações finais sobre a análise realizada à implementação e impactos dos procedimentos de autoavaliação das Escolas da Região Autónoma da Madeira e partilha-se um conjunto de sugestões de melhoria e recomendações para o futuro do processo.

Para tal, consideramos particularmente pertinente esclarecer a visão de avaliação que sustenta tais observações. Como lembra Ferrão (2018), numa análise aos paradigmas e práticas de avaliação, as abordagens clássicas, técnico-racionalistas, privilegiavam a objetividade, a quantificação e a decisão racional. Mais recentemente, as perspetivas existentes (que designa de dialógicas, construtivistas ou argumentativas) tendem a acentuar a participação e a importância da construção da realidade social, com o propósito de identificar significados e construir consensos. Realçamos a pertinência de combinar as duas abordagens, para a elaboração de avaliações mais credíveis, sociais e politicamente úteis: porque se combinam diferentes medidas, se consideram interesses, experiências e necessidades de diferentes intervenientes e se tem em conta simultaneamente a objetividade e a compreensão dos objetos

Fundamentalmente, e reconhecendo que a avaliação não consiste apenas numa técnica de recolha e análise de dados de dados, nem deve ser vista como uma ciência que produz resultados exatos e definitivos, visa-se contribuir por via da avaliação para uma compreensão deste processo de autoavaliação das escolas para a melhoria do sistema educativo regional e de cada uma das suas escolas, no fundo, para o bem-estar (Fernandes, 2010).

Assim, é útil relembrar os propósitos que tivemos oportunidade de partilhar no início do processo de Aferição de Qualidade e que hoje se revelam pertinentes para avaliarmos a sua implementação e impactos:

1. *O programa de aferição da qualidade do sistema educativo da RAM tem como principais finalidades a promoção da melhoria do serviço público de educação, bem como o apoio à tomada de decisão.*
2. *Visa também incentivar processos de mudança organizacional e cultural nas escolas para a qualificação dos processos de ensino aprendizagem.*

Tendo em conta os quatro critérios retidos para análise dos documentos estratégicos das escolas e das participações dos intervenientes nos *focus group*, sintetizamos aqui as principais conclusões.

Em termos de **eficácia**, os resultados apontam para uma melhoria no que diz respeito à forma dos documentos, em particular em relação à sua estrutura e organização, bem como ao tratamento e sistematização da informação, para o que terá contribuído decisivamente o Referencial Comum de Avaliação, que a maioria das escolas mobiliza atualmente nos seus documentos estratégicos. Em termos de conteúdo, são também de destacar a progressiva inclusão de dimensões essenciais aos documentos estratégicos e a justificação das opções tomadas, sendo visível, em alguns casos, o impacto das ações de formação e do acompanhamento proporcionado pela DSDO. Globalmente, há maior clarificação e uniformização de alguns conceitos importantes relacionados com o planeamento. São consideradas úteis e críticas para o processo as partilhas de práticas com outras escolas. Uma das principais dificuldades na implementação, que se prendia com a resistência dos docentes não pertencentes às equipas, tem vindo a ser ultrapassada, sendo o processo visto como benéfico à ação das escolas.

Existem ainda, porém, alguns objetivos a alcançar, de um processo ainda visto como extremamente trabalhoso e consumidor de tempo. Destacam-se, em particular, a necessidade de clarificar técnicas de sistematização do conhecimento produzido na fase de diagnóstico (nomeadamente a Análise SWOT), para melhorar a eficácia ao planeamento estratégico, evitando que se condicionem os planos de melhoria. Do mesmo modo, é crucial melhorar o entendimento e utilização das metas (nos PEE) e definição das estratégias/ ações (nos PAA). Outro aspeto ainda central à questão da eficácia diz respeito à (auto)análise crítica dos progressos obtidos e de como estes se devem refletir em eventuais redefinições de estratégias/ ações.

Relativamente à **eficiência**, nota-se uma maior articulação entre os documentos, com respetiva eliminação de informação duplicada, tornando os documentos globalmente mais operacionais e todo o processo articulado com outras ações na escola, em particular a avaliação docente. A mobilização de outros atores na produção de informação – que deixa de se centrar exclusivamente na realização de inquéritos de auscultação a toda a comunidade escolar – e a utilização de recursos tecnológicos são indicados como facilitadores do processo.

Persistem, no entanto, redundâncias entre e nos documentos estratégicos, o que revela alguma incapacidade de síntese e explicitação das questões prioritárias, comprometendo também a utilização destes documentos como porta de comunicação com a restante comunidade educativa. Esta situação também parece acontecer na forma como as equipas

organizam o trabalho para acumular uma grande carga no último ano, tendendo a não ir recolher cirurgicamente informação para aprofundar determinados problemas, mas sim investir numa análise transversal. Face às dificuldades sentidas na gestão de tempo, os intervenientes reclamam mais crédito horário (sobretudo no 1º ciclo e pré-escolar) e um investimento em recursos tecnológicos que possa facilitar o trabalho.

São reconhecidos e valorizados os **impactos** do processo em termos de melhoria das práticas de gestão e organização, mais racionais e eficientes, e um maior conhecimento da realidade escolar, que culmina num sentimento de maior partilha, escuta e pertença de todos à comunidade educativa. A sensação dos intervenientes é positiva, e são de opinião que é um processo a que se deve dar continuidade.

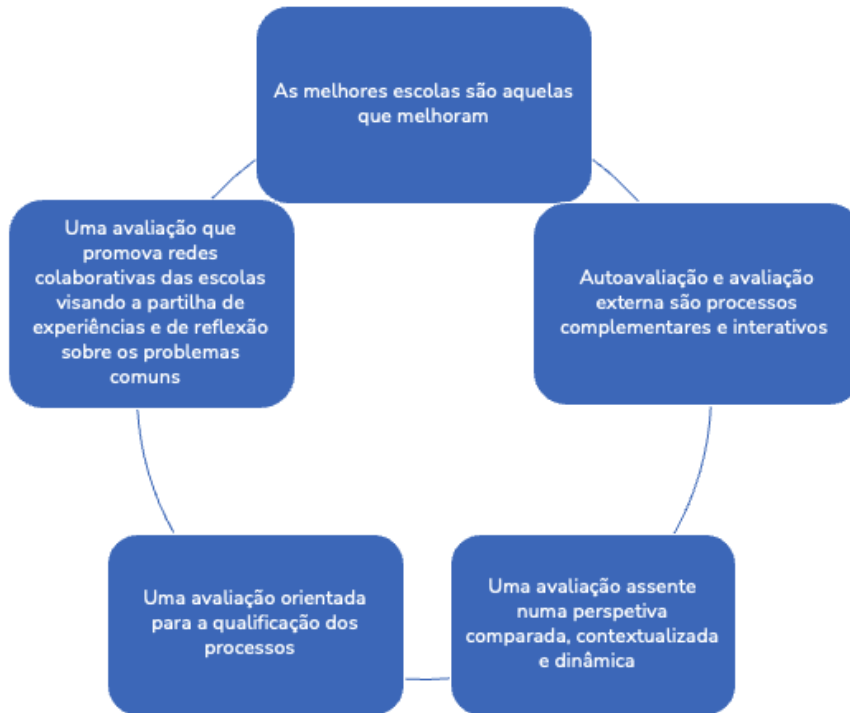
Mas é precisamente neste critério que reside o ponto mais fraco do processo que agora avaliamos. Nos documentos estratégicos, nota-se pouca reflexão sobre os impactos das estratégias efetivamente empreendidas nos resultados alcançados, que se traduz, em alguns casos, na repetição de objetivos e metas ao longo dos anos. O escrutínio de processos e práticas não tem figurado como objetivo prioritário das escolas nos últimos anos, privilegiando-se nesse caso o trabalho colaborativo, e a maioria dos problemas identificados tem que ver com questões externas à sua ação concreta. Há ainda receios de uma maior burocracia e foco na quantificação que este processo aparenta ter acarretado.

Em termos de condições para a **sustentabilidade** das práticas de autoavaliação, realça-se que as escolas já se encontram numa fase com algum historial de elaboração dos documentos, procurando garantir condições para a continuidade do processo, através da definição de critérios para a constituição das equipas e garantindo que pelo menos alguns elementos se mantenham de um ciclo para o outro.

Segundo os intervenientes auscultados, os requisitos para a continuidade do processo parecem depender, pelo menos em termos da intensidade e qualidade, das lideranças, do prolongamento das funções da DSDO enquanto amigo crítico, a quem seja sempre possível recorrer, e de formações (formais e informais) generalizadas ao corpo docente.

Relembramos agora os princípios também avançados no início do processo de aferição de qualidade, que deverão servir como bússola para orientar as decisões subsequentes:

Figura 21: Princípios do processo de Aferição de Qualidade



4.1. O futuro do processo de autoavaliação

Face ao anteriormente exposto, fica claro que nestes nove anos se impulsionaram processos de mudança organizacional e cultural nas escolas que favorecem práticas autoavaliativas. Os limites e constrangimentos entretanto reconhecidos levam-nos a propor as seguintes soluções para a continuidade e melhoria do processo:

1. Estabelecer um plano de capacitação dos docentes no processo de autoavaliação, que combine ações formais e informais:
 - a. estas ações devem ser aprofundadas em determinados conteúdos (em vez do foco em todo o ciclo) e contemplar áreas de planeamento estratégico identificadas como menos claras, em particular a sistematização do diagnóstico (por exemplo, com análise SWOT), definição de metas e estratégias/ ações;
 - b. considerar a promoção de encontros bilaterais entre pares, eventualmente em diferentes momentos dos ciclos de gestão, para um trabalho *in loco* e tutorial nas escolas e partilha de experiências em torno de problemas comuns, concretizando assim o estabelecimento de redes de conhecimento

- c. continuar o acompanhamento pela DSDO e prever mais visitas às escolas, em diferentes momentos do ciclo de gestão
2. Prever apoios direcionados que respondem às necessidades identificadas
 - a. No 1º ciclo e pré-escolar, através da atribuição de crédito horário ou outra forma de bonificação por pertencer às equipas de autoavaliação/ elaboração de documentos estratégicos
 - b. Investir em recursos tecnológicos que apoiem o processo
 3. Alargar a experiência de envolvimento no processo de autoavaliação de cada escola
 - a. Envolvendo mais diretamente os alunos no processo, não apenas no processo de auscultação através dos questionários, e dar-lhes oportunidade para exercer a sua voz
 - b. Garantir alguma rotatividade nas equipas, para que se alargue a experiência, ainda que se mantenham alguns elementos que confirmam continuidade
 - c. Comunicar de forma mais eficaz com a comunidade educativa, seja através de uma melhoria dos próprios documentos, ou de outra forma de os divulgar
 - d. Considerar alargar as próprias equipas a outros elementos para além do corpo docente
 4. Identificar, reconhecer e divulgar as boas práticas relativas à reflexão sobre os impactos das estratégias organizacionais e pedagógicas nos resultados, em particular nas aprendizagens dos alunos.
 - a. Para além da continuidade do acompanhamento da DSDO nos moldes em que tem sido fornecido, considerar orientar o apoio para um questionamento e reflexão sobre os impactos e as estratégias desenvolvidas

4.2. Sobre a exequibilidade da avaliação externa

“A autoavaliação é um primeiro tijolo absolutamente indispensável de um sistema moderno de avaliação [...] seria altamente problemático que a avaliação externa trouxesse benefícios palpáveis ao processo de aprendizagem da instituição se as escolas não tivessem capacidade de autodiagnóstico e não procurassem sistematicamente um melhor conhecimento de si [...]” (Carneiro, 2004: 159)

A internalização do processo de autoavaliação e as condições para a sua manutenção contribuem para o desenvolvimento de um programa/modelo de avaliação externa que permite conhecer melhor os processos e desempenhos das instituições, contribuindo para a sua reorientação e melhoria.

Como refere Fernandes (2014), que remete a avaliação para uma construção social que implica negociação e interação com uma diversidade de intervenientes, “seria ingénuo considerar-se que, em si mesmas, as avaliações externas são boas ou são más” (p.1). De facto, diz o autor, “a utilização que delas se faz, assim como os seus propósitos e as suas relações com as avaliações internas e com o currículo, é que, em muito boa medida, poderão determinar o seu real significado e o seu real impacto, nomeadamente no que se refere à melhoria dos sistemas educativos” (p.2). Refere, ainda, este autor que, “nos últimos anos passaram a valorizar-se abordagens de avaliação baseadas nas experiências pessoais das pessoas, nas suas práticas e nas suas avaliações tácitas ou informais, dando-se particular relevância aos processos e às atividades desenvolvidas, utilizando-se frequentemente dados de natureza qualitativa, promovendo-se a participação mais ativa dos participantes e intervenientes, assumindo-se claramente a subjetividade, sem receios de que esta possa retirar rigor às avaliações e aos seus resultados” (p.5).

Uma avaliação que valorize estes critérios, ou, como observam alguns atores envolvidos nos *focus group*, que “... tenha uma perspetiva pedagógica (...) como se fosse uma espécie de tutela de apoio” (OG-E3), parece ser aquela que menos resistências obteve quando se questionaram estes atores sobre as possibilidades atuais de implementação de um processo de avaliação externa, identificando os fatores críticos de sucesso para a sua prossecução.

Para aferição da viabilidade de desenvolvimento de um programa de avaliação externa nas escolas da RAM, foram colocadas três questões nos diferentes *focus group*:

- i) Viabilidade de articulação do modelo de autoavaliação com um programa de avaliação externa de escolas;
- ii) Resistências e dificuldades na criação e implementação do processo e sua resolução;
- iii) Benefícios na criação e implementação de um processo de avaliação externa.

Como primeira observação, ressalta o facto de a questão da avaliação externa ter suscitado de início, algumas “interjeições” por parte de atores, que associaram avaliação externa a uma inspeção e respetiva seriação enquanto análise da qualidade do desempenho da escola, afirmando que traria muitas resistências no corpo docente ou que não resultaria em benefícios:

“Acho que ainda é muito cedo e ainda ia confundir mais os colegas por que ainda se nota neles alguma resistência no processo de autoavaliação. Se introduzíssemos a avaliação externa seria um pandemónio” (OG-E1.1)

“A imagem da escola através da avaliação externa seria mais complicado para a cabecinha dos professores” (EA-A1)

“Se é para estabelecer uma competição entre escolas, se é para apontar e castigar a escola não cumpridora, não vejo que a avaliação externa venha a beneficiar nada ou acrescentar ao que a autoavaliação já está feita” (EA-A3)

“Portanto se vamos por esse caminho da chamada accountability, ou seja, penalizar quem não cumpre determinadas metas, determinados objetivos quantificáveis, acho que estamos a prejudicar e a desvirtuar a prática letiva.” (EA-A3)

“A inspeção tem este ónus. A inspeção vem para fazer uma checkagem da lista e não vem para ajudar, vem para punir, sancionar, e digamos chamar à responsabilidade [...] e como viu nestas intervenções todas, nós vimos que a maior parte do corpo docente se sentiu um pouco responsável quando tem que entregar o projeto docente ou seja a questão da necessidade da responsabilização, acho que o processo de autoavaliação trouxe à escola e à prática quotidiana da escola. [...] Se a avaliação externa é fazer o papel da inspeção, não há ganhos nenhuns” (EA-A3)

“As escolas olham sempre para quem vem de fora como um inspetor, como alguém que vem ali para punir, é claro no discurso [...]. Qualquer avaliação externa será sempre tida como uma ação inspetiva [...] A gente gosta muito da nossa casa e qualquer pessoa que venha de fora é sempre um estranho” (SC-F4)

Para alguns, “o trabalho de autoavaliação da DSDO já é suficiente” (EA-A1) e levantaram-se dúvidas quanto à concretização do processo, pelo desconhecimento de contextos específicos:

“Estar a avaliar uma escola que não se conhece, como se faz? É ter alguém da escola dentro da equipa de avaliação?” (EA-D1)

Importa, no entanto, assinalar que em todos os *focus group* estas reações iniciais foram-se dissipando, com os participantes a refletirem sobre as vantagens e as possibilidades de realização de um programa de avaliação externa, ao considerarem, nas suas reflexões, o contexto de desenvolvimento, aquisição de conhecimento e aprendizagem obtidos com o processo de autoavaliação. No fundo, pensou-se “no cerne da questão”: “qual é o objetivo e quais são os propósitos da avaliação externa” (EA-A3).

A maioria das intervenções aponta para duas “condições” fundamentais para que se desenvolva um programa de avaliação externa, aspetos que devem ser incorporados na mensagem a difundir para clarificação dos objetivos de qualquer processo desta natureza:

- i) que esta avaliação tenha em conta o contexto e a realidade de cada escola;
- ii) que a avaliação tenha um carácter pedagógico e não inspetivo.

Como consequência, o modelo ideal seria na forma de um acompanhamento individualizado (EA-B1) e que incorpore desde o início a realidade específica de cada escola, tendo sido consideradas diversas hipóteses:

“Devia ser criado um grupo que conheça bem a realidade de cada escola. Devia ser uma equipa formada com elementos da própria escola e com elementos da tutela. O planeamento e mesmo a parte pedagógica exige que sejam pessoas especializadas” (OG-F2)

“Eu penso que a equipa que faz essa avaliação externa tem que ter sempre algum contacto com a realidade de cada uma das escolas. Obviamente estamos todos supostamente no mesmo sistema educativo, portanto deve haver sempre uma linha orientadora de base. Mas o modelo de avaliação devia ser sempre, como os colegas já disseram, ter em conta o projeto de cada escola. O projeto educativo, quais são as suas metas...” (OG-E4)

“Tinha que ser alguém que conhecesse a realidade da escola e que utilizasse o mesmo referencial. Talvez ter membros da DSDO e fazer-se uma avaliação mais abrangente” (EA-B2)

“Atenção, aqui eu também queria chamar a atenção para uma particularidade [...] a realidade de todas de cada escola não é a mesma [...] mas que tenham sempre este ponto de vista de partida que é a realidade de cada escola” (EA-A3)

Por outro lado, garantir o carácter pedagógico e não inspetivo da avaliação (pese embora a frequente confusão da avaliação externa com a terminologia da inspeção) passaria por envolver uma equipa que viesse a cada escola, ou a quem se pudesse recorrer para esclarecimento de dúvidas e orientação, o que é considerado uma mais-valia:

“Concebo a avaliação externa como uma equipa que nos venha apoiar isso sim. Desse ponto de vista concordo com uma avaliação externa” (EA-A1)

“Se a inspeção vier nessa perspetiva pedagógica acho que todos temos a ganhar” (SG-G2)

“Esta avaliação externa a existir terá de ser sempre numa perspetiva pedagógica, como tem sido feito até aqui, como análise do processo, orientação para a melhoria do processo, ou como alguém que existe que se possa consultar para orientar, apenas isso” (OG-E3)

“Não só apontar o que está mal e o que está bem, mas era falar [...] e chegar a consensos [...]. Porque às vezes parece que dá a ideia que a avaliação externa vem e aponta o que está mal e poderá apontar eventuais caminhos. Nós até nas escolas podemos reconhecer o que está mal, não sabemos é como dar alguns passos. [...] se a avaliação externa for isso, tudo bem, ela que venha. Nessa perspetiva pedagógica.” (OG-D4)

Para facilitar o processo, falou-se em alguns *focus group* da possível equipa responsável pelo processo de avaliação externa. Houve algum ceticismo em relação à inclusão de

especialistas docentes do ensino superior, talvez mais distantes das realidades do dia-a-dia das escolas. Pelas razões atrás apontadas, houve também resistência quanto a essa função ser exercida pela Inspeção. Pelo contrário, houve maior consenso quanto à possibilidade de ser a equipa da DSDO a assumir essa responsabilidade, como continuidade do trabalho desenvolvido até ao momento.

Quanto à questão das resistências e dificuldades na criação e implementação do processo de avaliação externa, estas decorrem desta preocupação dos atores relativamente ao que se pretende como sendo um modelo/programa com uma vertente de avaliação mais pedagógica e orientadora, contextualizando cada unidade orgânica e não inspetiva. Também se levantaram questões quanto a maior trabalho e burocracia que essa mudança poderia acarretar. Salientamos algumas intervenções de participantes dos diferentes *focus group* relativamente a esta questão:

“Acho que deve haver resistências. Quando se ouve falar em avaliação externa e inspeção desperta assim uns ...pelo menos a mim, mas certamente que se fosse a postura do amigo crítico do consultor que vem para ajudar e apontar caminhos, contextualizando e conhecendo o trabalho que vem sido feito na escola, ajudando a melhorar o trabalho creio que poderia ter vantagens” (SC-H2)

“Acho que a questão da avaliação externa deve ser vista de uma forma sempre reflexiva de melhoria das escolas e nunca sancionatória, não deverá ser feita para fazer rankings de escolas [...], para punir as escolas, acho que... e daquilo que eu sei do que do que surgiu depois, desde que foi implementada a avaliação externa só trouxe mais trabalho burocrático para as equipas das escolas, portanto se nós já temos estado aqui a dizer que a equipa de autoavaliação trouxe trabalho, que não é só a sala de aula, naquilo que eu sei do continente a avaliação externa trouxe muito mais trabalho extra burocraticamente falando a quem estava envolvido nos processos.” (EA-B3)

“É porque às vezes eu tenho a ideia que a inspeção tem muita teoria na cabeça, tem muita legislação na cabeça, não é? Mas a nível prático não sabe a realidade de cada escola. O que é bom para uma escola não é para outra. Por isso eu acho que aquilo que vocês estão a fazer dá muito mais frutos que uma avaliação externa com sentido confirmado disso e coloca a escola num caminho muito melhor até porque nós sempre ouvimos falar a inspeção... a inspeção vem à escola a inspeção está na escola... parece que já não sabemos atuar que já não sabemos trabalhar. [...] Há um clima de medo, não é?” (OG- D3)

Apenas em um dos quatro *focus group* se fez referência a dificuldades e eventuais resistências decorrentes da idade dos docentes como uma dificuldade na implementação de um processo de avaliação externa, afirmando-se:

“A idade avançada dos docentes não ajuda a andar para a frente” (OG-E1.1.)

“A idade avançada no corpo docente é um facto, mas cada professor já tem o seu plano anual de turma para fazer, as suas planificações e projetos de grupo e atualmente sente-se as pessoas cada vez mais preocupadas com a sua avaliação. Estão mais centradas nas suas metas e avaliação externa ia introduzir mais burocracia” (EA-A1)

Os benefícios que os diferentes entrevistados antevêm na criação e implementação de um processo de avaliação externa, são vistos à luz das “condições” fundamentais avançadas por estes atores para que se desenvolva um programa de avaliação externa, mas também, como referem alguns, enquanto metodologia de identificação de problemas e propostas de correção, aferição e de monitorização, como se confirma pelas seguintes afirmações:

“Se a avaliação for contextualizada aí sim tem todas as vantagens; é mais um elemento externo ao processo que a escola entretanto realizou. Uma avaliação diagnóstica é vantajosa e uma mais-valia desde que se respeitasse esse pressuposto de contextualização” (OG-F2)

“Eu acho que se a intenção é continuar deve continuar nos moldes em que está de ajudar de permitir esta troca de ideias, até de documentos, de práticas... eu faço assim olha se calhar também podemos fazer assim. Embora saibamos todos que as escolas são diferentes e que não podem aplicar exatamente os mesmos documentos e fazer as coisas da mesma maneira” (OG- D3)

“Eu acho que a avaliação externa é sempre importante, dá sempre uma perspetiva diferente daquilo que se passa nas escolas e sai daquilo que nós, que estamos lá dentro, vivenciamos todos os dias e aceitamos como normal. E a ideia de uma avaliação externa é exatamente essa, poder chamar a atenção ‘olha isto não está bem, aquilo não está bem, vocês têm que ter mais atenção a isto’. Às vezes uma pessoa convive com essas realidades e não se apercebe do que se está a passar” (SC-F4)

“É aquela história que precisamos de sair da ilha para ver” (OG-E4)

“Tem que haver uma visão de fora para identificar problemas, porque as escolas são unidades muito fechadas sobre si próprias, então em termos organizacionais são extremamente fechadas sobre si próprias. [...]” (SC-F4)

Apesar das interjeições e condicionantes colocadas pelos atores quanto à evolução do processo de autoavaliação para a realização de um programa de avaliação externa, a verdade é que a maioria dos entrevistados considerou essa possibilidade, fruto da experiência adquirida, quer com o trabalho de autoavaliação desenvolvido quer com aquele que é realizado no âmbito das suas responsabilidades pedagógicas e organizacionais.

Estas conclusões levam-nos a propor as seguintes iniciativas:

1. Desenvolvimento de um projeto de avaliação externa enquanto experiência piloto, impulsionado pela DSDO que como “amigo crítico” considere o caráter pedagógico da mesma, envolvendo diferentes atores da comunidade educativa (docentes, alunos, pais e EE, bem como outros parceiros desta comunidade);
 - 1.1. O foco desse projeto piloto deve ser a capacidade de melhoria e adaptação em detrimento do cumprimento de legislação e regras formais, e não deve acrescentar trabalho burocrático adicional às escolas
2. Definir um processo de “*benchmarking*” que permita identificar boas práticas, expandindo este conhecimento à comunidade educativa, através do lançamento de ações de reflexão, discussão e comunicação alargada;
3. Definir um plano de monitorização e acompanhamento que permita a realização de planos de melhoria decorrentes da análise e confronto entre resultados obtidos pela autoavaliação e a avaliação externa;
4. Estabelecer o modelo de avaliação externa das escolas da RAM que responda às preocupações das escolas em desenvolver processos de melhoria e de aprendizagem, que mobilize a comunidade educativa e contribua para afastar a lógica inspetiva do quadro de referência inerente à avaliação externa.

Referências

Anderson, A.A. (2005). *The Community Builder's Approach to Theory of Change; A Practical Guide to Theory Development*. The Aspen Institute Roundtable on Community Change. https://www.theoryofchange.org/pdf/TOC_fac_guide.pdf

Anderson, A. A. (2004). Theory of Change as a Tool for Strategic Planning: A Report on Early Experiences. *The Aspen Institute: Roundtable on Community Change*,1-32. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-10/theory-of-change-tool-for-strategic-planning-report-on-early-experiences.pdf>

Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro / entrevistado Roberto Carneiro; entrevistador Joaquim Azevedo; rev. Cristina Marques*. - Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2004. - 176 p.: il.; 20 cm. - (FML; 3). - ISBN 972-99183-0-9 <https://bibliografia.bnportugal.gov.pt/bnp/bnp.exe/registo?1298211>

Ferrão, João (2018). Dos paradigmas, práticas e teorias de avaliação às metodologias: uma visão panorâmica. Em Ferrão, J. e Pinto Paixão, J.M. (Org.). *Metodologias de Avaliação de Políticas Públicas* (pp. 5-28). Lisboa, Universidade de Lisboa.

Fernandes, Domingos (2010). Acerca da Articulação de Perspetivas e da Construção Teórica em Avaliação Educacional. Em Esteban e Afonso (Orgs.) *Olhares e Interfaces: Reflexões Críticas Sobre a Avaliação* (pp.15-44). Cortez Editora.

Fernandes, D. (2014) Avaliações Externas e Melhoria das Aprendizagens dos Alunos: Questões Críticas de uma Relação (Im)Possível. Universidade de Lisboa Instituto de Educação; *Conferência proferida no Seminário Avaliação externa e qualidade das aprendizagens*. Lisboa: CNE, pp.1-24 <http://hdl.handle.net/10451/16011>

Krueger, R. A.; Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th Ed.). Thousand Oaks, California: Sage.

Silva, I.S.; Veloso, A.L.; Keating, J.B.. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], 26(26), pp. 175-190

Vanessa Azevedo; Margarida Carvalho; Flávia Fernandes-Costa; Soraia Mesquita; Joana Soares; Filipa Teixeira; Ângela Maia (2017). Transcrever entrevistas: questões conceptuais, orientações práticas e desafios. Artigo Teórico/Ensaio; *Revista de Enfermagem Referência - IV - n.º 14 -2017*, pp.159-168 ISSN: 2182.2883 | ISSNp: 0874.0283 Disponível em: <https://doi.org/10.12707/RIV17018>

Weiss, C.H. (2011). Nothing as Practical as Good Theory: Exploring Theory-Based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families. In: *New Approaches to Evaluating Community Initiatives: Concepts, Methods, and Contexts*, The Aspen Institute, 65-92

Anexos

Anexo 2: Composição das equipas dos grupos de discussão (focus group) por escola /AE

Grupo de discussão (focus group)	Composição das equipas dos grupos de discussão (focus group) por escola /AE
Grupo 1	3 Docentes (1 por escola) das equipas de autoavaliação das escolas: <ul style="list-style-type: none"> • EB1/PE/C Prof. Eleutério de Aguiar (Funchal) • EB1/PE/C de Ladeira e Lamaceiros (Calheta) • EB1/PE/C de Santana (Santana)
	3 Docentes (1 por escola) dos órgãos estratégicos das escolas: <ul style="list-style-type: none"> • EB1/PE/C de Água de Pena (Machico) • EB1/PE/C de São Vicente (São Vicente) • EB1/PE/C de Santana (Santana)
	2 Docentes (1 por escola) não pertencentes às equipas de autoavaliação nem a órgãos estratégicos das escolas: <ul style="list-style-type: none"> • EB1/PE/C Prof. Eleutério de Aguiar (Funchal) • EB1/PE/C de Ladeira e Lamaceiros (Calheta)
Grupo 2	3 Docentes (1 por escola) das equipas de autoavaliação das escolas: <ul style="list-style-type: none"> • EB1/PE de Tabua (Ribeira Brava) • EB1/PE do Caniço (Santa Cruz) • Escola Básica com Pré-escolar Dr. Eduardo Brazão de Castro (Funchal)
	3 Docentes (1 por escola) dos órgãos estratégicos das escolas: <ul style="list-style-type: none"> • EB1/PE do Lombo dos Canhas (Ponta do Sol) • EB1/PE dos Ilhéus (Funchal) • Escola Básica com Pré-escolar e Creche do Caniçal (Machico)
	2 Docentes (1 por escola) não pertencentes às equipas de autoavaliação nem a órgãos estratégicos das escolas: <ul style="list-style-type: none"> • EB1/PE Ribeiro de Alforra (Câmara de Lobos) • Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar e Creche do Porto Moniz (Porto Moniz)
Grupo 3	3 Docentes (1 por escola) das equipas de autoavaliação das escolas: <ul style="list-style-type: none"> • Escola Básica com Pré-escolar e Creche Professor Doutor Francisco Freitas Branco (Porto Santo) • Escola Básica e Secundária Bispo D. Manuel Ferreira Cabral (Santana) • Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol (Ponta do Sol)

	<p>3 Docentes (1 por escola) dos órgãos estratégicos das escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares (Ribeira Brava) • Escola Básica com Pré-escolar Dr. Eduardo Brazão de Castro (Funchal) • Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Estreito de Câmara de Lobos (Câmara de Lobos)
	<p>2 Docentes (1 por escola) não pertencentes às equipas de autoavaliação nem a órgãos estratégicos das escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • EB1/PE do Caniço (Santa Cruz) • Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade (São Vicente)
Grupo 4	<p>3 Docentes (1 por escola) das equipas de autoavaliação das escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escola Secundária Francisco Franco (Funchal) • Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade (São Vicente) • Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar e Creche do Porto Moniz (Porto Moniz)
	<p>2 Docentes (1 por escola) dos órgãos estratégicos das escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes (Funchal) • Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol (Ponta do Sol)
	<p>1 Docente não pertencente às equipas de autoavaliação nem a órgãos estratégicos da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares (Ribeira Brava)
	<p>2 alunos (1 por escola) das escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escola Básica e Secundária Bispo D. Manuel Ferreira Cabral (Santana) • Escola Secundária Francisco Franco (Funchal)

Anexo 3: Guião de entrevistas dos focus group

Parte I - Os impactos do processo de Aferição de Qualidade

- Quais as principais mudanças, nas escolas, decorrentes da implementação do processo de Aferição de Qualidade? (*melhoria de procedimentos/ processos de monitorização e avaliação; maior sistematização na recolha de dados; melhoria na forma/ conteúdo dos documentos estratégicos; visão / planeamento estratégico*)
- Consideram que essas mudanças não teriam sido possíveis sem o processo de aferição de qualidade?
- O processo contribuiu para a melhoria das práticas organizacionais? Quais? (*incremento trabalho colaborativo...práticas de diversificação dos instrumentos de avaliação das aprendizagens*)
- Que efeitos teve ao nível dos resultados escolares? (*nota: resultados em sentido amplo*)
- Consideram que quem não esteve diretamente envolvido no processo se deu conta das mudanças? Em que aspetos?
- Consideram que as mudanças alcançadas nas práticas de autoavaliação das escolas são permanentes? (*as práticas de autoavaliação estão consolidadas/ internalizadas?*)

Parte II - A implementação do processo de Aferição de Qualidade

- O que é que mais contribuiu para a implementação do processo de Aferição de Qualidade? (*formações, acompanhamento DSDO, voluntariado das equipas*)
- Quais foram as principais dificuldades sentidas?
- O apoio e capacitação proporcionados pela DSDO e ações de formação ajudaram a melhorar as práticas autoavaliativas?
- Consideram que os recursos alocados à implementação do processo contribuíram para o alcance de resultados? (*recursos humanos, tempo, meios. se não, que mudanças sugerem?*)
- O que se poderia alterar no processo para o tornar mais eficiente? (*redundâncias, papel da DSDO etc*).
- Quais os fatores que consideram que mais facilitam a continuidade do trabalho de autoavaliação de escolas? (*internalização de práticas reflexivas; estabilidade corpo docente; manutenção equipas; capacitação; acompanhamento DSDO*)

Parte III - Sustentabilidade das mudanças e avaliação da possibilidade de implementação da avaliação externa

- Consideram que o processo deve continuar? Em que moldes? (*papel da DSDO, outros intervenientes escolares*)

- Seria viável articular este modelo com um programa de avaliação externa de escolas? Como se faria? (*atores envolvidos, relação entre autoavaliação e avaliação externa...*)
- Que resistências e dificuldades antevêm na criação e implementação de um processo de avaliação externa? Como se podia mitigá-las?
- Que benefícios antevêm na criação e implementação de um processo de avaliação externa?

Anexo 4: Atividades desenvolvidas pela DSDO no âmbito da monitorização do processo AQSER, 2015-2022

Ano	Período de referência	Atividades
2015	2014/2015	<p>Criação do Projeto de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional</p> <p>Criação de referenciais de autoavaliação</p> <p>Elaboração, lançamento e análise do Inquérito Diagnóstico</p> <p>Levantamento dos Recursos afetos ao processo de autoavaliação</p> <p>Preparação de formação para os coordenadores das equipas das escolas</p> <p>Criação de um Banco de Informação sobre avaliação das organizações</p> <p>Apresentação do Referencial Comum de Avaliação das Escolas (RCAE)</p> <p>Definição de Planos de Ação quadrienais</p>
2016	2015/2016	<p>Apoio à operacionalização do Plano Anual de Escola e do Regulamento Interno</p> <p>Reuniões para tirar dúvidas e apresentar sugestões relativas ao RCAE</p> <p>Elaboração de Guião de Registo do processo de autoavaliação</p>
2017	2016/2017	<p>Análise dos Planos Anuais de Escola e classificação qualitativa dos mesmos</p> <p>Workshop sobre Regulamento Interno de escola e articulação com os restantes documentos estruturantes</p> <p>Alteração ao texto normativo regional que aprova o regime jurídico do PAQSER (separar autoavaliação de avaliação externa)</p> <p>Análise dos relatórios de autoavaliação das escolas e das equipas coordenadoras</p> <p>Reuniões de auscultação para tirar dúvidas e apresentar sugestões relativas ao processo de autoavaliação</p> <p>Calendarização dos trabalhos previstos para os anos seguintes</p> <p>Elaboração de relatório de conclusões dos desenvolvimentos da implementação do processo de autoavaliação</p> <p>Elaboração, lançamento e análise do Inquérito Diagnóstico</p> <p>Formação - Oficina de formação realizada pelo CICS.NOVA/ESCXEL</p> <p>Reuniões de acompanhamento do processo de autoavaliação</p>
2018	2017/2018	<p>Reuniões de clarificação de conceitos relativos à autoavaliação e articulação com documentos estruturantes</p> <p>Sessões/workshops de boas práticas (35 sessões)</p> <p>Reformulação do modelo de autonomia, administração e gestão escolar</p> <p>Apoio à elaboração do Regulamento Interno</p>

		<p>Apoio à construção do PE e PAA com elaboração de propostas de conteúdos</p> <p>Apoio à preparação de todos os documentos estruturantes das escolas e sua articulação</p>
2019	2018/2019	<p>Dinamização de workshops sobre regulamento interno</p> <p>Análise dos documentos estruturantes das escolas em início de ciclo de gestão</p> <p>Realização de sessões de boas práticas</p>
2020	2019/2020	<p>Análise dos documentos estruturantes das escolas em início de ciclo de gestão</p> <p>Organização e dinamização de workshops sobre Regulamento Interno</p> <p>Apoio às escolas na elaboração dos documentos estruturantes</p> <p>Formação em melhorias na autoavaliação</p> <p>Preparação e organização e realização de sessões de partilha de boas práticas</p> <p>Redação final da proposta de regime jurídico do AQSER e sua discussão com os sindicatos</p> <p>Reuniões de acompanhamento com escolas (presenciais e on-line)</p> <p>Elaboração, lançamento e análise do Inquérito Diagnóstico</p> <p>Elaboração de orientações para implementação do processo de autoavaliação</p> <p>Formação em autoavaliação a escolas do 1º ciclo e creches</p> <p>Contratualização de formação e de acompanhamento científico de todo o processo de AQSER no sentido de capacitar os profissionais nele envolvidos, tanto na autoavaliação como na avaliação externa de escolas</p>
2021	2020/2021	<p>Guião de procedimentos de autoavaliação</p> <p>Elaboração, lançamento e análise do Inquérito Diagnóstico</p> <p>Reuniões de acompanhamento com escolas</p>
2022	2021/2022	<p>Análise dos documentos estruturantes das escolas da região e realização de respetivo relatório</p> <p>Criação de um instrumento de registo com definição de critérios e classificação dos documentos</p> <p>Reuniões com as escolas</p> <p>Sessões/workshops de boas práticas</p> <p>Realização de inquéritos de satisfação</p> <p>Inquérito às escolas que estão no último ano do PE</p> <p>Elaboração de Planos de ação de curto e médio prazo para a implementação do processo de autoavaliação</p> <p>Formação em autoavaliação e melhoria</p>