



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

José Manuel Pinto Rocha

Supervisionar para delinear a mudança -
do conhecimento da autoavaliação à intervenção

Nome do Curso de Mestrado

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor César Sá

maio de 2012

Agradecimentos

Este estudo não é apenas resultado de um empenho individual, mas sim de um conjunto de esforços que o tornaram possível.

Ao Professor, Doutor César Sá,
generosamente
presente
sempre.

A toda a Comunidade Escolar de Tangil,
interlocutora nesta jornada,
pelo generoso empréstimo
das suas ideias, palavras e obras.

À Dr^a Paula Silva,
pelo apoio,
disponibilidade, estímulo
e saberes partilhados.

À Dr^a Paula Lourenço,
pelo tempo libertado muitas vezes em prejuízo próprio.

Às Dr.(as) Cecília Alves e Saudade Esteves,
pela interminável paciência nas traduções solicitadas.

À Dr^a Cláudia Souto,
que com grande rigor leu todo trabalho, deixando a sua marca na qualidade da forma escrita.

Resumo

Na atualidade, muitas das nossas escolas confrontam-se com a necessidade de encontrar mecanismos de avaliação interna para a sua própria autorregulação.

A adoção do modelo CAF (Common Assessment Framework), pelo Agrupamento em estudo, para além de cumprir o definido na Lei nº 31/2002, fomentou a probabilidade em reconhecer as suas fragilidades ou inclusivamente reforçar as áreas mais conseguidas, através da verificação dos seus pontos fortes e, ou áreas de melhoria. Assume assim a avaliação interna, uma relevância preponderante para o Agrupamento, uma vez que, a partir destas intencionalidades, é possível desenvolver uma estratégia de aperfeiçoamento pedagógico, administrativo e organizacional entre outros aspetos. Nesta perspetiva, a supervisão constitui uma responsabilidade de todos os que assumem funções de liderança na escola, ao serviço da mobilização, do apoio, da coordenação, da formação e da gestão, tendo sempre por finalidade facilitar a ação dos agentes educativos, fomentar as suas potencialidades e favorecer a realização dos propósitos traçados para a organização.

Emana destes desígnios, o presente estudo, com a exigência em compreender através de um olhar superviso as práticas efetuadas, através de uma primeira experiência tida em 2009/2010, com o modelo CAF, num Agrupamento de Escolas, firmado nos seguintes objetivos: contribuir para a compreensão do modelo CAF no Agrupamento, identificar as perceções das diferentes lideranças sobre a forma como foi cumprida a implementação do modelo, determinar situações que possam produzir mudanças na forma como é aplicado o modelo CAF e propor novas atitudes de debate e reflexão frente à autoavaliação da escola.

Para o efeito recorreu-se a uma metodologia de carácter qualitativo com um design de estudo de caso, tendo sido utilizadas as seguintes técnicas para a recolha do material empírico: a análise documental, a entrevista semiestruturada e as notas de campo. Escolheu-se a Análise de Conteúdo como a técnica de organização e tratamento de dados.

Os principais resultados obtidos denunciam a ausência de planos de melhoria, o que manifesta uma interrupção dos passos previstos pela CAF, dando a entender que os

procedimentos assumiram uma praxe legitimadora, da mesma maneira que se expressam algumas lacunas nos procedimentos utilizados. Destes surgem entre outros o desconhecimento do modelo, ausência de formação, desvalorização dos processos comunicativos, não envolvimento da comunidade na equipa de trabalho, inexistência de planos de trabalho.

Concebe-se que se desaproveitou uma oportunidade, visto que o próprio modelo era sentido como algo de novo.

A mudança é imprescindível para que a vida nas organizações encontre um melhor caminho, o seu caminho, à panóplia de solicitações com que presentemente se defrontam. A pretensão em reorientar a escola só poderá ser ganha, mediante a dinamização de uma reflexão profunda e alargada. Só assim a escola será, capaz de se autogovernar e autorregular, de modo a responder, com eficiência ecológica, aos problemas concretos que se lhe colocam no percurso da sua ação educativa.

maio 2012

Palavras-chave: Supervisão, Autoavaliação, CAF, Planos de Melhoria.

Abstract

Nowadays, many of our schools face the necessity of finding internal evaluation tools for their self regulation.

The adoption of the model CAF (Common Assessment Framework) by the cluster of schools in study, besides fulfilling the law nr. 31/2002, promoted the possibility of recognizing its fragilities or even to reinforce the most achieved areas through the checking of its strong points and, or possible areas of improvement. So, the internal evaluation plays an important role for the cluster of schools, since from these intentions, it is possible to develop a pedagogical administrative and organizational improvement strategy, among other aspects. According to this point of view, the supervision is a responsibility of all those that have leadership functions at school, serving the mobilization, the support, the coordination, the formation and the management, having always the purpose to facilitate the action of the educational agents, to promote their potentialities and to favour the realization of the outlined purposes for the organization.

So, from this intention, emanates the present study, with the exigency to understand the daily practice through a supervisory sight with a first experience in 2009/2010, with the model CAF, in a cluster of schools, with the following objectives: to contribute for the understanding of that model, to identify the perception of the different leaderships about the way how it was carried out the implementation of the model, to determine situations that can produce changes in the way how the model CAF is applied and propose new attitudes of debating and reflexion towards the self evaluation of school.

For this purpose, it was applied a methodology of qualitative nature with a design of case study, using the following technical tools for the gathering of empiric material: the documental analysis, the semi-structured interview and field notes. It was chosen the Analysis of Contents as a technical of organization and data treatment.

The main results got, reveal the lack of improvement plans, what prove an interruption of the steps foreseen by the CAF model, showing that the procedures assumed a legitimated praxis, in the same way that express some gaps in the procedures

that were used. From these arise, among others, the lack of knowledge of the model, the lack of formation, the devaluation of the communicative processes, no involvement of the community in the group of work and the lack of work plans.

In this way it is assumed that was wasted an opportunity, since the model was seen as something new.

The change is essential so that the life of the organizations can find a better way, their way, to answer the great number of requests that they are facing nowadays. The aim of re-guiding the school only can be reached by means of a dynamic process of a deep and wide reflexion. Only in this way, the school will be able to self govern and self regulate so as to answer, with ecological proficiency, to the real problems that occur in its educative action

May 2012

Key Words: Supervision, Self-evaluation, CAF, Improvement Plans.

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Résumé	v
1. INTRODUÇÃO	
1.1. Contextualização e pertinência do estudo	01
1.2. Identificação do problema e questões de investigação	03
1.3. Objetivos do estudo	06
1.4. Organização global do estudo	07
2. REVISÃO DA LITERATURA	
2.1. Algumas facetas da escola atual	
2.1.1. Uma escola em mudança - na procura da melhoria	09
2.1.2. Conceito de escola e profissionalismo docente	12
2.1.3. Autonomia	14
2.2. Caminhos da supervisão	
2.2.1. Supervisão e sua evolução	16
2.2.2. Supervisão escolar	19
2.2.3. As funções do supervisor - áreas de intervenção da supervisão escolar	23
2.3. Qualidade na organização escola: autoavaliação e supervisão, duas faces da mesma causa	
2.3.1. A influência emergente destas atividades	26
2.3.2. A autoavaliação como instrumento de qualidade	35
2.3.3. A autoavaliação com base no modelo CAF	40
2.3.4. Constrangimentos e dificuldades na autoavaliação	50
2.3.5. Planos de melhoria	52
3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	
3.1. Fundamentação da metodologia adotada	55
3.2. Caracterização e localização da investigação	58
3.3. Participantes no estudo	59
3.4. Instrumento de recolha de dados	60
3.4.1. Análise documental	
3.4.2. Entrevistas	
3.4.3. Notas de campo	
3.5. Técnicas de análise de dados	65
3.6. Triangulação dos dados	68
3.7. Procedimentos utilizados	70

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	
4.1 Descrição e análise dos resultados	73
4.2 Discussão dos resultados e implicações das práticas	104
5. CONCLUSÕES E SUGESTÕES	
5.1 Conclusões finais	113
5.2 Sugestões para outros estudos	119
6. BIBLIOGRAFIA	121
6.1 Webgrafia	
6.2 Legislação consultada	
7. ANEXOS	
7.1 Documentos	
Relatório avaliação interna do Agrupamento 2008/2009.	
Relatório avaliação externa (IGE, nov. 2008).	
7.2 Instrumentos de análise	
Guião de entrevista.	
Transcrição das entrevistas realizadas.	
Mapa transversal das entrevistas praticadas.	
7.3 Documentação CAF	
Guião de autoavaliação 10 passos para aplicar a CAF - Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público (mar 2007).	

Lista de quadros

- Nº 01 Diferenças existentes entre a era industrial e a pós-industrial e os modelos correspondentes.
- Nº 02 Matriz comparativa entre uma atuação supervisiva tradicional e renovada (Ranger, 2008).
- Nº 03 Dimensões, categorias e subcategorias.
- Nº 04 Percurso metodológico utilizado.
- Nº 05 Calendarização do estudo.
- Nº 06 Diferencial semântico utilizado.
- Nº 07 Total de inquiridos na autoavaliação do Agrupamento.
- Nº 08 Resultados por critério do Pessoal Docente e Não Docente.
- Nº 09 Resultados por critério dos Encarregados de Educação e Alunos.
- Nº 10 Transversalidade entre os resultados da autoavaliação e os planos de melhoria.
- Nº 11 Dados obtidos na entrevista à Diretora respeitantes às conceções e contributos da autoavaliação.
- Nº 12 Dados obtidos na entrevista à Diretora relativos à escolha do modelo CAF.
- Nº 13 Dados obtidos na entrevista à Directora referentes a critérios de eleição para a equipa de autoavaliação.

- Nº 14 Dados obtidos na entrevista à Diretora relativos ao plano de comunicação desenvolvido.
- Nº 15 Dados obtidos na entrevista à Diretora alusivos à metodologia adotada.
- Nº 16 Dados obtidos na entrevista à Diretora relativos à ação no planeamento dos planos de melhoria.
- Nº 17 Dados obtidos na entrevista à Diretora referentes à ação na implementação dos planos de melhoria.
- Nº 18 Dados obtidos na entrevista à Diretora, respeitantes à ação na preparação da próxima autoavaliação.
- Nº 19 Dados obtidos na entrevista à Diretora relativos aos contributos da autoavaliação.
- Nº 20 Dados obtidos na entrevista à Coordenadora da Equipa imputados às concepções e contributos da autoavaliação.
- Nº 21 Dados obtidos na entrevista à Coordenadora da Equipa respeitantes à escolha do modelo CAF.
- Nº 22 Dados obtidos na entrevista à Coordenadora da Equipa relativos aos critérios da eleição da equipa para a autoavaliação.
- Nº 23 Dados obtidos na entrevista à Coordenadora da Equipa relativos ao plano de comunicação desenvolvido.
- Nº 24 Dados obtidos na entrevista à Coordenadora da Equipa alusivos à metodologia adotada.
- Nº 25 Dados obtidos na entrevista à Coordenadora da Equipa relativos à ação no planeamento dos planos e melhoria.
- Nº 26 Dados obtidos na entrevista à Coordenadora da Equipa referentes à ação na implementação dos planos de melhoria.
- Nº 27 Dados obtidos na entrevista à Coordenadora da Equipa relativos à ação na preparação da próxima autoavaliação.
- Nº 28 Dados obtidos na entrevista à Coordenadora da Equipa relativos aos contributos da autoavaliação.
- Nº 29 Dados obtidos nas entrevistas aos Coordenadores relativos à sua identidade.
- Nº 30 Dados obtidos nas entrevistas aos Coordenadores relativos à concepção, contributos da autoavaliação e escolha do modelo.
- Nº 31 Dados obtidos nas entrevistas aos Coordenadores referentes à constituição do grupo e sistematização dos trabalhos.
- Nº 32 Dados obtidos nas entrevistas aos Coordenadores respeitantes às medidas tomadas na divulgação da autoavaliação.
- Nº 33 Dados obtidos nas entrevistas aos Coordenadores relativos às metodologias utilizadas.
- Nº 34 Dados obtidos nas entrevistas aos Coordenadores alusivos aos planos de melhoria e preparativos da próxima autoavaliação.
- Nº 35 Dados obtidos nas entrevistas aos Coordenadores relativos ao impacto da autoavaliação.

Lista de figuras

- Nº 01** Avaliação e tomada de decisão e as suas fases.
- Nº 02** Intencionalidades da autoavaliação.
- Nº 03** O CAF e os seus objetivos.
- Nº 04** As etapas de implementação da CAF.
- Nº 05** Critérios da estrutura comum de avaliação.
- Nº 06** Critérios avaliativos do modelo CAF.
- Nº 07** Instrumentos adotados na pesquisa.
- Nº 08** Fases do planeamento e implementação das ações de melhoria adotados, EFQM.

Acrónimos

- AA** Autoavaliação.
- CAF** Common Assessment Framework.
- DGAEP** Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público
- EFQM** European Foundation for Quality Management.
- IGE** Inspeção Geral da Educação.
- INA** Instituto Nacional de Administração I.P.
- OMEE** Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola
- SIADAP** Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e pertinência do estudo

Uma das primeiras grandes condições, que poderá levar a instituição escolar a converter-se numa autêntica comunidade de aprendizagem, encontra-se no aproveitamento de todo o seu potencial formativo dos processos que se desenvolvem no seu seio, sejam estes pedagógicos, curriculares, administrativos, comunitários, etc., tendo por desígnio final que estes se adaptem às características socioculturais do contexto onde se integram e simultaneamente deem respostas às necessidades específicas da Comunidade Educativa.

Neste teor, a supervisão escolar¹, constitui, uma mais-valia para todos aqueles que assumem cargos na organização escolar, ao serviço da mobilização, do apoio, da coordenação, da formação, da gestão, tendo para si pretensões como facilitar a acção dos agentes educativos, fomentar as suas potencialidades ou mesmo favorecer a realização dos objetivos traçados para a organização, já que sustenta como propósitos o “desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2001, p.19).

Torna-se inevitável que a escola se assuma como uma identidade própria, que lhe é conferida pelos elementos que a constituem e que, com estes, seja capaz de se autogovernar e autorregular, de modo a responder com eficácia ecológica aos problemas concretos que se lhe colocam na sua acção educativa, emergindo, desta forma de entendimento, o conceito de supervisão escolar, cujo “objecto não é o sujeito individual, mas a organização escolar” (Santiago, 2000, p.30), detentor de faculdades em gerar influências na procura da qualidade ou como uma mais-valia na aprendizagem organizacional. Procura-se o desenvolvimento e a melhoria das práticas de forma sustentada em dados fiáveis, com a incidência da acção supervisiva no processo de autoavaliação efetuado, com o propósito de vir a criar condições dinamizadoras de um

¹ Glickman (1985) e Wallace (1991) propõem dois tipos de supervisão. Uma entendida no seu sentido mais abrangente, denominada por Supervisão Escolar ou Geral e outra com um propósito mais cingido, designada Supervisão Pedagógica. Centrando-nos na primeira denominação, reportamo-nos à Supervisão fora da sala de aula, inscrita num conjunto de atividades que estão orientadas para a organização do contexto educativo e o apoio aos seus agentes, visando a concretização das orientações da escola.

percurso para a mudança e inovação ou, inclusivamente, procurar uma propagação/melhoria das práticas, desígnios intrínsecos de uma escola aprendente em busca da excelência.

Presentemente, o ato de autoavaliar tende a ser entendido e valorizado “como um meio de propiciar e favorecer o desenvolvimento pessoal e colectivo (cognitivo, moral, emocional, relacional...), como um instrumento de promoção de aprendizagens críticas, reflexivas e de melhoria...”, (Afonso, 2002, p.31). Nesta perspetiva, a escola e os seus professores encontram na autoavaliação uma oportunidade de aferir e retificar os seus projetos de ação (saber aonde se chegou, por que caminhos e de que modo) ou inclusivamente de aperfeiçoar o seu próprio desenvolvimento profissional. Seria inútil implementar a prática de autoavaliação, se (ela) além de mostrar e provar, não servisse igualmente para melhorar. Assim esta tenderá a ser vista como uma exigência da própria escola, com o desígnio não só de ensinar, mas sobretudo aprender, para agir e inovar. Melhorar qualitativamente o ensino que se ministra nas escolas, associado ao legítimo direito da Comunidade Educativa em conhecer o grau de consecução dos objetivos propostos, converte a observância da autoavaliação de um Agrupamento Vertical numa prioridade.

Na atualidade, muitas escolas confrontam-se com a necessidade de encontrarem mecanismos de avaliação interna para a sua própria autorregulação. Com esta inevitabilidade, a autoavaliação de um estabelecimento escolar certamente que ajudará a uma reflexão da própria organização, ou seja, assumirá como que uma função formativa, onde a sobrevivência das próprias organizações apresentam duas faces da mesma moeda. Por um lado, é exigido a estas, a recolha e tratamento da informação de forma sistemática e oportuna, de forma a poderem tomar consciência do ponto onde se situam e, por outro, estas práticas poderão ajudá-las na tomada de decisões no sentido de melhorar os seus desempenhos. Assim, promover a reflexão junto de todos os atores educativos, numa dada comunidade, a partir da sua avaliação interna, torna-se relevante para a escola, a fim destas poderem elaborar e implementar uma estratégia de aperfeiçoamento pedagógico, administrativo, organizativo, entre outros aspetos. A reflexão pressupõe um julgamento fundamentado que leve à compreensão da natureza e

sentido das práticas educativas, que permita a modificação das normas de comportamento, das atitudes e das concepções interiorizadas e desenvolva decisões adotadas em conjunto que possam ter um efeito positivo na melhoria da escola.

Este conceito de escola reflexiva é interpretado, de acordo com as considerações de Alarcão (2001) “uma escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição” (pp.15-30). Acreditamos pois, tal como a autora, numa escola que “se pensa a si própria” ao não ignorar os seus problemas, envolvendo todos os seus membros nos processos de tomada de decisão e de resolução, reconhecendo, por essa via, a aprendizagem que para eles daí resulta. Tal condição, parte das vezes, não é verificável e mesmo sabendo que as escolas são detentoras de um contexto sociocultural gerador de uma cultura própria, determinante na obtenção de uma identidade exclusiva, a autoavaliação ocorre com um carácter pouco estruturado e sistematizado, conducente a repetições ininterruptas das mesmas rotinas ano após ano.

É, pois, com base na influência de uma autoavaliação, entendida não como uma obrigatoriedade normativa, mas sim como um ponto de partida necessário e indispensável para a melhoria da escola, que apoia o estudo desta investigação. Esta procura compreender e refletir sobre os processos utilizados aquando da sua efetivação, enquadrados numa cultura organizacional em que a melhoria contínua seja a grande divisa.

1.2 Identificação do problema e questões de investigação

A supervisão escolar encontra espaço para assumir novos contornos, ao serviço da prossecução da qualidade pedagógica do processo ensino-aprendizagem da instituição escolar, adotando o dever de aplicar as suas competências ao serviço da escola, colaborando com esta, no desempenho das suas funções. Tal como refere Oliveira (2001), a sua ação deverá ser visível, com uma presença instituída e aceite, co-responsabilizando-se pelas acções exercidas, aparecer ligada a práticas de liderança, de organização, de avaliação, que incidam sobre toda a organização escolar e mobilizem todos os agentes

educativos na prossecução dos objetivos da escola. Ou seja, outras dimensões emergem dentro de uma escola cujas intencionalidades se desejam de responsabilidade acrescida no que concerne à qualidade pedagógica do seu Projeto Educativo, razão que nos impele a enquadrar a ação da supervisão num contexto mais amplo da escola, enquanto comunidade educativa, e da sua dinâmica pedagógica e administrativa.

Com os pressupostos de que a escola é uma organização pertencente a um cosmos em permanente desenvolvimento, detentora de dinâmicas muito próprias, a ação da supervisão deve ser vista como um meio e uma estratégia que poderá ajudar na introdução de ajustamentos necessários à correcção de eventuais desvios dos objetivos inicialmente delineados ou, inclusivamente, aquando da implementação desta, poderá vir a facultar contributos para a dinamização de uma escola mais ativa.

Dentro dos vários aspetos que estão necessariamente ligados ao exercício da supervisão, na prossecução do desenvolvimento organizacional, iremos centrar-nos essencialmente na autoavaliação da escola.

O estudo de caso, no contexto do atual quadro legislativo do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior², tem como finalidade analisar e refletir sobre os processos efetuados, através de uma primeira e única experiência tida em 2009/2010, com o modelo Common Assessment Framework (adiante designado CAF) - Estrutura Comum de Avaliação, de forma a verificar conceções, metodologias, procedimentos e instrumentos do processo de autoavaliação, usado e implementado, bem como contribuir para uma maior reflexão sobre os planos de ação concebidos.

A problemática do estudo nasce a partir duma miscelânea de dúvidas, ou até de algumas solicitações mesmo que circunstanciais. Estas vão desde a observação de vivências pessoais e preocupações da procura de um conhecimento mais aprofundado até inclusivamente a pedidos para monitorização do processo. A este propósito, também Casanova (2007) desencadeia outras incertezas, quando questiona a avaliação da escola, ao afirmar que assume total relevância que se verifique a “garantia que oferecem os avaliadores, o estudo do processo seguido, a análise dos instrumentos utilizados para a

² Lei nº 31/2002, de 20 de Dez, Artigos 5º e 6º da Lei 31/2002, de 20 de Dez.

obtenção de dados, os controles estabelecidos para contrastar as diferentes informações, o método de análise de dados efectuado” (pp. 265-266).

Perante a necessidade de selecionar e aplicar um modelo de autoavaliação por sugestão da Inspeção Geral de Educação, dúvidas e inseguranças se instalaram, no exercício da ação. Neste sentido e porque estamos empenhados em projetar uma escola, pensada para servir toda a Comunidade Educativa, surge a formulação da seguinte questão de estudo: “Será que os procedimentos cumpridos, assim como os instrumentos aplicados, inerentes ao modelo designado para a autorregulação, se mostram adequados e conducentes aos efeitos desejáveis na organização escolar?”

A escola atual terá e deverá ser ambiciosa, tendo como desígnio a capacidade de se projetar no futuro, questionar as suas ações tidas com menos êxito, de forma a conhecer as causas e ser capaz de traçar novas linhas de ação. Nestas aspirações, o supervisor é uma figura incontornável. Será alguém que, como diz Wallace (1991), tem o dever de monitorar e melhorar a qualidade do ensino desenvolvido por outros colegas, numa determinada situação educativa, atitude que vai ao encontro, entre outros, de alguns dos desígnios atuais da supervisão:

- garante da qualidade dos processos de regulação pedagógica e profissional;
- apresenta como objetivo o desenvolvimento da organização;
- coloca a escola no centro de formação, com capacidade qualificante;
- valoriza a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente.

Objetivam-se condições para o despertar de uma escola que se pretende ativa e que se proponha como uma comunidade aprendente no âmbito do seu desenvolvimento organizacional. Pressupõe-se a assunção de um paradigma de supervisão: reflexivo, aberto, partilhado e dinâmico. Desta forma, e com o objetivo de operacionalizar o problema deste estudo, o projeto debruçar-se-á sobre as questões que se seguem:

- A autoavaliação é promotora de melhorias?
- Que estratégias foram desenvolvidas, para que o processo de autoavaliação seja determinante na melhoria de um Agrupamento?
- O processo foi monitorizado de forma a haver reformulações?
- A Comunidade Educativa foi envolvida no processo?

1.3 Objetivos do estudo

O tema proposto com o título: *Supervisionar para delinear a mudança - do conhecimento da autoavaliação à intervenção*, encerra como propósito analisar, refletir e atribuir uma continuidade sustentada à prática da autoavaliação cumprida numa Escola do norte de Portugal, no ano letivo 2009/2010, a partir das práticas efetuadas.

Ao definir um objetivo geral, outros emergem inerentes a ele e que consideramos pertinentes abordar.

Os objetivos de estudo, que pretendemos desenvolver na nossa investigação no quadro das inquietações sintetizadas na questão problema enunciada, são os seguintes:

- Contribuir para a compreensão do modelo CAF no Agrupamento;
- Identificar as perceções das diferentes Lideranças sobre a forma como foi efetuada a implementação do modelo CAF durante a autoavaliação do Agrupamento e expectativas face à mesma;
- Determinar situações que possam produzir mudanças na forma como é aplicado o modelo CAF;
- Propor novas atitudes de debate e reflexão frente à autoavaliação da escola.

Com o presente estudo, pretendemos compreender, tendo subjacente um olhar superviso, os processos implementados no Agrupamento e simultaneamente contribuir para um incentivo de uma cultura de autoavaliação.

Para o efeito, recorreremos ao papel preponderante das lideranças no processo, a quem cabe a incumbência de tornar a autoavaliação um processo holístico, sistemático e contínuo, capaz de promover a Excelência nas Escolas. Assim, as lideranças equacionadas no desenvolvimento da investigação, têm assento no Conselho Pedagógico: Direção, Coordenadores de Departamento, Coordenadora do 1º Ciclo, Coordenadora do Pré-Escolar e Coordenadora da Equipa de autoavaliação.

Analisar/reformular/negociar/dinamizar e, porque não inquietar a autoavaliação concebida através do modelo selecionado, permite realizar uma reflexão crítica sobre as práticas da escola e os processos desenvolvidos por ela, sejam no seu interior sejam na interação com o seu meio envolvente.

1.4 Organização global do estudo

O presente estudo encontra-se organizado em cinco capítulos, para além da bibliografia e dos anexos.

Assim:

- no capítulo I, justifica-se o objeto de estudo, preconizando os objetivos a alcançar, os participantes, singularizando a escola e o meio ambiente;
- no capítulo II, procura-se desenvolver um trabalho de enquadramento teórico, dos conceitos abordados, numa perspetiva geral da natureza e paradigmas que norteiam as finalidades da autoavaliação e da ação supervisiva na organização escolar e estas como possíveis instrumentos de promoção do desenvolvimento e da melhoria;
- o capítulo III, centra-se na metodologia de investigação a que recorreremos para a realização do trabalho, abordando-se as opções metodológicas e descrevendo-se os instrumentos e procedimento adotados.
- no capítulo IV, apresentam-se e são discutidos os resultados da investigação;
- por fim, no capítulo V, expõem-se as conclusões do estudo, bem como as perspetivas futuras de reflexão e investigação a desenvolver.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Algumas facetas da escola atual

2.1.1 Uma escola em mudança - na procura da melhoria

O mundo tem vindo a sofrer, desde o fim da segunda Guerra Mundial, uma evolução consideravelmente rápida, motivada por enormes progressos no conhecimento científico. A escola vê-se assim confrontada com outras realidades, procurando ajustar-se, através da evolução de novas ideias e novas práticas. Admitindo-se que se entrou na era Pós-industrial e que se colocou a necessidade de desenvolver novas formas de educação e formação, uma das grandes transformações sentidas foi algo que se designou “Formação ao Longo da Vida”³. O quadro seguidamente exposto retrata as diferenças existentes entre a Era Industrial e a Pós-Industrial e os modelos correspondentes, evidenciando a necessidade de se repensar a educação e a formação quer ao nível dos indivíduos quer ao nível das organizações (Haldane e Haldane, 1994).

Quadro 1. Diferenças existentes entre a era industrial e a pós industrial e os modelos correspondentes.

Ensino Tradicional	Aprendizagem ao Longo da Vida	Era Industrial	Nova era Industrial
Memorização e repetição. Desenvolvimento intelectual linear e concreto. Processos rígidos e estáticos Conformidade. Esforços individuais e competitivos. Aprendizagem de conteúdos. Professores informadores. Aprendizagem departamentalizada. Uniformidade cultural. Ambientes de ensino isolados. Tecnologias utilizadas de forma isolada. Uso restrito de apoios educativos. Envolvimento das famílias. Autonomia comunidades. Era Industrial	Estímulo e gosto pela aprendizagem. Desenvolvimento total das capacidades humanas -intelectuais, morais e físicas. Auto-estima, desenvolvimento do pensamento e da criatividade. Diversidade e autoestima. Esforços cooperativos e colaborativos. Aprendizagem qualitativa dos conteúdos. Professores facilitadores. Aprendizagem interdisciplinar. Diferencialização cultural conforme as comunidades. Ambientes de ensino colaborativos. Tecnologias utilizadas como um instrumento integrado. Uso flexível dos apoios educativos. Envolvimento extensivo das famílias Parcerias comunitárias. Sociedade da informação.	Tarefas repetitivas. Produção em linha. Processos estáticos e rígidos. Organizações departamentalizadas. Ordens partindo dos gestores. Postos de trabalho individualizados e competição. Produção de acordo com as normas. Uniformidade dos empregos. Ambientes de trabalho isolados. Tecnologias como ferramentas isoladas. Uso limitado e orientado do treino.	Preocupação com a satisfação. Ênfase no desenvolvimento das pessoas. Desenvolvimento da intuição, criatividade e pensamento. Diversidade e autoestima. Esforços cooperativos e colaborativos. Procura da qualidade total. Gestores facilitadores. Treino alargado. Trabalho variado e enriquecedor. Ambientes de trabalho colaborativos. Tecnologias como instrumento integral. Uso flexível do treino. Envolvimento de todos os participantes. Parceiros comunitários.

³ A aprendizagem ao longo da vida é uma proposta apresentada pelo Livro Branco (1995). *Ensinar e aprender em direção a uma Sociedade do Conhecimento*. ED. DGXXII e DGV da Comissão Europeia. A ideia da formação ao longo da vida, num processo permanente de aprendizagem, “significa que a formação nunca está terminada, que a aprendizagem é coextensiva da vida das pessoas, e da actividade dos grupos e das sociedades.” (Silva, A. Santos - Comunicação. In Seminário, 20 de Novembro de 1996 - Educar e Formar ao Longo da Vida - Actas. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 1997).

Uma leitura do quadro apresentado fundamenta a hipótese das culturas industrial e educativa convergirem, em consequência das mudanças ocorridas com a emergência de uma sociedade da informação e o necessário desenvolvimento de uma outra sociedade - a aprendente. Simultaneamente, é notória a ideia de que tanto as instituições como as empresas começaram a orientar as suas atividades, visando atingir a *qualidade total*.

Nesse sentido, perfilam-se modelos de organização onde o sujeito está no centro de todo o processo produtivo (nomeadamente através de novas formas de gestão e criação de equipas dotadas de grande autonomia), nos quais, independentemente dos objetivos perseguidos pela entidade organizadora, também as pessoas se sintam satisfeitas e realizadas. Isto faz com que o conceito de *qualidade* esteja intimamente ligado com o de *organização aprendente*.

Na legislação vigente, no âmbito do sistema de avaliação que abrange a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário da educação, dos nove objetivos do sistema de avaliação enunciados no art.º 3º do Dec. Lei nº 31/2002, cinco dizem respeito direta ou indiretamente à qualidade:

1. Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;
2. Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade das escolas;
3. Permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;
4. Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
5. Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos.

De acordo com Clímaco (2005) “a qualidade em matéria educativa não é um conceito explícito, sendo percebido como uma característica subjacente à condução, ou mesmo à justificação de determinadas políticas como a igualdade de oportunidades (...) os recursos humanos e os equipamentos educativos (...) a qualificação de todos os envolvidos no processo educativo (...) a avaliação dos alunos (...) ou a orientação escolar” (p.53).

A dimensão da eficácia põe em primeiro plano os resultados da aprendizagem efetivamente alcançados pela ação educativa. Uma educação de qualidade é aquela que consegue que os alunos realmente aprendam o que se supõe que devem aprender - aquilo que está estabelecido nos planos e programas curriculares - no final de um determinado ciclo.

Uma segunda dimensão do conceito de qualidade, complementar da anterior, - a relevância - está referida no que é que se aprende no sistema e a sua pertinência em termos individuais e sociais. Neste sentido, uma educação de qualidade é aquela cujos conteúdos respondem adequadamente ao que o indivíduo necessita para se desenvolver como pessoa - intelectual, afetiva, moral e fisicamente - e para atuar nos diversos âmbitos da sociedade - o político, o económico e o social. Esta dimensão do conceito põe em primeiro plano os fins atribuídos à ação educativa e a sua realização nos desenhos e conteúdos curriculares.

Um sistema educativo para ser de qualidade deve partir do reconhecimento de que acedem ao sistema educativo diferentes tipos de alunos, com diferentes pontos de partida. Ao fazê-lo, propõe-se oferecer apoios diferenciados a fim de assegurar que os objetivos da educação se atinjam, de forma equiparável, para todos. A equidade implica dar mais, apoiar mais, aos que mais o necessitem.

A equidade ver-se-á refletida na eficácia.

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

2.1.2 Conceito de escola e profissionalismo docente

Racionalmente, a escola pode ser vista como uma organização ecológica, que aprende em interação com o meio. Apresenta-se como um espaço, onde os sujeitos diretamente implicados aprendem individualmente/coletivamente, na medida em que procuram utilizar instrumentos de avaliação, reordenar o seu pensamento ou mesmo procurar evidências que animem as suas ideias, de forma a construírem mudanças, conferindo-se a todo este exercício a significação de aprendizagem.

A organização escola, ao produzir conhecimento em torno do que faz, como faz e o para quê, na sua diversificidade de tentativas de trabalho, implementa mecanismos que acabam por fornecer informações atualizadas sobre a qualidade das ações e dos seus efeitos ao nível dos resultados, assumindo como finalidade melhorar/aperfeiçoar/aprofundar as suas práticas. Ou seja, uma escola como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001, p.13). Referindo-se às escolas aprendentes, Batanaz (1998) explicita que serão todas as que ampliam continuamente a sua atitude para criar os resultados que desejam obter, que cultivam novos e divergentes padrões de pensamento, em que os seus membros aprendem continuamente em interactividade.

As escolas veem-se confrontadas em traçar perfis de mudanças, projetando o seu futuro, tendo para si um trajeto de melhorias continuadas, não ficando imobilizada no seu sucesso, mas pelo contrário, tentando sempre melhorar a sua ação. Nesta conceção de escola como local de decisão e “reelaboração do currículo”, em que os professores são configuradores do currículo (Leite, 2000), exigem-se procedimentos de autoavaliação que tenham em conta o processo educativo de uma escola ou agrupamento de escolas como um todo, que possibilitem acompanhar ou mesmo ajudar a compreender a sua complexidade. Neste intuito, será um processo “organizado de acompanhamento, de observação e de interpretação” (*Ibidem*) do funcionamento das escolas, com pretensões de orientar as decisões necessárias ao seu melhoramento ou mudança.

A validade de todo o procedimento é outorgada pelo facto de se centrar na reflexão partilhada, no conhecimento dos contextos e das situações, no discurso das

peessoas que exercem a sua atividade no espaço escolar, respetivamente nas informações obtidas e que apoiarão as tomadas de decisão que são assumidas.

Esta aceção de escola conjectura um conceito mais contemporâneo de profissionalidade. São reclamados professores capazes de refletirem sobre as suas práticas, de as questionar de forma crítica, pois a “reflexão sobre a prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação” (Perrenoud, 1993, p. 186). Ou seja, o “...diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (Nóvoa, 1995, p.26) e de, conseqüentemente, proporcionar a mudança. Serem professores “como investigadores” (Stenhouse, 1987, cit. por Leite, 2003), como práticos reflexivos Schön (1994) que lhes permite ter uma intervenção mais pertinente em contextos educativos, evidenciando-se duas atividades distintas: o *conhecimento na ação*, conhecimento que não resulta da ação, mas antes encontra-se na própria ação, e a *reflexão na ação* que se traduz por pensar e refletir sobre o que se faz, para tentar compreendê-lo. Profissionais, que se deixam envolver ativamente na construção da mudança, no seio da escola, adequam as suas iniciativas às exigências do contexto onde intervêm, procurando soluções, com o objetivo de resolver as situações com que se debatem no quotidiano. Subjaz assim ao conceito profissionalidade, uma aceção que não se detem somente no domínio dos conhecimentos. Indo muito mais além, materializa-se no assumir de um papel ativo no contexto, com processos de perceção, análise, decisão, planeamento e avaliação facilitadoras da mobilização dos conhecimentos, implementando práticas de dimensão coletiva e construindo o saber profissional, bem como a identidade pessoal.

O papel do professor é central como chave da mudança educacional e, em particular, da sua própria capacidade de mudar. Neste sentido, a ideia do professor como agente de mudança reflete-se primeiro na mudança de si, depois na mudança dos alunos e na mudança das organizações escolares, na mudança da própria profissionalidade e ainda na mudança do ensino (Caetano, 2004). As organizações aprendentes não surgem do nada, (...) são fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm de ser cultivados. (Bolívar, 1997, cit. por Alarcão e Tavares, 2003, p. 91).

2.1.3 Autonomia

Para muitos autores, o conceito de “autonomia” é interpretado como um processo de construção coletiva, capaz de se estruturar em função da especificidade dos objetivos da própria escola, conjugando a especificidade local com o respeito pelos fundamentos e objetivos que constituem a missão de serviço público de educação. Ou seja, a autonomia não é equacionada como se tratando de uma exclusiva “independência” de que a escola possa usufruir face ao poder central, mas apelando antes à capacidade de decidir em função dos objetivos específicos da própria escola, alcance esse limitado por diversos elementos detentores de influência como, por exemplo, a administração, os pais e outros agentes do meio em que a escola se encontra inserida (Barroso, 1996). Depreende-se, que a autonomia das escolas, constitui um meio destas realizarem, em melhores condições, as suas finalidades.

Destes fundamentos, irrompe dentro das escolas o Projeto Educativo⁴ e os Projetos Curriculares de Escola, como documentos estratégicos, posicionando-se como instrumentos ao serviço simultâneo da autorregulação e, conseqüentemente, à lógica da autonomia, constituindo-se como elementos de referência da vida escolar. Esta circunstância pressupõe que haja o princípio de autonomia, cultura de participação, coerência e unidade de ação, assim como responsabilidade de todos os atores, reconhecendo-se que a qualidade no ensino depende da dinâmica das escolas e do envolvimento de todo o seu contexto educativo.

Para além do Projeto Educativo, cuja abordagem procede do facto de ser nele que se consagra a orientação educativa da escola, a qual esta se propõe cumprir, são também designados, no Decreto-Lei, n.º 75/2008, art.º 9º, como sendo fundamentais neste mesmo exercício o Regulamento Interno, o Plano Anual de Actividades e o Orçamento.

No mesmo Decreto-Lei, no seu ponto 2 do art.º 9º, é também referido o relatório de autoavaliação, onde se pode ler, que, para efeitos da respetiva prestação de contas, é

⁴ A promulgação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, consagra o Projeto Educativo de Escola, estabelecendo inter relações entre os conceitos de Projeto Educativo, Autonomia e Participação. No preâmbulo, podemos ler que *“a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído de forma participada...”*. O artigo 2º refere que se entende *“por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”*.

considerado como um instrumento de autonomia, sendo definido na alínea c) do mesmo ponto, como um “documento que procede à identificação do grau de concretização dos objectivos fixados no Projecto Educativo, à avaliação das actividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo”. Assumindo-se como Comunidade Educativa, a escola, possuidora de rosto próprio, adquire desta forma as ferramentas necessárias para intervir na área envolvente numa atitude de partilha, participação, reflexão e cooperação entre todos os agentes envolvidos, apresentando-se como uma “Comunidade Aprendente”.

Impõe-se assim, por parte das escolas, uma capacidade de inovação e adaptação que passa, inevitavelmente, pelo conhecimento rigoroso do seu próprio desempenho, de modo a que esta possa traçar os seus caminhos e metas, promovendo a mudança. Refere também Barroso (2005) que podemos obter duas configurações de autonomia diferenciada entre si: “autonomia decretada” e “autonomia construída”. Aclarando estas duas formas de autonomia, a primeira assenta essencialmente na sua promoção através da “regulamentação” de normativos. Já a segunda resulta de uma construção social e política. Neste sentido, é ponderada a necessidade de se estabelecerem condições de modo a que esta “autonomia construída” se possa efetivamente constituir como a base do funcionamento da escola, através da gestão, integração e negociação das várias lógicas e interesses. A incidência da Supervisão Escolar e especificamente a sua ação, em todo este encadeamento, alude como incumbência à capacidade de alterar positivamente o processo educativo. Aquela deverá ser marcada por um processo ativo, que promova o desenvolvimento da autonomia, da integração, da responsabilidade bem como de um acréscimo de auto implicação, o que poderá facilitar a apropriação de mudanças conceituais e de alterações efetivas nas práticas. Nesta perspetiva, a Supervisão Escolar apossa-se de um papel fundamental no planeamento, acompanhamento e avaliação ou seja, na construção de uma escola que se refaz permanentemente, ações que se cruzam com as palavras de Oliveira (2001) quando refere estarmos perante um conjunto de actividades orientadas para a organização do contexto educativo e o apoio aos agentes da educação com vista à concretização das orientações da escola.

2.2 Caminhos da supervisão

2.2.1 Supervisão e sua evolução

Dentro de algumas enunciações sobre o conceito supervisão, demarcamos o de Alarcão e Tavares (2003) os quais evidenciam o facto de estarmos perante um processo que aponta para o incremento de dinâmicas relativas ao desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais. Mas nem sempre foi assim.

Antes de 1980 as funções da Supervisão eram vistas quase e tão-só como um acompanhamento das práticas pedagógicas. Mais tarde, depois de 1990, passaram a visar o desenvolvimento do professor, sendo visto este desenvolvimento profissional como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (Alarcão e Tavares, 2003, p.16).

Nas últimas décadas, a nossa realidade ainda situava a prática da supervisão como que ligada exclusivamente a situações de formação inicial e profissionalização em serviço.

As mudanças recentes enunciadas no Estatuto da Carreira Docente e na legislação produzida, relativa aos diferentes domínios da organização escolar, assim como a própria autonomia das escolas, com um acréscimo de responsabilização cada vez maior, bem como o entendimento atual do conceito e potencialidades da supervisão, traduzem, com toda a certeza, no dia a dia das escolas, necessidades de práticas de supervisão, até hoje, provavelmente pouco sentidas. Nesta perspetiva, Alarcão e Tavares (2003) colocam a tónica no desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de acções individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes, realçando que as funções do supervisor são vistas como um facilitador ou gestor de aprendizagens de uma escola enquanto comunidade que aprende.

Neste sentido, o conceito de supervisão é detentor de um percurso evolutivo, já que, numa fase inicial, considerado como um mero ato inspetivo, passa a conceber uma visão mais democrática, surgindo assim, desta conceção, outras perspetivas, como por exemplo, uma visão colaborativa, onde Alarcão e Tavares (2003) valorizam estratégias tais como:

- reflexão; aprendizagem em colaboração;
- auto supervisão; autoaprendizagem;
- capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento;
- assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente;
- capaz de criar condições de desenvolvimento e aprendizagem.

Traduzindo-se o ato de supervisionar no princípio vital de interagir, "informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar" (Vieira, 1993, p.33), o professor/supervisor terá que adotar uma atitude de observação atenta, questionamento constante, reflexão continuada e intervenção investigativa. Assim sendo, entende-se que a supervisão terá que adaptar-se ao educando e à comunidade, contexto no qual as funções do supervisor se tornam bastante complexas. Este supervisor é um facilitador de aprendizagens, um promotor de desafios, um amigo crítico ou a «*critical friendship*» nas palavras de Smith (1996, cit. por Sá-Chaves, 2003, p.70). Será, pois, um elemento que a organização escolar deverá ter em consideração no incentivo à mudança e à melhoria da prática, já que se constitui como um precioso colaborador na ajuda do diagnóstico das realidades e/ou dos problemas a superar na escola.

A sua forma de agir apresenta-se com o intuito de diminuir a fragmentação, a competição e a reatividade, alimentando a colaboração, a experimentação e a reflexão profissional. Segundo Alarcão e Tavares (2003), o supervisor não deve assumir apenas um papel meramente orientador, mas deve também saber suscitar no professor um espírito de investigação na e sobre a acção capaz de o orientar no seu desenvolvimento humano e profissional. Enquanto sinónimo de orientação da prática pedagógica, a supervisão pressupõe, por parte do supervisor, funções complexas que requerem capacidades reflexivas e comunicacionais, (Ribeiro, 2000). Este novo contexto de supervisão remete-nos inequivocamente para um cenário reflexivo, de acordo com Schön (1987), que o considera um processo formativo que combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção. Schön (1987) considera ainda que ensinar é uma atividade profissional imprevisível e influenciada pelos contextos, que requer uma resposta flexível. Deste modo, a prática reflexiva precisa de ser acompanhada por supervisores com funções análogas às de um treinador, companheiro e conselheiro, capaz de conduzir, estimular, apoiar e avaliar. As

competências que os diferentes atores têm de adquirir devem combinar ação, experimentação e reflexão sobre a ação, segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, numa construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão (Senge 2005b).

Com estas perspetivas, o trabalho com outras pessoas, em variados contextos e relacionamentos, exige, por parte daqueles, que assumam o papel de supervisor, o desenvolvimento de competências em várias áreas científicas, como por exemplo, no domínio da Psicologia Social ou o aperfeiçoamento de técnicas como a observação, a avaliação e a dinâmica de grupos. Sendo uma tarefa difícil e de responsabilidade, cabe ao supervisor a aquisição de novos saberes relativos à gestão de recursos e a estratégias de desenvolvimento profissional.

Este profissional, referido como um líder por Alarcão (2004), é-lhe atribuído, como objeto da sua ação, por esta mesma autora “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas” (p.35). Por sua vez, Libâneo (2002) refere-se ao supervisor como um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor, um profissional capaz de fazer a articulação entre a direção, coordenadores, professores, alunos, pais e demais integrantes da comunidade escolar, no sentido de colaborar no desenvolvimento individual, social, político e económico e, principalmente na construção de uma cidadania ética e solidária.

Compreende-se assim que o supervisor necessita de desenvolver, dentro do espaço escolar, uma visão crítica e construtiva do seu fazer pedagógico, trabalhando de forma coesa e articulada, possibilitando esta articulação a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem.

Este enfoque ficará sempre incompleto, se os supervisores não dilataram simultaneamente o seu olhar ou mesmo inclusivamente não se apropriarem do pensamento institucional estratégico da escola em que se inserem as suas funções, o que obriga estes a serem detentores do conhecimento da escola, da sua cultura, dos seus projetos, dos seus constrangimentos, dos desejos de mudança ou mesmo das forças inibitórias intrínsecas.

2.2.2 Supervisão escolar

Na atualidade, outros desafios são consignados à supervisão, na medida em que o contexto escolar passou a ser composto por escolas e comunidades educativas, alicerçados através de uma autonomia. Esta ideia é defendida por Oliveira (2001), ao referir que “O conceito de escola orientada para o reforço da sua autonomia e, nesse sentido, responsável pela qualidade pedagógica do projecto educativo que norteia toda a acção dos seus profissionais leva-nos a enquadrar o conceito de supervisão no contexto mais amplo da escola, enquanto comunidade educativa, e da sua dinâmica pedagógica e administrativa” (p.48).

Esta objetividade encaminha a supervisão a descobrir espaços de forma a apossar-se de outros contornos que respondam às necessidades presentes, sempre ao serviço da prossecução da qualidade pedagógica e administrativa da instituição escolar. Paralelamente a este alargamento de conceito de escola, facultador de novas formas de realização da supervisão, será de referir o efeito recíproco deste, isto é, de como a área de conhecimentos desenvolvidos no domínio da supervisão pode trazer um contributo importante para a construção e dinâmica deste novo conceito de escola autónoma (Oliveira, 2000). Deparámo-nos pois com duas realidades que se complementam: o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento da própria supervisão.

Nesta ambiência, importa valorizar a participação e a intervenção de todos, ao serviço da realização dos propósitos comuns e dos grandes ideais que são a qualidade do ensino e a formação de cidadãos de pleno direito.

Trata-se de uma escola colaborativa, orientada para uma missão própria e singular e caracterizada por um clima colegial de cooperação, na qual novas funções se impuseram como imprescindíveis - tal necessidade transparece, desde logo, ao nível da própria gestão, mas também num degrau intermédio, onde houve lugar à afirmação de capacidades de liderança, de organização, de iniciativa e de coordenação, que envolvessem o coletivo em todas as necessárias dinâmicas de mudança.

Assim emerge o conceito de supervisão escolar, cujo “objecto não é o sujeito individual, mas a organização escolar” (Santiago 2000, p.30), estabelecendo “uma

alavanca fundamental da aprendizagem organizacional, através da influência que pode exercer nas condições que promovem a qualidade das interações entre os actores na escola” (*Idem*, pp.34-35). Para este autor, a qualidade das atividades educativas depende, sobretudo, “da forma como os actores negociam, dialogam, gerem os conflitos e partilham definições colectivas sobre as normas e regras que correspondem ao espaço de autonomia da escola” (*Idem*, p.28), ou seja, resulta das interações entre os vários sujeitos. Impulsionar a qualificação dessas interações constitui o âmago da ação supervisiva, que obrigatoriamente deverá ter como alicerce a percepção de que existe uma “estreita interdependência entre a qualificação da escola como organização e a qualificação dos seus actores” (Santiago, 2000, p.29).

A escola deve ser, por isso, um novo espaço de atitudes relacionadas com a comunicação, partilha, reflexão coletiva, tomada de consciência dos problemas comuns e procura de soluções inovadoras, por via do desenvolvimento de competências no grupo.

Alarcão (2000) suscita igualmente uma nova significação de supervisão que retrata como “ação facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do colectivo dos seus membros e, simultaneamente, responsabilizadora pela manutenção do percurso institucional traçado pelo projecto educativo da escola” (p.17). Esta ideia é reforçada quando se estima que as mudanças observadas na atualidade, apelam a que a supervisão se aposses de uma “dimensão colectiva”, devendo pensar-se a supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações entre si e com os outros, na responsabilidade do ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, na responsabilidade, igualmente, pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da sua escola.

Neste sentido, a supervisão não se pode restringir a uma ação reflexiva, formativa e avaliativa, exclusiva a grupos restritos de professores, nem o seu *modus operandi*, se restringe ao espaço da sala de aula. Ela mobiliza os atores educativos na sua totalidade, visando, com especial atenção, as interações entre os professores e a sua contribuição coletiva para a construção da sua escola. Por outro lado, toma como referência

fundamental o projeto educativo, numa atitude de responsabilização e de controlo exercido internamente à própria organização.

É a partir destes desideratos, em que se presencia a difusão da supervisão pela organização escolar que Sá-Chaves e Amaral (2000) entendem que “todos os professores e gestores pedagógicos são, na essência destas funções, supervisores aos mais diversos níveis” (p.82). É a instituição, no quotidiano das escolas de uma cultura de supervisão generalizada, assente numa formação contextualizada, uma supervisão que “coordene, sistematize, oriente e ampare os subsistemas nela existentes” (*Idem*, p.83), que autonomiza e prepara a escola na busca da excelência.

Essencialmente advoga-se uma supervisão que, numa perspetiva ecológica, instaure uma cultura de rigor, autorregulação e qualidade, na totalidade dos diversos patamares de laboração escolar.

Ainda em redor deste alargamento do conceito de supervisão, Alarcão (2001) redefine o seu objeto, numa escola reflexiva, como sendo “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes” (p.35). Sustenta, ainda, a ideia de que o movimento de autonomia das escolas alarga as funções de supervisão para além do campo estrito da formação de professores para a estender aos aspectos organizacionais e de desenvolvimento da escola. Indubitavelmente acaba-se por se constatar uma manifesta complementaridade entre ambas as ideias. Garmston R., et al. (2002) anunciam também “o desenvolvimento da organização como outra das grandes funções da supervisão” (p.110). Numa abordagem à supervisão escolar, à luz da teoria sistémica, estes mesmos autores afirmam o seguinte: “A supervisão como intervenção sistémica contrasta com modelos nos quais o crescimento profissional ao longo de um *continuum* é facilitado por intervenções face a face entre supervisor e professor. A aplicação da teoria sistémica para o desenvolvimento organizacional altera o palco das interações mediadoras das trocas diádicas, para o envolvimento de toda a escola” (p.111.).

A extensão do conceito supervisivo será, indubitavelmente, de nível institucional. Segundo Carneiro (2006), não se acomodará mais “a contextos restritos de interacção

entre supervisor e professor, ela passa a assentar em intervenções mais generalizadas, que se repercutem no funcionamento geral da escola. Tendo visto acrescentada a sua área de actuação, ela mantém, contudo, o propósito fundamental da prossecução da qualidade, agora a níveis mais vastos - desde a sala de aula até à organização como um todo” (p.66).

Harris, (2002) aponta também uma possível definição de supervisão como sendo uma liderança educativa para a mudança nas escolas, orientada para o melhoramento do ensino e da aprendizagem, de onde podemos isolar alusões como: liderança, mudança e melhoria, por entendermos que estamos perante uma trilogia primordial na caracterização do conceito supervisivo. Ou seja, pensa-se na capacidade de motivar envolver, criar dinâmicas de reflexão e de mudança, tendo em vista o aperfeiçoamento das práticas, processos que fundamentam as condições básicas de exercício da supervisão. Neste panorama a ação da supervisão, assume uma relevância significativa na ajuda ao desenvolvimento qualitativo da organização escola, através de práticas que possam vir a redundar em melhorias sustentadas.

Neste novo paradigma, a supervisão apresenta-se com palavras-chave, que passam por conceitos como: missão, finalidades, competências, estratégias, responsabilidades e corresponsabilidades, monitorização, avaliação, gestão do currículo e gestão da qualidade, o que conduz à inevitabilidade de que se fale também em:

- Processos de apoio (regulação do ensino e da aprendizagem);
- Reflexão e investigação sobre a ação educativa;
- Mudança e melhoria de práticas pedagógico didáticas (sala de aula e extra aula - escola - comunidade).

A supervisão constitui, nesta aceção, uma responsabilidade de todos os que assumem funções de responsabilidade organizativa numa escola, ao serviço da mobilização, do apoio, da coordenação, da formação e da gestão, sempre tendo por finalidade facilitar a ação dos agentes educativos, enaltecer as suas potencialidades e favorecer a realização dos objetivos traçados para a organização.

2.2.3 As funções do supervisor - áreas de intervenção da supervisão escolar

As alterações sentidas na escola, o conceito de autonomia e o modo como esta está a ser construída, induzem a que novas pressões no sentido da mudança apontem para papéis ainda mais exigentes para o supervisor. Refere Harris (2002) que os contextos social, económico, demográfico e político estão em rápida mudança, sendo as exigências mais avassaladoras do que nunca. Esclarece que os atuais supervisores terão forçosamente que ir ao “baile” e conduzir a “dança”, dando a entender que se trata de líderes, dotados profissionalmente de visão estratégica, antecipadores das necessidades de mudança, promotores de mecanismos para a sua concretização.

Alarcão (2002) ajusta-se a este pensamento, ao chamar a atenção para a circunstância de os supervisores terem de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização, e, neste sentido, terem a incumbência de:

- ser detentores do pensamento que distingue a organização escolar à qual pertencem, contendo em simultâneo uma visão crítica sobre o seu funcionamento;
- ter a capacidade de refletir, intervir planificadamente e avaliar os resultados das ações empreendidas;
- ser profissionais comprometidos com o futuro da instituição em que atuam que mobilizem os seus pares para a sua concretização.

Receando a proliferação de possíveis ambiguidades entre estas funções preconizadas para o supervisor e as que integram o conteúdo funcional de outros cargos exercidos por outros protagonistas da vida das escolas, Alarcão (2002) é incisiva ao afirmar que o supervisor deverá ser aquele que, fazendo parte do coletivo da instituição e trabalhando em íntima ligação com a sua direção e com os outros níveis de gestão e supervisão, se responsabilize por fomentar ou apoiar o processo reflexivo-formativo da escola sobre si mesma, com vista à melhoria da qualidade da instituição e da educação que nela se pratica. Trata-se, assim, de uma função para o exercício da qual são necessárias competências bastante alargadas, tais como interpretativas, de análise e

avaliação, de dinamização da formação ou mesmo de competências relacionais. Na base dessas competências, no dizer de Alarcão (2002, p.235), deverão estar conhecimentos “ao nível das pessoas e da sua actuação em grupo, ao nível da profissão, da organização e do contexto sociocultural e político”. Todos estes conhecimentos e competências serão mobilizados no exercício de uma função classificada como “macroscópica” (*Idem*, p.233), dos quais destacamos os seguintes:

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

A evolução do conceito de supervisão aconteceu paralelamente com um alargamento do campo de atuação dos supervisores, extravasando-se para além do âmbito da formação inicial de professores. Passou a integrar, nas suas finalidades todo o funcionamento da escola, assim como todo o processo de desenvolvimento desta, enquanto organização. Após o novo milénio, outros cenários se implementaram no dizer de Simões (2010), a saber: O Reflexivo⁵, situado numa perspetiva construtivo-desenvolvimentista, assentando numa atitude crítica de questionamento constante, baseia-se na consciência de que os contextos onde o professor se movimenta profissionalmente são cada vez menos previsíveis, pelo que este, enquanto profissional, necessitará de atuar de modo “inteligente e flexível, situado e reactivo” (Alarcão e Tavares, 2003, p.35). A sua ação predomina ao nível da reflexão sobre o que se faz, como se faz e para que se faz, condição que promove a necessidade de supervisores experientes com capacidade de orientar, estimular ou exigir.

⁵ O cenário reflexivo apoia-se no pensamento de Schön, que defende uma abordagem reflexiva na formação dos profissionais.

O ecológico⁶, centrado no processo sinérgico que se estabelece na interação entre o sujeito em desenvolvimento e os seus diferentes sistemas estruturantes (micro, meso, exo, macro), encarando-se o próprio sujeito também como um ser em permanente transformação, a diferentes níveis e com diferentes implicações. Assumem particular relevo os contextos em que as pessoas se movem e a qualidade das relações que se estabelecem entre si. Este último torna-se relevante no sentido em que, para que tal aconteça, a escola terá que ser um sistema aberto.

O Dialógico⁷, encerrando uma dimensão coletiva, colocando a ênfase na análise dos contextos e baseando-se numa relação simétrica de colaboração, desenvolvendo-se a própria evolução do conceito de supervisão com um alargamento do campo de atuação dos supervisores e, como tal, extravasando-se para além do âmbito da formação inicial de professores. O supervisor ideal, segundo Blumberg, (cit. por Alarcão e Tavares, 2007), deve ser um indivíduo aberto, de contacto fácil, humano e flexível, cheio de recursos que partilha com os outros professores e capaz de atribuir a estes um papel muito ativo na resolução dos problemas, que, em conjunto, se propõe resolver. Será alguém que comunga da visão de futuro traçada pela escola e definida no seu Projeto Educativo, disponibilizando-se e colaborando na implementação dos objetivos preconizados.

Estes cenários de supervisão reforçam uma perspetiva colaborativa da relação supervisiva e, de acordo com Vieira (2001), facilitadores da emergência de uma orientação transformadora da supervisão, concebida como *ideal*, assente em noções de democratização, negociação e colegialidade. Aponta-se para uma conceção democrática de supervisão assim como para estratégias valorizadoras da reflexão, o que indubitavelmente traduz a assunção da escola como comunidade reflexiva. A ação do supervisor assume assim uma posição relevante, competindo-lhe desenvolver a qualidade do sistema educativo, através da monitorização colaborativa dos seus intervenientes, com base num trabalho de coordenação, supervisão, mediação, organização e promoção de sistemas relacionais que envolvam todos os atores em torno do mesmo objetivo.

⁶ As bases deste cenário inspiram-se no Modelo de Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner.

⁷ Defendido por Waite, (1995) assenta num tipo de supervisão dialógica e contextualizada.

2.3. Qualidade na organização escola: autoavaliação e supervisão, duas faces da mesma causa

2.3.1 A influência emergente destas atividades

Hoje, obrigatoriamente, as escolas deverão ter as suas portas abertas à comunidade. Têm que definir estratégias inclusivas a diferentes níveis de participação. As instâncias que a rodeiam e o próprio espaço onde elas se inserem assim o exigem. Estamos perante um ecossistema (Brofenbrenner, 1976, 1979) e, como tal, deverão ser relembrados alguns dos postulados que permitem aplicar o paradigma ecológico à análise da organização escolar, o que, por si só, fundamenta a concepção avaliadora da escola:

- O paradigma ecológico ressalta, por igual, todos os elementos do ecossistema. As diferentes partes que integram a dinâmica escolar (tanto pessoais como materiais) formam um todo. Esses elementos estão interligados e ganham sentido nas suas conexões com os outros;
- O contexto ganha uma força determinante;
- Os objetos de análise não só se limitam às tarefas, aos comportamentos e aos resultados das ações, mas também a um conjunto de relações formais e informais que compõem um complexo sistema de redes comunicativas;
- Cada escola tem os seus próprios códigos de interpretação ligados ao contexto e aos códigos internos;
- Não são tanto os factos isolados que importam, mas sim a dinâmica processual que é estabelecida entre as pessoas e os fins, entre os meios utilizados e as metas atingidas, etc.;
- Não se pretende normalizar a realidade, mas sim explicá-la, percebê-la, compreendê-la, reconstruí-la;
- O estudo dos papéis desempenhados dentro da Comunidade Educativa (professores, alunos, funcionários pais, etc.) gera uma perspetiva especial de interpretação da realidade.

Santos Guerra (2003) acrescenta que as escolas não podem ser compreendidas, analisando elemento por elemento, sem ter em conta as inter-relações que os unem e lhes dão sentido: relações de uns elementos com outros e de todos eles com outros

elementos exteriores, uns com dimensão horizontal (outras escolas) e outros com dimensão vertical (sistema educativo ascendente).

Realça-se, desta última grandeza a difusão, a partir de 2004/05, da projeção dos Agrupamentos Verticais, através do Dec. Lei, Nº 115-A/98, de 04 de Maio. Embora este Dec. Lei tenha sido revogado pelo atual Dec. Lei 75/2008 de 22 Abril, as características enunciadas, em muitos casos, mantêm-se em vigor. Salienta-se o que diz o artigo 8º/9º do Dec. Lei em vigor: “a extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do Agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas designadamente através dos procedimentos de auto-avaliação...” e que são ainda “instrumentos de autonomia dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas para efeito de prestação de contas, o relatório anual de actividades. A conta de gerência e o relatório de auto-avaliação...”. Para além desta prestação de contas, a avaliação interna pode ser vista como uma avaliação de carácter mais qualitativo e formativo, privilegiando os processos de aprendizagem institucional. Seguindo uma lógica de melhoria, pode ainda promover uma análise da organização e apontar os caminhos a seguir.

Destas proposições, a avaliação apossa-se de significados vantajosos, sendo este conceito entendido como um processo de recolha de informação, que será comparada com um conjunto de critérios, culminando na formulação de juízos. Autores, referidos por Alaiz (2003), como por exemplo Tenbrink (1988) e De Ketele (1988), incluem a tomada de decisão no próprio conceito de avaliação. Neste sentido avaliar pressupõe tomar decisões, uma vez que as intenções subjacentes fazem parte de um processo ininterrupto, em formato de espiral, com fases próprias: recolha de informação - reflexão - decisão - ação - recolha de informação - reflexão e assim sucessivamente.



Figura nº 01 - Avaliação, tomada de decisão e as suas fases.

O processo de autoavaliação, tal como o da avaliação em geral, não é singular.

Pode ser implementado para fornecer dados sobre o desempenho, a eficácia e a rentabilização do investimento, pode também pretender descrever/ver o estado de diferentes setores da escola ou ainda reforçar a capacidade da organização escolar para implementar o seu processo de melhoria.

A prática de autoavaliação das escolas tem-se, contudo, caracterizado por um exercício de carácter mais pontual, o que se deve, na opinião de Meuret (2004 cit. por Azevedo, 2007), ao facto de ser praticada de forma isolada, de nem sempre ser coerente nem com o funcionamento do estabelecimento de ensino nem com os processos externos de regulação. Contudo, a tónica do desenvolvimento das organizações educativas é cada vez mais posta na sua capacidade de se autoavaliar.

MacBeath (1999, cit. por Azevedo, 2007), ao efetuar estudos sobre a realidade das escolas britânicas, aponta ainda como fator negativo, ao nível da autoavaliação das escolas, a tendência para a padronização que “mais do que expressar a singularidade e a diversidade de cada escola, (...) assumiu uma fórmula comum com critérios pré-determinados e protocolos” (p.84). Considera ainda o mesmo autor que a autoavaliação, neste caso, corre o risco de assumir um carácter de inspeção delegada nas próprias escolas.

Relativamente a Portugal, Costa (2007) considera que muitos processos de autoavaliação padecem de desarticulação, ritualização e incoerência, dando a entender que estamos perante uns exercícios pontuais, com pouca ou nenhuma credibilidade. No cumprimento da autoavaliação, apresenta três perspetivas com finalidades diferentes:

- A responsabilidade social impõe que nos preocupemos com a utilização dos bens públicos, conduzindo a uma avaliação institucional e à prestação de contas, que proporciona dados sobre o desempenho, a eficácia e a rentabilização do investimento. A prestação de contas pressupõe uma filosofia de transparência da ação da escola perante os poderes públicos que a garantem (o Estado e os cidadãos em geral) e os utilizadores (alunos e pais). A modalidade de avaliação

que mais se coaduna com a prestação de contas é a avaliação sumativa externa, efetuada num período de tempo estabelecido.

- Através de instrumentos uniformes e de critérios predefinidos e por avaliadores externos. A perspetiva da produção de conhecimentos que gera novos *insights* sobre a qualidade (liderança, aprendizagem e ensino). A finalidade desta perspetiva é aprofundar o saber acerca das diferentes dimensões da escola. As avaliações orientadas nesta perspetiva são do âmbito das instituições académicas ou da própria escola ou do poder central.
- A perspetiva do desenvolvimento da escola onde é reforçada a capacidade da escola para planear e implementar o seu processo de melhoria (Chelimsky & Shadish, 1997). A abordagem avaliativa mais adequada nesta perspetiva é a autoavaliação, pois é contextualizada, abrange os atores locais e consegue em tempo útil proporcionar informação passível de ser mobilizada afim de desenvolver processos de melhoria.

Estas três perspetivas podem ser complementares, ou seja, qualquer processo de autoavaliação pode abarcar uma perspetiva de prestação de contas em relação à comunidade onde está inserida, contém potencialidades para produzir conhecimento acerca das diversas dimensões da escola, preparando-a para o confronto com a avaliação externa e para o aprofundamento da sua autonomia, isto para além da perspetiva de desenvolvimento que lhe é intrínseca (Allaiz, Góis & Gonçalves, 2003). Os mesmos autores também salientam que a autoavaliação de uma organização escolar é detentora de um conjunto de características, tais como:

- É um processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de juízos de valor;
- É um exercício coletivo, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação;
- É um processo de desenvolvimento profissional;
- É um ato de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo;
- É uma avaliação orientada para a utilização;

- É um processo conduzido internamente, mas que pode contar com a intervenção de agentes externos.

É neste contexto que surge uma outra abordagem conhecida por melhoria eficaz da escola. Segundo Hoeben (1998, cit. por Alaiz et al. 2003), “Por melhoria eficaz da escola entende-se a mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados”(p.36).

Obtém-se assim a perceção da “melhoria eficaz da escola”, através de processos intermédios, fundamentados na forma como a escola e a sala de aula se organizam, de modo a verificar-se uma melhoria nos processos organizativos que conduzam à melhoria dos resultados dos alunos, considerados como um todo (cognitivos, socioafetivos, etc.). Nesta perspetiva, a escola tem uma posição central nos processos de melhoria eficaz e o quadro de referência contém fatores a nível do contexto e a nível de escola que podem influenciar a sua melhoria eficaz. Alaiz e al (2003), ao descrever quais os fatores destes contextos, acentua:

- Pressão externa para a melhoria da tutela ou da sociedade em geral;
- Recursos ou apoios à melhoria, tais como a autonomia, as condições de trabalho favoráveis e os recursos financeiros;
- Resultados educativos que digam respeito ao desempenho alcançado pelos alunos.

indicando como fatores de escola:

- Cultura de melhoria verificável numa pressão interna/vontade de melhoria;
- Processos de melhoria que incluam diagnóstico, objetivos de melhoria,
- Implementação de planos de melhoria, entre outras características;
- Resultados de melhoria, com enfoque num conjunto de objetivos claramente definidos e atingidos num determinado período de tempo.

Estes fatores estão na origem da perspetiva de uma escola como organização aprendente, salientando-se os conceitos de aprendizagem organizativa e de organização que aprende.

Uma escola que aprende ou com ambições em sê-lo nunca poderá centralizar-se somente no ensino dos alunos, sendo decisivo, para o desempenho da sua intencionalidade, que nela ocorra um ambiente informado e dinâmico, proporcionador de uma aprendizagem semelhante para todos. Senge (2005a), referindo-se a estas escolas, diz que terão que ter um modelo de ensino partilhado, um projeto e futuro, um estilo de liderança aceite e uma cultura valorativa integrada.

A organização escolar empenha-se assim em envolver todos os seus membros nos processos de tomada de decisão e resolução, não permitindo que a sua ação organizacional seja o resultado do somatório do desenvolvimento individual dos seus recursos humanos. Estamos perante escolas que se alimentam permanentemente da interação de todos os elementos que compõem a sua organização.

Uma escola que aprende (e se desenvolve) será pois uma organização consciente das suas características, da sua natureza, consciente organizacionalmente, da sua (des)motivação, da sua (in)flexibilidade, da sua (des)burocratização, da sua (im)pessoalidade. Uma escola que aprende atualiza permanentemente "certezas mortas" (Hargreaves, 1998).

O modelo de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (consubstanciado no Decreto-Lei n.º 115-A/ 98 de 4 de Abril), os contributos trazidos pela Lei n.º 31/ 2002 de 20 de Dezembro e o atual e vigente Dec. Lei 75/2008 de 22 de Abril, apontam claramente para uma gestão estratégica, assente na qualidade do desempenho das escolas e na responsabilização e cooperação próativa de toda a comunidade educativa, na melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Esta lei reforça a problemática da autoavaliação, ao evidenciar a avaliação do desempenho das escolas como um factor imprescindível para aperfeiçoar a sua organização, funcionamento e seus resultados.

A qualidade da prestação do serviço público, que é a educação, é hoje um imperativo.

Novas exigências, em matéria de educação, reforçam o papel central do sistema educativo e da escola na formação da sociedade. Exige-se, por isso, da escola, uma

reflexão permanente sobre a adequação, o aperfeiçoamento e a melhoria contínua dos métodos, processos e técnicas de educação.

A qualidade do ensino assume-se, deste modo, como tema central na atualidade, levando à necessidade de se colocarem em prática programas de avaliação dos sistemas educativos e das escolas enquanto unidades organizacionais elementares do sistema. Contudo, estes continuam a esbarrar com resistências e barreiras múltiplas, designadamente quando se tenta aplicá-los à prática (Madureira, 2004). Este motivo tem levado a que se procurem referentes mais abrangentes, aplicáveis a um conjunto alargado de organizações, independentemente da sua estrutura, âmbito ou objetivos que visam o desenvolvimento de sistemas de gestão apropriados, elaborados e reformulados continuamente, com o objetivo de promoverem a excelência e competitividade organizacional.

Mas, tal como Leandro (2002) refere, existe uma relutância da grande maioria dos professores em aceitarem referentes vinculados ao mundo empresarial. No entanto, a escola é uma organização social que presta um serviço público (educação) e que, apesar de ter uma gestão adequada às suas particularidades organizacionais, que a distinguem de qualquer outra organização, evidencia os elementos fundamentais comuns a todas as organizações.

Dever-se-á procurar, sistematicamente, um *feedback* sobre os pontos fortes e os pontos fracos do nosso ensino e da organização-escola, através de uma monitorização também ela continuada no tempo e que seja capaz de evidenciar e alertar para as necessidades de adaptação e de readaptação do sistema aos novos estímulos e desafios da sociedade.

Deste modo, melhorar os sistemas de ensino e as organizações escolares passa, hoje em dia, pela avaliação e autoavaliação permanentes como elementos fundamentais à obtenção de boas práticas de ensino e de gestão das escolas enquanto organizações educativas. Na medida em que este processo permite à organização-escola determinar, de uma forma clara, quais são as suas forças e quais as áreas com maior debilidade e que precisam de ser objeto de melhorias, devendo dar origem a um plano de ações de melhoria, há que dispensar atenção redobrada à seleção ou conceção, do modelo a

utilizar nessa autoavaliação. Tomando como exemplo uma moeda cujas faces não se podem fracionar, a supervisão incorpora competências indispensáveis em todo este processo. Nesta matriz de atuação supervisiva, Ranger (2008) apresenta uma reflexão pertinente, concebendo a autora uma classificação do agir, denominada por ação de cariz tradicional e renovada.

Quadro nº 02 - Matriz comparativa entre uma atuação supervisiva tradicional e renovada (Ranger, 2008)

Tradicional	Renovada
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ter a harmonia do grupo como objetivo. ▪ Diligenciar a igualdade. ▪ Regular, tendo as suas relações por base. ▪ Ter uma leitura comum para todas as escolas. ▪ Apontar modelos de conhecimento. ▪ Enfatizar procedimentos linearizados. ▪ Ser um facilitador. ▪ Assumir o conhecimento como um dado absoluto ▪ Entender a proposta pedagógica como mais um modo de falar. ▪ Ter um comportamento de neutralidade. ▪ Agir tendo em vista uma tipologia de homem ideal. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar com clareza as contradições, de forma a gerir o/s conflito/s, tendo como objetivo de firmar relações de trabalho no grupo escola. ▪ Trabalhar as diferenças. ▪ Regular interrogando de forma sistemática a sua ação. ▪ Conceber a leitura da escola, a partir das suas singularidades. ▪ Criar formas próprias de conhecimento. ▪ Enfatizar a ação do professor no interior da escola, numa atividade de ensinar e aprender. ▪ Ser um problematizador. ▪ Assumir o conhecimento como um dado relativo. ▪ Ver na proposta pedagógica uma possibilidade de reconstrução da escola. ▪ Ter um comportamento expresso com clareza ▪ Agir, tendo em vista o sentido da vida humana.

Torna-se óbvio que refletir sobre a prática da escola, vivida no dia a dia, requer algum empenho na interiorização de conhecimentos e vivências de âmbito prático-teórico e teórico-prático, por parte de quem supervisiona.

Será como que uma mais-valia significativa na compreensão da realidade escolar, com a qual serão sugeridas perguntas e indicadas possibilidades.

Bolívar (2003) salienta que uma escola com uma cultura de permanente desenvolvimento organizacional atua segundo um conjunto de estratégias que permitem que as escolas se renovem internamente, através do autodiagnóstico do funcionamento da escola, a constante busca de informação e de recursos internos e externos, a mobilização da ação sinérgica, o estabelecimento de planos consensuais de ação, a autoavaliação e o controlo de todo o processo. Garvin (1993, pp.78-91), facilita o processo mencionando cinco eixos a ter em consideração numa organização que aprende

a desenvolver-se e simultaneamente complementando cada um deles com algumas práticas passíveis de implementação:

- a) Resolução sistemática dos problemas. *Diagnosticar os problemas e ter capacidade para os resolver não é, apenas, dispor de técnicas mas, antes de mais, ter um modo de pensar e de atuar. A Revisão/Análise Baseada na Escola ou o Desenvolvimento Organizativo proporcionam-nos formas de a levar a cabo.*
- b) Experimentação com novos pontos de vista. *Sem nos limitarmos a resolver os problemas habituais, ao alargar o nosso campo de ação, estamos a experimentar novos conhecimentos e programas que permitem aprender a partir da experiência e acumular um saber fazer prático.*
- c) Aprender com a sua experiência passada. *Uma organização deve rever/analisar os seus erros e fracassos, avaliá-los sistematicamente, a fim de retirar ensinamentos que permitam dispor de um conhecimento acumulado, como vimos em relação à memória organizacional.*
- d) Aprender com os outros. *Alguns dos mais importantes processos numa organização podem ser provenientes de ideias e experiências doutras organizações, como incentivo para a criatividade. Fechar-se nos seus próprios modos de atuar pode ser a morte da organização.*
- e) Transferir conhecimentos. *O conhecimento tem maior impacto quando é rápida e eficientemente divulgado entre todos os membros da organização e, para além disso, é partilhado por todos.*

Sobressai assim que a supervisão acaba por ser também uma forma de avaliação, contribuindo para melhorar a qualidade e a eficácia do sistema, tendo como fim último o desenvolvimento da organização escolar e seus docentes.

Tal como Waite (1999), é possível considerar que a democratização da Supervisão pode promover o desenvolvimento da reflexividade profissional de todos os intervenientes, visando a melhoria da qualidade do sistema de ensino, em que “uma sociedade de pensadores reflexivos seria capaz de preservar e melhorar a individualidade dos seus membros (...)” (Joyce, 1985, p.236).

2.3.2 A autoavaliação como instrumento de qualidade

Marchesi (2002) entende a avaliação como um fator imprescindível na orientação das mudanças nas escolas, a qual deve considerar “ao mesmo tempo, outras condições directamente ligadas à superação das dificuldades detectadas: a situação dos professores, os sistemas de inspecção e assessoria, e os recursos disponíveis” (p.34).

Aponta, ainda, as duas funções que esta avaliação pode ter: *controlo* e *melhoria*. Estando a primeira associada à administração central e à prestação de contas (uma avaliação externa) e a segunda à melhoria das escolas (uma avaliação interna).

Colocando o enfoque na autoavaliação, considera-se que a interiorização (e efetivação) das práticas de avaliação interna a realizar pelas escolas não pode assumir um mero papel experimental e voluntarioso.

As estruturas pedagógicas, de gestão e administração escolar, da mesma forma que se organizam para construir e desenvolver os seus projetos, deverão assumir especial responsabilidade por uma avaliação globalizante, contextualizada, integrada com o desenvolvimento dos seus projetos.

Por outro lado, a invocação repetida até à exaustão do conceito “Qualidade” no ensino não irá desencadear qualquer processo de melhoria, se primeiro não definirmos o que se deve entender por qualidade e como enquadrar essa qualidade nas escolas. Deve entender-se por qualidade o conjunto de propriedades e características de um bem ou serviço que lhe confere a capacidade para satisfazer necessidades explícitas ou implícitas dos clientes.

Esta pode ser medida directamente, em função de um determinado padrão ou indirectamente, pela apreciação ou impacto junto do cliente/cidadão (Andrade, et al., 2004).

Uma educação de qualidade é aquela que oferece ao aluno um adequado contexto físico para a aprendizagem, um corpo docente convenientemente preparado para a tarefa de ensinar, bons materiais de estudo e de trabalho, estratégias didáticas adequadas.

Esta dimensão do conceito põe em primeiro plano a análise dos meios empregues na ação educativa. Ao falarmos em qualidade na educação, não podemos também de deixar de ter em atenção outros fatores influenciadores dessa mesma qualidade:

- O nível socioeconómico - diretamente através dos custos directos associados à escolaridade, indirectamente através do que significa para os pais ter os seus filhos na escola, sacrificando parte do seu vencimento. Mas, além disso o nível socioeconómico influencia a qualidade da educação através dos fatores associados à pobreza e muito particularmente à precariedade da saúde e à ausência de uma alimentação adequada.
- O capital cultural da família de onde procede o aluno. O contexto familiar dos alunos influencia a estimulação precoce, o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento de capacidades cognitivas, a interiorização de valores relacionados com a educação e o apoio aos processos de aprendizagem dos filhos. Desta forma, os filhos de famílias mais escolarizadas progridem de forma mais regular no sistema educativo.

Do lado da oferta educativa são também múltiplos os fatores com capacidade para influenciar a qualidade das escolas:

- As práticas pedagógicas na sala de aula, nomeadamente, o aproveitamento do tempo escolar para o ensino-aprendizagem, a diversificação das experiências de aprendizagem, o ensino individualizado, o estímulo à participação do aluno, a existência de oportunidades para que os alunos exercitem as suas capacidades de raciocínio e o tempo dedicado na sala de aula à leitura e à escrita;
- As características da escola e do órgão de gestão - e a capacidade de uma liderança de desenvolver um estilo participativo de administração escolar, contrapondo-se a um mais autoritário;
- Os recursos materiais - espaços adequados, abundante material de leitura, um adequado rácio professor/ aluno.

Num mundo cada vez mais competitivo, as organizações veem-se na necessidade de centrar a sua atenção na qualidade.

Ao assumirem-se como principais instâncias de socialização e educação, desempenhando um papel nuclear na vida de todas as sociedades modernas, constatam, naturalmente, que a qualidade da prestação do serviço público que é a educação é também hoje um imperativo (Leandro, 2002).

O papel dos sistemas de ensino e o produto dele decorrente, é deveras significativo.

Num contexto em que a velocidade da mudança é extremamente acelerada, torna-se fundamental, para que se possam formar alunos qualificados e bem preparados, capazes de fazer face aos desafios futuros, que os sistemas de ensino e as escolas estejam abertos à adopção de lógicas de gestão modernas, geradoras de competitividade (Madureira, 2004). É aqui que se sustenta a importância do papel da avaliação e da autoavaliação do desempenho das escolas.

Atualmente, tende-se a considerar que as influências contextuais nas variações do sucesso escolar não se restringem aos fatores económicos e culturais, mas podem ficar a dever-se ao sistema escolar no seu todo (Valadares, 2002).

Quer isto dizer que o “estilo, conteúdo, clima, liderança, recursos e qualidade dos professores” (*idem*, p. 38) podem ser fatores determinantes para o sucesso/ insucesso dos sistemas de ensino.

A autoavaliação, na medida em que possibilita uma análise fundamentada dos mais diversos aspetos da organização, sendo feita de acordo com a sua visão própria, é um fator determinante para o crescimento da mesma. Atribui-se à avaliação uma função de melhoria de qualidade das escolas.

Concordando com esta função, a sua operacionalização determinará se de facto a função tem esse sentido. Que critérios de avaliação devem ser considerados, que indicadores concretizarão esses critérios?

Esta questão é fundamental para se operacionalizar a avaliação das escolas, transformando-a, desta forma, num motor de melhoria da qualidade das escolas.

Conceber e implementar a autoavaliação, obriga a suportar um objetivo, ter uma intencionalidade que manifeste sentido para a escola, que sirva para a sua melhoria. Ou seja, é necessário delinear o processo avaliativo, que será o mesmo que dizer, decidir

acerca das suas finalidades, qual vai ser o objetivo da avaliação, explicitar quais são os indicadores e os critérios de sucesso, bem como escolher procedimentos e instrumentos de recolha de informação a usar.

Realça-se também que a autoavaliação não pode ser um produto isolado de alguns agentes da escola, mas uma ação conjunta de toda a escola (professores, alunos, técnicos, encarregados de educação), num processo claro, transparente e do conhecimento de todos os atores educativos, tendo em conta os seus interesses e necessidades.

A participação é um direito e um dever democrático de toda a Comunidade Educativa, que afeta todo o desenvolvimento da ação escolar e, por isso, a sua planificação e a sua avaliação. O processo de participação constitui e, ao mesmo tempo, conduz ao melhoramento da organização escola. Constitui porque se trata de um processo que ensina a fazer. Conduz, porque a causa e o efeito da participação é a aprendizagem cujo resultado é a tomada de decisões conducentes ao desenvolvimento. Desta forma, a participação da Comunidade Educativa é promotora de procedimentos de autoavaliação, ao serem vividos e sentidos como algo que é de todos e a todos pertence e beneficia.

Assume relevância, assim, a colaboração e a colegialidade, ao promover os processos de autoavaliação e, paralelamente, pontos-chave para a ortodoxia da mudança, estratégias proveitosas na promoção do desenvolvimento da classe docente (Hargreaves, 1991).

À colegialidade é de exigir uma abordagem partilhada, através da qual, todos podem aprender juntos, aprender com os outros e estimular a sua própria aprendizagem. Esta orientação torna-se favorável à construção de inovações educativas e curriculares no seio da própria escola, convertendo o processo de ensino-aprendizagem, em algo que vai ao encontro das expectativas da comunidade escolar.

Entender a escola, conhecer os pontos-chave do seu funcionamento, a dinâmica dos seus consensos e conflitos, ajudará a modificar modelos de comportamento e rituais contraproducentes, ajudará a introduzir mudanças na procura de melhores

oportunidades educativas para todos, a propiciar relações mais democráticas, a procurar uma maior coerência entre as pretensões idealizadas e a prática educativa quotidiana.

A negociação entre todas as partes interessadas no processo educativo de uma escola é um instrumento importante em todo o processo de autoavaliação, desde a elaboração de um perfil da autoavaliação, até à implementação de planos de ação. Esta negociação intrínseca tem o dever de gerar consensos.

Será esta a condição necessária para que os planos de ação, sejam vistos pela comunidade como relevantes e assim mais fáceis de executar.

A escola ao dar início ao processo de autoavaliação tem certamente reconhecimento do seu potencial enquanto processo estruturalmente ancorado no conhecimento, o que terá, sem dúvida, implicações sobre a tomada de decisão e a ação, assim como a sua pertinência ao nível do desenvolvimento de uma nova identidade. Nestes propósitos está uma ação articulada por um conjunto de intenções, o que pressupõe entender a:

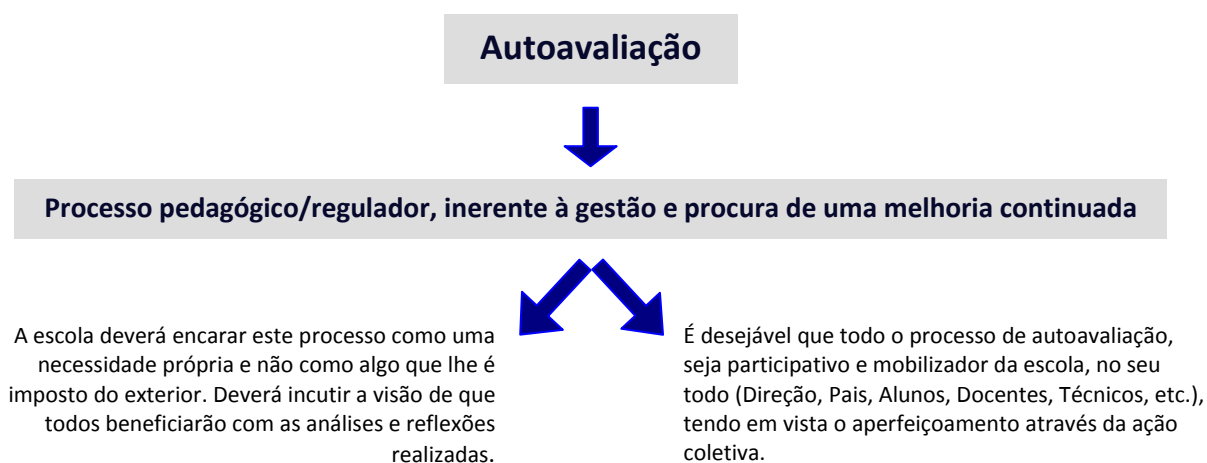


Figura nº 02 - Intencionalidades da autoavaliação.

Ao desempenhar, na organização, um papel preponderante para o seu crescimento, a autoavaliação permite uma análise criteriosa, segundo a própria visão, dos diferentes aspetos da escola. Neste sentido, torna-se pertinente implementar a ação supervisiva nas escolas, já que esta viu as suas competências acrescidas, através de todos os desígnios que visam promover a autonomia das instituições. Considera-se todo o processo democrático e flexível suporte incontornável para uma cultura de autoavaliação, circunstância que não deverá ser subestimada pelas escolas.

2.3.3 A autoavaliação com base no modelo CAF

Por tudo aquilo que tem vindo a ser referenciado, a escola deverá sentir a necessidade de aderir a uma cultura de autoavaliação, que permita uma prestação de contas, decorrente de uma maior responsabilidade inerente a uma maior autonomia e ao desenvolvimento de aprendizagens significativas que proporcionem as soluções mais adequadas às resoluções dos problemas dos meios envolventes. Mais do que uma obrigação, o processo de autoavaliação deverá ser visto como uma necessidade com o objetivo de não só ensinar, mas sobretudo aprender, para que consiga agir para melhorar. Algumas destas preocupações remetem-nos para o artigo 6º da Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro, que estipula que “têm carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa”, definindo alguns “termos de análise”, mas não impondo nenhum modelo em específico. Desta ausência, é possível equacionar duas perspetivas de modelos de avaliação interna:

- A escola como organização igual às demais organizações, (modelo estruturado);
- A escola como organização específica, reclamando um modelo próprio, (modelo aberto).

A CAF (Common Assessment Framework) é um modelo de autoavaliação para a Qualidade através do qual uma organização procede ao diagnóstico do seu desempenho numa perspetiva de Melhoria Contínua, através da identificação de pontos fortes e áreas de melhoria. Trata-se de uma ferramenta de autoavaliação que resultou da cooperação desenvolvida entre os Ministros da União Europeia responsáveis pela Administração Pública e foi apresentado em 2000, na 1.ª Conferência da Qualidade das Administrações Públicas. Em Portugal, a CAF recebeu a designação de Estrutura Comum de Avaliação.

É um modelo mais simplificado do Modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management) e inspirado no modelo da Universidade Alemã de Ciências Administrativas (Speyer), adequado às características e especificidades de um organismo público. Com a sua implementação, visa-se iniciar um processo de Melhoria Contínua que sustente o desenvolvimento de uma efetiva Cultura de Excelência.

A procura da Excelência e da Qualidade nas organizações é uma preocupação de longa data. Nos dias de hoje esta preocupação assume particular relevo, tendo em conta a concorrência e a competitividade na economia global, bem como a importância do capital humano nos processos de crescimento e desenvolvimento das organizações (Clímaco, 2007). No âmbito da Estratégia de Lisboa 2000, a Comunidade Europeia elegeu a Qualidade e a Melhoria Contínua das organizações como uma dimensão estratégica para o seu desenvolvimento económico e social. Nesta questão, assume particular importância a qualidade dos Sistemas Educativos e das organizações escolares.

A CAF apresenta-se como um modelo estruturado que apresenta referenciais claramente definidos, sendo aceite pelas direções de muitas escolas, devido à sua articulação com o sistema de avaliação de desempenho (Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública - SIADAP) e por algumas das suas especificidades que:

- Facilitam a autoavaliação das organizações públicas, com o objetivo de obter um diagnóstico e um plano de ações de melhoria;
- Permite uma avaliação baseada em evidências, através de um conjunto de critérios amplamente aceites no setor público dos países europeus;
- Constituem um meio para criar entusiasmo entre colaboradores, através do envolvimento destes no processo de melhoria;
- Geram oportunidades para promover e partilhar boas práticas entre diferentes setores de uma organização e com outras organizações;
- Constituem uma forma de medição do progresso ao longo do tempo, através de autoavaliações sistemáticas.

Os objetivos do CAF são traduzidos pelo seguinte esquema:



Figura nº 03 - O CAF e os seus objetivos.

apresentando como principais benefícios:

- Identificação clara dos pontos fortes da organização e das áreas onde é necessário melhorar;
- Identificação de ações de melhoria relevantes;
- Aumento do grau de consciencialização e de comunicação na organização;
- Despoleta o interesse e a atenção pelos assuntos relacionados com a qualidade;
- Promove a troca de experiências e tomada de conhecimento das melhores práticas;
- Apresenta simplicidade na forma de utilização.

É um modelo de autoavaliação do desempenho organizacional especificamente desenvolvido para ajudar as organizações do setor público dos países europeus a aplicar as técnicas da Gestão da Qualidade Total, melhorando o seu nível de desempenho e de prestação de serviços.

Baseia-se no pressuposto de que as organizações atingem resultados excelentes ao nível do desempenho na perspetiva dos cidadãos/ clientes, colaboradores e sociedade quando têm lideranças que conduzem a estratégia, o planeamento, as pessoas, as parcerias, os recursos e os processos.

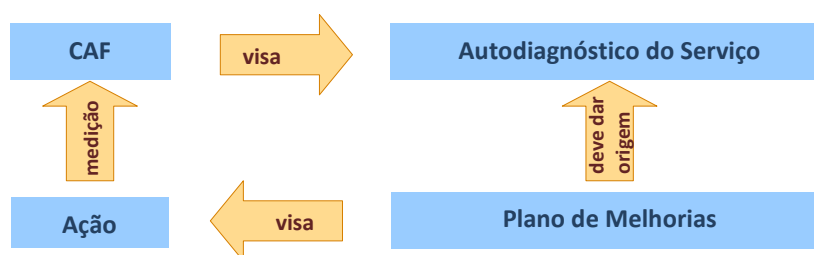


Figura nº 04 - As etapas de implementação da CAF.

A estrutura deste modelo é baseada em critérios e subcritérios do modelo EFQM, (ver anexo) dividindo-se em dois grandes grupos: Meios e Resultados, em que o primeiro se refere aos Recursos e Potencialidades inerentes ao próprio serviço de liderança, gestão das pessoas, planeamento e estratégia, parcerias e recursos e gestão dos processos e da mudança e o segundo alude ao êxito obtido pela boa aplicação e conjugação dos meios.



Figura nº 05 - Critérios da estrutura comum de avaliação.

Os nove blocos identificam os principais aspetos a ter em conta numa análise organizacional. Dentro de cada uma das caixas existe um critério. Os critérios representam as dimensões da organização que devem ser consideradas durante a avaliação, dividindo-se em subcritérios:

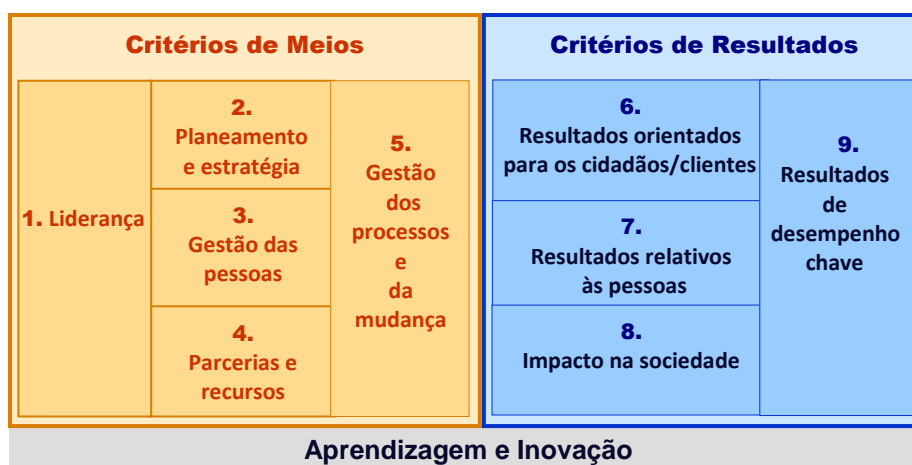


Figura nº 06 - Critérios avaliativos no modelo CAF.

Critério 1 - Liderança

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

Critério 2 - Planeamento e Estratégia

- 2.1 - Obter informação relacionada com as necessidades presentes e futuras das partes interessadas

- 2.2 - Desenvolver, rever e atualizar o planeamento e a estratégia
- 2.3 - Implementar o planeamento e a estratégia em toda a organização

Critério 3 - Gestão das Pessoas

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

Critério 4 - Parcerias e Recursos

- 4.1 - As relações de parceria sejam promovidas e implementadas
- 4.2 - As parcerias com cidadãos/clientes sejam promovidas e implementadas
- 4.3 - O conhecimento seja gerido
- 4.4 - Os recursos financeiros sejam geridos
- 4.5 - A tecnologia seja gerida
- 4.6 - Os recursos materiais sejam geridos

Critério 5 - Gestão dos Processos e da Mudança

- 5.1 - Identifica, concebe, gere e melhora os processos
- 5.2 - Desenvolve e fornece produtos e serviços através do envolvimento dos cidadãos/clientes
- 5.3 - Planeia e gere a modernização e inovação

Critério 6 - Resultados Orientados para os Cidadãos/Clientes

- 6.1 - Resultados de avaliações da satisfação dos cidadãos/clientes
- 6.2 - Indicadores das medidas orientadas para os cidadãos/clientes

Critério 7 - Resultados relativos às Pessoas

- 7.1 - Resultados da satisfação das pessoas e medição da motivação
- 7.2 - Indicadores dos resultados relativos às pessoas

Critério 8 - Impacto na Sociedade

- 8.1 - Desempenho social da organização
- 8.2 - Desempenho ambiental da organização

Critério 9 – Resultados de Desempenho-Chave

- 9.1 - Realização dos objetivos
- 9.2 - Desempenho financeiro

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

- avaliação baseada em evidências;
- tomada de uma posição por parte da direção e um consenso sobre o que tem de ser feito para melhorar a organização;
- avaliação através de um conjunto de critérios aceites pelos países europeus;
- medição do progresso de uma organização - autoavaliações periódicas;
- ligação entre objetivos e estratégias;
- focalização das atividades de melhoria onde são mais necessárias;
- promoção e partilha de boas práticas entre diferentes departamentos de uma organização e com outras organizações;
- motivação das pessoas da organização através do envolvimento destas no processo de melhoria;
- identificação dos progressos e dos níveis de melhoria alcançados;
- integração de um conjunto de iniciativas de gestão da qualidade nos procedimentos de trabalho.

A autoavaliação, realizada através deste modelo, oferece à organização escolar uma oportunidade para aprender a conhecer-se. A sua aceitabilidade por parte das escolas, no entender de Alaiz et al, (2003) acha-se “porventura na especificação de critérios e na exigência da apresentação de evidências (ou provas, factos comprovativos) relativamente à pontuação atribuída em cada um dos critérios” (p.3)⁸.

Apresenta a vantagem de ser compatível com outros modelos de gestão da qualidade. Encontra-se no domínio público e não tem custos. As organizações são livres de utilizarem este modelo da forma que entenderem. Quanto às desvantagens da aplicação deste modelo nas escolas, segundo Alaiz et al (2003), resultam “ da excessiva racionalidade como concebe a organização, subestimando as “zonas de incerteza” (Crozier, 1977) decorrentes das estratégias dos atores organizacionais. Uma outra crítica decorre de encararmos a escola numa perspetiva sistémica, na linha do modelo CIPP

⁸ Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/40889592/Auto-Avaliacao-Escolas>. Acesso em 24 de agosto de 2011.

(contexto, input, processo e produto) de Stufflebeam: o modelo CAF (tal como o EFQM) não parece integrar suficientemente a importância do contexto organizacional, que no caso das escolas nos parece determinar significativamente os resultados.”⁹

Quanto à metodologia, o modelo CAF não obedece a nenhum requisito pré-estabelecido, embora a única exigência consista no respeito pelos critérios e subcritérios e respetivas definições. Evaristo (2004) afirma que a metodologia, proposta pela Direcção Geral da Administração e do Emprego Público (adiante designado DGAEP), abrange não só a aplicação da CAF como ferramenta de diagnóstico, como também o planeamento e a implementação de ações de melhoria. As organizações não devem ficar só pela autoavaliação mas implementar as ações de melhoria que resultem desse diagnóstico.

Com o intuito de auxiliar as organizações no seu processo de autoavaliação com recurso ao modelo CAF, a Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP) apresentou, em 2007, um guião com 10 passos, que passamos a enunciar:

Passo 1 - Decidir como organizar e planear a autoavaliação.

A realização de uma autoavaliação da organização com base na metodologia CAF depende da decisão da gestão do topo, que, no caso concreto das Escolas, será o Director(a). Antes da tomada de decisão, deverão ser consultados os colaboradores e clientes. Para a organização e planificação do processo terá que ser designado um líder que será o coordenador responsável pela autoavaliação.

Aprovada a proposta de aplicação da CAF e designado o líder, deverá iniciar-se o planeamento que operacionaliza o processo de autoavaliação. Assim, deverão ser definidos os objetivos, as fases de aplicação da CAF a metodologia, o sistema de pontuação, a aplicação de questionários complementares e definidos os diferentes recursos materiais e humanos necessários, bem como o papel dos diferentes intervenientes.

Passo 2 - Divulgar o projeto de autoavaliação.

Para que a autoavaliação se desenvolva com sucesso, é necessário o envolvimento e colaboração das pessoas da organização, promovendo o interesse de que alguns

⁹ Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/40889592/Auto-Avaliacao-Escolas>. Acesso em 24 de agosto de 2011.

participem diretamente na equipa de autoavaliação. Assim, no processo de esclarecimento, o Gestor de topo e o líder devem explicitar a todos os interessados os propósitos da autoavaliação, o que poderá facilitar o trabalho a desenvolver pela equipa.

Passo 3 - Criar uma ou mais equipas de autoavaliação.

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

Na seleção dos seus membros, deverá ser tida em consideração o conhecimento que têm da organização e as competências pessoais (analíticas e de comunicação). Caso a organização apresente uma grande dimensão, poderá ser constituída mais do que uma equipa de autoavaliação. No âmbito de cada equipa será escolhido um líder de equipa.

Passo 4 - Organizar a formação.

É da responsabilidade do líder do projeto promover a divulgação e o conhecimento da ferramenta CAF, no âmbito das diversas equipas de autoavaliação.

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

Passo 5 - Realizar a autoavaliação.

Cada membro da(s) equipa(s) de autoavaliação , utilizando os documentos com informação relevante proporcionada pelo líder do projeto, deverá fazer uma análise e reflexão sobre aquilo que existe na organização, tanto em termos de meios, como de resultados . No que diz respeito aos cinco critérios de meios da CAF, terá que identificar iniciativas ou ações que estejam planeadas ou a ser implementadas, tendo em conta as áreas em análise: a liderança; o planeamento e estratégia; a gestão de pessoas; as parcerias e recursos; e a gestão dos processos e da mudança. Relativamente aos critérios

de resultados, deverá procurar indicadores de perceção ou de desempenho dentro das áreas específicas dos subcritérios, designadamente os resultados: orientados para os cidadãos/clientes; os relativos às pessoas; o impacto na sociedade; e os de desempenho-chave.

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

Entre as ações/resultados encontrados, cada elemento deverá identificar aqueles que são pontos fortes e áreas de melhoria, bem como serem identificadas sugestões de melhoria. Todos estes elementos serão objeto de registo numa grelha de autoavaliação, devendo o mesmo ser objeto de uma revisão e ser efetuada a pontuação de acordo com o sistema escolhido. Após este procedimento, efetuado a nível individual, a equipa deverá reunir e chegar a um consenso sobre os pontos fortes, as áreas de melhoria e a pontuação de cada subcritério, fazendo uma sistematização dos resultados do exercício de autoavaliação, para posterior análise. (Para cada subcritério existe, no modelo CAF uma lista de exemplos relevantes para ajudar a identificar as evidências adequadas. Esta lista que não pretende ser exaustiva, não sendo necessário encontrar evidências para todos os exemplos, mas apenas para aqueles que são considerados importantes para a organização, devendo a equipa de autoavaliação ser incentivada a encontrar exemplos adicionais relevantes para a organização)

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

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

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

O relatório deve ser entregue ao gestor de topo e este deverá aprová-lo, confirmando o compromisso de implementar as ações de melhoria e dado a conhecer

total ou parcialmente (apenas os resultados mais importantes) aos restantes membros da organização.

Passo 7 - Elaborar o plano de melhorias

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

Tendo como ponto de partida o relatório de autoavaliação e as sugestões que dele constam a equipa constituída vai agregar as sugestões por temas, podendo, se assim o entender, ouvir as partes interessadas, para que tenham oportunidade de apresentarem sugestões que considerem relevantes. Na formulação das ações de melhoria deverá ter-se em consideração que sejam abrangentes, agregando duas ou mais sugestões e relevantes para a concretização dos objetivos da organização.

Passo 8 - Divulgar o plano de melhorias.

Tal como foi objeto de divulgação o relatório de autoavaliação, também o plano de melhorias deverá ser divulgado entre os colaboradores e destinatários.

Passo 9 - Implementar o plano de melhorias.

A implementação deste plano de melhoria deverá ser objeto de uma monitorização regular e sistemática e de uma avaliação dos resultados e impactos, que permita ajustamentos ao inicialmente planeado, sendo estes, posteriormente, objeto de uma avaliação.

Passo 10 - Planear a próxima avaliação.

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

A programação do tempo necessário para a concretização de todos os acontecimentos especificados torna-se problemático de ajustar, no entanto a (DGAEP, 2007) cita que “três meses parecem ser o período de tempo ideal para que se mantenha o grau de focalização no processo.” (p.8), considerando que o seu prolongamento no tempo poderá trazer como consequência a diminuição da motivação e do interesse de todas as partes envolvidas.

2.3.4 Constrangimentos e dificuldades na autoavaliação

A autoavaliação da escola é interpretada por Scheerens (2004) como um tipo de avaliação em que os profissionais responsáveis pelo programa ou atividade de base da organização - professores e diretores de estabelecimento de ensino realizam a avaliação da sua própria organização.

Alaiz et al (2003), acrescenta que autoavaliação é o processo pelo qual uma escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho.

Tendo a escola a necessidade de aderir a uma cultura de autoavaliação que permita a prestação de contas, decorrente da maior responsabilidade inerente à autonomia e ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, que proporcionem as soluções mais adequadas à resolução de possíveis problemas, também se afigura como verdadeiro que a execução de todo este processo é confrontado muitas vezes com algumas contrariedades. Guerra (2003), levanta um pouco a ponta do véu ao referir que esta realização não pode ser efectuada de forma pontual, circunstancial e precipitada, ela deve ser considerada um elemento decisivo da melhoria institucional.

Exemplificando, a falta de tempo e a falta de conhecimento técnico dos processos de avaliação são duas das razões mais invocadas pelas escolas para justificar a ausência de dispositivos internos (Moreira, 2005; Correia, 2006).

De acordo com Góis (1997), entre os fatores de ordem subjetiva salienta-se a “insuficiente sensibilização dos actores locais para o papel de auto-avaliação no desenvolvimento da escola e o receio de que, através dela, se avalie o desempenho dos professores” (p.250). Quanto aos de natureza objetiva, este mesmo autor refere a insuficiência de conhecimentos e competências no domínio da avaliação de escolas, de instrumentos e de tempo, acrescentando outras dificuldades sentidas, tais como:

- Problemas em definir o conceito “Qualidade” e em estabelecer critérios de avaliação;
- Sentimentos confusos ou mesmo de ansiedade, associada à autoavaliação, sobretudo se esta incidir em atividades de sala de aula;

- Questões entre os diferentes grupos de interesse e a necessidade/dificuldade de negociação entre eles;
- Insuficiência de competências/saberes nas tarefas de recolha, interpretação, relato e apresentação dos dados;
- Dependência de uma boa liderança;
- Prática pouco frequente de discussão sobre os valores, o que pode gerar dificuldades na aceitação de pontos de vista diferentes.

No seu pensamento, a autoavaliação da escola não passa somente por dificuldades técnicas, mas também por questões ligadas à ética. Sustenta a necessidade de uma constante negociação na procura de soluções práticas, que apesar de, num primeiro momento, parecerem contraditórias com a filosofia de autoavaliação defendida, tornam no entanto, possível a sua concretização.

Nesta diligência por soluções alternativas, esta autora, enuncia os seguintes enfoques:

- A debilidade dos saberes e a morosidade dos processos, pode limitar o papel dos implicados na aplicação dos instrumentos elaborados, assim como breves reflexões sobre os resultados, sem, no entanto, ser sentido como indutor do desenvolvimento da escola; o papel da equipa ficará reduzido ao de meros executores, embora se obtenham resultados de avaliação;
- Existe o risco de se cair na tentação de abdicar da coordenação do trabalho, deixar arrastar o processo de tomada de decisão sobre os diversos procedimentos necessários à implementação, gerando angústia nos elementos da equipa, por não se obterem os resultados pretendidos em tempo útil;
- Apesar do reconhecimento de que a especificidade do objeto de avaliação de cada contexto obriga à elaboração de instrumentos de recolha de dados específicos, o entusiasmo e envolvimento dos atores pode esgotar-se nestas tarefas iniciais, particularmente desgastantes, ficando menos disponíveis para fases posteriores, sobretudo as da interpretação dos resultados e de conceção de um projeto de implementação de mudanças.

2.3.5 Planos de melhoria

Este será um dos principais objetivos da aplicação da CAF, uma vez que transforma as áreas com potencial de melhoria identificadas no diagnóstico num plano estruturado de ações de melhorias prioritárias e adaptadas ao contexto da organização. O enfoque é colocado nas prioridades consideradas fundamentais para a escola.

Ao entrar neste ciclo, na perspectiva de Hargreaves e Hopkins, (cit. por Góis e Gonçalves, 2005), dever-se-á seguir algumas linhas orientadoras. Dentro destas é realçado o não se assumir uma postura demasiado ambiciosa. Outras são abordadas como: construir um entendimento acerca do que é o processo de melhoria ou gerar sentido de pertença e compromisso, envolvendo tantos membros da comunidade quanto possível. Para além das linhas orientadoras, será também importante definir prioridades relativamente às recomendações da avaliação externa e interna.

Trata-se de documentos onde a escola estabelece as suas estratégias de desenvolvimento, tendo em consideração o seu estado e paralelamente instrumentos estratégicos e de execução, dos quais se espera que orientem a escola no desenvolvimento dos seus ciclos de melhoria. Apresentam-se como expedientes de gestão constituídos por um conjunto de metas e ações estabelecidas a partir da obtenção de resultados relativos à autoavaliação, com a pretensão de melhorar o desempenho da escola, após a enunciação dos seus:

- Pontos Fortes - intencionalidade em reforçá-los;
- Pontos Fracos - propósito em esmorece-los até se transformarem em pontos fortes.

Planear a melhoria significa encontrar resposta para cada uma delas no contexto da especificidade da escola e da política educativa.

O Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, 2010, (adiante designado por OMEE) refere-se aos Planos de Melhoria da Escola como um conjunto de objetivos (formulados com base nas evidências da investigação), concretizados em estratégias (operacionalizadas em termos dos alvos a que se destinam, os agentes envolvidos, os

recursos necessários, o tempo em que ocorrem) e cujo impacto em vários indicadores (incluindo o desempenho acadêmico dos alunos) é periodicamente avaliado.

Um Plano de Melhoria da Escola é um processo contínuo de:

- Identificação das necessidades e dificuldades de: alunos, professores e comunidade;
- Formulação dos objetivos para os esforços de melhoria;
- Definição de estratégias (empiricamente validadas) a serem implementadas;
- Implementação de estratégias;
- Avaliação das estratégias na satisfação das necessidades detetadas e objetivos formulados;
- Reformulação dos objectivos para os esforços de melhoria.

Assim, é notório que a concepção destes planos apresenta um contributo positivo para a melhoria e eficácia de várias dimensões da escola (Black, 2008 e Rothman, 2009), indo ao encontro do conceito de “escola eficaz”, aquela que consegue otimizar os seus recursos (humanos e materiais), tendo como consequência esta otimização a melhoria do desempenho académico dos seus alunos.

O plano de melhoria assume a materialização de algo desejável que passe a fazer parte da rotina da escola, ou seja, o desenvolvimento contínuo e eficaz da melhoria. A sua planificação é definida por Bolivar (2003) por três características principais: a adaptabilidade, porque se adapta às exigências mutáveis do meio ambiente, a identidade, porque compreende a própria organização e a integração, porque existe harmonia entre as partes, os membros da organização.

Góis e Gonçalves (2005) consideram que “cada escola, tendo em conta a sua natureza enquanto organização, as culturas dominantes no seu seio, a sua história, os factores de estabilidade e de turbulência em que vive, (...) terá de encontrar o seu caminho, arquitectar o seu modelo de melhoria” (p.156).

As escolas mais dinâmicas consideram a melhoria como um processo contínuo, que faz parte do seu quotidiano e os esforços consagrados à melhoria são contínuos, cíclicos e estão inseridos em processos de desenvolvimento da própria escola.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1 Fundamentação da metodologia adotada

O desenho de investigação é no dizer de Yin (1994), um plano de ação para chegar daqui ali, onde *aqui* pode ser definido como o conjunto inicial das questões de pesquisa e *ali* como o conjunto de conclusões/respostas sobre estas questões. A este propósito Azevedo (2006) refere também que será a metodologia a guiar a investigação devendo esta descrever e justificar as metodologias a serem utilizadas, assim como os participantes ou mesmo os informantes que constituem a amostra da população a investigar.

Na consideração de que as opções metodológicas deverão ser detentoras de uma decisão refletida, ponderada e adequada não apenas ao problema em estudo, mas também aos objetivos e às questões levantadas.

A escolha da metodologia a seguir está dependente dos objetivos e do tipo de estudo que o investigador procura responder, da natureza do fenómeno estudado e das condições em que esse fenómeno ocorre (Badalo, 2006).

No que concerne à presente investigação, pretendeu-se analisar, refletir e atribuir uma continuidade sustentada à prática da autoavaliação cumprida num Agrupamento de Escolas do norte de Portugal, no ano letivo 2009/2010, a partir das práticas efetuadas, com recurso ao modelo CAF. Para este estudo, optou-se pelo seu enquadramento numa abordagem metodológica de natureza qualitativa, não pretendendo obter conclusões generalizadas, mas sim perceber os fenómenos que ocorrem numa situação em particular. Ou seja, estamos perante um “estudo da particularidade e da complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (Stake, 2007, p.11), no qual temos como efetivo objetivo o seu detalhe e não a sua abstração.

As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, inserindo-se no paradigma interpretativo. Na perspectiva de Patton (2002), um estudo de natureza qualitativa permite ao investigador estudar a fundo e com detalhe o fenómeno selecionado. No

mesmo sentido, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de apreender e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

Podemos assim aceder a um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-nos uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objetividade na escolha, análise e interpretação dos dados (Pacheco, 1995).

Tendo em vista o tipo de estudo e uma vez que a escolha dos métodos a utilizar deve estar encadeada com a questão que se pretende investigar, assim como as opções teóricas do investigador e os objetivos preconizados e havendo interesse em recolher informação sobre as opiniões da Diretora e dos Coordenadores, no que diz respeito à autoavaliação efetuada e expectativas da mesma e inclusivamente compreender mudanças e suas repercussões efetuadas dentro do Agrupamento, optou-se por uma metodologia de carácter qualitativo, tal como é habitualmente caracterizada na literatura (Bogdan & Biklen, 1994, p. 69-70), optando-se pelo *design* do estudo de caso.

Trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada, quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Stake (2007) considera um estudo de caso tanto mais útil quanto o objeto de estudo for um sistema específico, único e limitado.

Deste modo, a metodologia adotada vai ao encontro dos objetivos delineados, permitindo-nos simultaneamente conhecer em profundidade os procedimentos tomados aquando da efetivação da avaliação interna do Agrupamento de Escolas em estudo.

Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o *Como?* e o *Porquê?*, quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou

analisar o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo. Esta ideia é reforçada por Ponte (2006), quando menciona que uma investigação que se manifesta como circunscrita, ou seja, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

Segundo Bogdan & Biklen (1994) a descoberta dos aspetos importantes e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros passa pela análise dos dados, o que, no seu entender envolve o trabalho com os dados, a sua organização e a divisão em unidades categorizáveis.

Do trabalho de análise de dados, pode-se destacar a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos. Neste encadeamento, o estudo atenderá, no seu modo de desenrolamento, aos pressupostos de uma investigação de pendor qualitativo, como atrás referido, procurando analisar alguns dos dados de forma indutiva, numa abordagem de investigação de tipo estudo de caso.

Um outro aspeto ponderado relacionar-se-á com o facto de exercermos a atividade profissional no espaço eleito para o presente estudo. Pelo facto de cumprirmos cargos no espaço da investigação e equacionando o papel assumido como investigador, a matéria de estudo não recaiu na esfera da nossa envolvência, uma vez que não participamos em nenhum momento em qualquer processo de ação ou decisão que se relacionasse com a autoavaliação.

Não fizemos parte de nenhuma equipa, não frequentamos nenhuma reunião, não fomos solicitados para qualquer tipo de trabalho cuja actividade fosse a avaliação interna. Esta condição encontra eco no pensamento de Bogdan & Biklen (1994), quando se enuncia para as dificuldades que os sujeitos intimamente envolvidos em determinado ambiente apresentam em empregar o distanciamento necessário.

3.2 Caraterização e localização da investigação

Na necessária contextualização do objeto de estudo, procuraremos fazê-lo sucintamente, com a intencionalidade de não deixar transparecer elementos passíveis de concorrerem para uma identificação da instituição, o que poderia vir a defraudar a confiança em nós depositada aquando da autorização para a realização do presente estudo (ver anexo) (consentimento/anonimato). O anonimato é aqui entendido como uma proteção da privacidade, através da limitação da informação que possa conduzir a uma possível identificação (Lima, 2006).

Assim, a escola onde se realizará a investigação terá a designação genérica “Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal”. Esta denominação fíctícia será utilizada em todo o estudo, sempre que confrontados com a exigência de nomear o Agrupamento de Escolas que selecionamos. Trata-se de um Agrupamento Vertical situado numa zona rural, localizado no norte do país, composto pela escola sede e por uma única escola fora do seu espaço, orientado para uma missão específica enunciada no seu Projeto Educativo, que se materializa na ideia de Carlinda Leite (2000), quando se refere à escola como uma instituição geradora de educação e não de mera instrução. A área coberta pelo Agrupamento constitui um território bastante envelhecido e com acentuada quebra populacional que tem vindo, nestes últimos anos, a sofrer um decréscimo significativo no número de alunos. A população aqui residente assenta, do ponto de vista económico, predominantemente no setor primário, sendo quase inexistentes os serviços, os equipamentos e o comércio.

Centramo-nos num Agrupamento de Escolas autónomo, com objetivos devidamente delineados, dos quais alguns deles sustentam a intencionalidade em dinamizar processos de intervenção numa comunidade que se pretende melhorar e desenvolver, sempre com o apelo à participação e empenho de todos os atores e parceiros educativos.

Foi neste contexto que se desenvolveu o presente estudo de caso assim como os objetivos a ele inerentes, no que concerne aos processos de autoavaliação materializados.

3.3 Participantes no estudo

Para Bardin (1995), não basta definirmos que tipos de dados deverão ser recolhidos. É também preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social e no tempo. A análise precisa e aprofundada de situações singulares envolve um conjunto de unidades “constitutivas”, designado por população e sobre as quais podemos reunir informações, ou não, sempre que possível ou útil (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Este estudo desenvolveu-se num campo de análise circunscrito a um grupo de participantes, que desenvolvem as suas ações no seu contexto natural de ensino e de aprendizagem formal, a escola pública, com diferentes anos de experiência, percursos profissionais e áreas curriculares diferenciadas e que designamos por participantes. Estes, de acordo com os objetivos traçados, são uma população-alvo bem identificada; um processo de triagem, onde foi selecionado por opção, uma população “acessível” e “pertinente”, que julgamos ser representativa para o estudo proposto: Diretora, Coordenadores dos Departamentos/Conselho de Docentes, (II, 1º, 2º e 3º Ciclos) e Coordenadora Equipa de autoavaliação, perfazendo, na totalidade, oito sujeitos. Os critérios que obedeceram à sua seleção prenderam-se com o auscultar dos vários Departamentos existentes no Agrupamento e com a experiência dos seus coordenadores, em órgãos de administração e gestão, dado que com o seu conhecimento/prática da realidade escolar poderiam levar a refletir sobre a análise do objeto em estudo. São chefias e lideranças intermédias, detentores de conhecimento quanto às decisões, caminhos ou mesmo problemas, uma vez que todos eles têm assento no Conselho Pedagógico.

O contexto em que se movem é o Agrupamento em análise. O seu eixo estruturante é a existência de um Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades, constituindo por si o ambiente natural em que cada participante evolui, o local onde se encontram as expectativas para a ação que desenvolvem.

3.4 Instrumentos recolha de dados

Assume relevância o facto de que mais importante que escolher um instrumento “bom” é escolher o instrumento “certo” para atingir os objetivos preconizados. Assim, para seleccionar os instrumentos, assume relevância considerar:

- Que instrumento utilizar para a recolha da informação que nos propomos?
- Que fazer de modo a saber algo sobre os procedimentos efetuados relativamente à implementação do modelo CAF?
- Como proceder a fim de recolher as opiniões dos sujeitos diretamente implicados, quanto à autoavaliação realizada no Agrupamento?

Os elementos ilustrados estabelecem os instrumentos adotados nesta pesquisa, de forma a recolher informações que permitam encontrar um caminho adequado e consistente para o estudo.

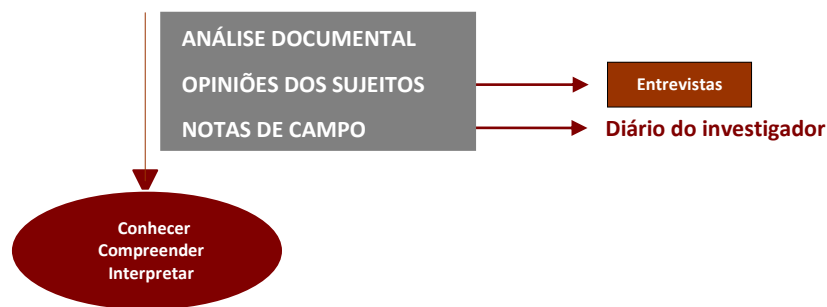


Figura nº07 - Instrumentos adotados na pesquisa.

A eleição destes instrumentos e subjacente recolha de dados, têm por suporte a alusão de Tuckman (2002) para as principais técnicas a ter em consideração na obtenção de dados a utilizar num estudo de caso. Segundo Yin (1994, p. 92), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno.

Seguidamente, serão abordados a forma de exploração das diversas fontes de recolha de dados, a sua construção e o modo como estes se relacionam com as questões e objetivos de estudo.

3.4.1 Análise documental

A análise documental constitui uma importante técnica na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja clarificando novos aspetos de um tema ou problema (Ludke e André, 2007). Segundo estes autores, a análise documental constitui “... uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema” (p.38). Na seleção dos documentos é necessário salvaguardar a sua qualidade intrínseca. Dever-se-á evitar obter apenas os documentos que possam vir a comprovar o nosso ponto de vista (Bell, 2004).

Com a finalidade de selecionar, tratar e interpretar informação relevante para a caracterização do objeto de estudo, definimos como objetivos para a análise documental:

- Conhecer as orientações conceituais da Inspeção-Geral da Educação, quanto aos aspetos a melhorar;
- Conhecer as medidas e finalidades tomadas em Conselho Geral e Pedagógico;
- Averiguar a clareza e abrangência internas relativamente à implementação dos planos de melhoria, inscritos nos relatórios;
- Compreender as decisões tidas, quanto às formas de monitorização das atividades descritas para melhoria;
- Entender as reflexões e sugestões, desenvolvidas nos diversos Departamentos.

Na consecução destes objetivos e tendo como propósito entender aspetos relacionados com a autoavaliação seleccionámos para análise, documentos referentes a:

- Relatório de Avaliação Externa (Nov, 2008);
- Relatório de Autoavaliação (Ano Lectivo 2009/2010);
- Actas elaboradas no âmbito de: Conselhos de Docentes, Departamentos, Conselho Pedagógico e Conselho Geral (Ano Lectivo 2008/2009-2009/2010).

Reconhecendo a circunstância de se poderem obter “evidências que fundamentem afirmações e declarações” (Ludke & André, 1986 p.39) nos documentos aludidos, no que concerne aos objetivos em estudo, estes poderão tornar-se facilitadores na obtenção de informações significativas ou inclusivamente na complementaridade da mesma.

3.4.2 Entrevista

A entrevista possibilita obter uma “informação centrada na pessoa do entrevistado e dificilmente generalizável em termos de explicação de um problema global teoricamente definido” (Almeida e Pinto, 1995, p.109). Estrela (2008) refere que a finalidade da entrevista consiste em recolher dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização da questão em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes deste processo. Esta técnica de recolha de dados tem, entre outras vantagens, a de clarificar e a ajudar a interpretar o sentido das opiniões dos entrevistados, bem como as suas atitudes e concepções (Vale 2004).

Variando as entrevistas quanto ao seu grau de estruturação¹⁰, optámos no nosso estudo, por entrevistas semi-estruturadas, por considerarmos que nos facilitam a comparação de dados, na linha do que defende Bogdan & Biklen (1994), quando referem que nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

No âmbito do nosso estudo, procurámos que as entrevistas realizadas nos ajudassem a compreender as opiniões que cada sujeito em particular poderia ter, relativamente ao seu entendimento sobre o porquê da autoavaliação ou inclusivamente sobre a implementação do modelo CAF e, paralelamente, cruzar informação com a que obtivemos pela análise documental e notas de campo. A investigação teve como base oito entrevistas, com o objetivo específico de conhecer e compreender as opiniões dos selecionados sobre os procedimentos implementados na autoavaliação do Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal, através do modelo CAF. Dada a complexidade das questões colocadas, assim como a pretensão em obter profundidade e detalhe nas respostas, optámos por dividi-las em seis dimensões distintas a saber:

1. Legitimação da entrevista;
2. Identificação do entrevistado;
3. Início do processo CAF;
4. Processo de autoavaliação;
5. Plano de melhorias e sua priorização;

¹⁰ Patton (1990) citado por Tuckman (2000, p. 517) refere que há três tipos de entrevistas que variam entre as que são totalmente informais ou de conversação e as que são altamente estruturadas e fechadas.

6. Impacto da autoavaliação.

A construção de um guião de entrevista revelou-se extremamente importante para (re)orientar e (re)encaminhar a entrevista. Sendo um guião organizado, foi constituído por um conjunto ordenado de questões abertas (anexo). Ou seja, apesar do guião ter sido construído a partir das questões de pesquisa e dos eixos de análise da investigação, houve o cuidado da sua estrutura ser flexível, de maneira a garantir que todos os tópicos fossem abordados, permitindo, no entanto, ao entrevistado uma margem de liberdade dentro da estrutura definida (Bell, 2004; Afonso, 2005). A própria conceção das questões que obrigavam à exploração das ideias continha a exigência de ir ao encontro de Bogdan e Biklen (1994), quando dizem que “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas *sim* e *não*, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração” (p.136).

Antes da realização das entrevistas, efetuou-se um pré-teste, com o intuito de verificar se as questões elaboradas eram perceptíveis e poder-se assim ajustar o guião pela análise/crítica ou porque poderiam adivinhar outras questões que levassem a corrigir ou complementar as anteriores. Esta validação que, segundo Bogdan e Bilken (1994), reflete “a preocupação com o registo tão rigoroso quanto possível do modo como as pessoas interpretam os significados.” (p.51), passou pela realização da entrevista a dois professores que não eram os participantes e posteriormente a dois especialistas que levantaram algumas sugestões, levando a ajustes considerados consensuais. À posteriori, após a sua transcrição, foram dadas a ler aos entrevistados, para que os mesmos confirmassem a informação obtida.

Por outro lado, as entrevistas foram realizadas na escola, mediante marcação prévia, respeitando a disponibilidade de cada um dos entrevistados. Decorreram num ambiente privado, informal, disponibilizado para o efeito, de modo a garantir sossego e privacidade, no qual se procurou sempre deixar os entrevistados responderem à vontade. Na fase inicial, procedeu-se à legitimação da entrevista, informando os sujeitos dos objetivos do estudo, da importância que as suas respostas tinham para a realização do mesmo, sendo assegurada a disponibilização final do estudo, assim como toda a confidencialidade do diálogo realizado. Foi solicitada autorização para a gravação áudio, tendo sido por todos concedida.

3.4.3 Notas de campo

As notas de campo correspondem aos diálogos que se mantêm com todos os sujeitos que exercem funções na Comunidade escolar, fomentadas pela convivência entre eles.

Estes diálogos, registados num diário do investigador, foram considerados como uma importante fonte de dados, no contributo para a compreensão do problema em estudo. Como Bogdan e Biklen (1994) referem, as notas de campo são um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.

Nestas conversas, necessariamente informais, espontâneas e não estruturadas, que correspondem ao tipo mais flexível da entrevista (Patton, 2002), centraram-se não só na forma como decorreram os procedimentos realizados aquando da autoavaliação da escola, expectativas ou considerações perante a mesma, mas também sobre outros assuntos, tais como, os dados obtidos e pareceres dos planos de melhoria traçados.

Concebeu-se um diário do investigador como um instrumento, onde este vai registando as suas notas. Assim, registámos neste diário as ideias trocadas com alguns professores no espaço escolar, como por exemplo: sala de professores, bar, corredores, etc., tendo funcionado não só como espaço de reflexão, mas também como forma de organização de ideias, dúvidas, datas, temas relevantes, entre outros.

Este registo ocasional de teor intimista, não obedeceu a uma estrutura própria, tendo sido efetuado sempre que se verificavam episódios considerados significativos para o trabalho em estudo.

As notas de campo registadas ao longo deste estudo continham dois tipos de informação, uma mais descritiva, em que a preocupação foi a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas e uma outra de carácter mais reflexivo.

3.5 Técnicas de análise de dados

O processo de análise operado nos dados após a sua recolha tem como propósito organizá-los e sintetizá-los, procurando padrões, interpretando e tornando a informação obtida explícita a todos aqueles que não tenham participado neste estudo.

Assim, para a análise dos documentos e das entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo, procedimento este, como refere Calado (2004/2005), que tem por objetivo a produção de um texto analítico sobre os dados. Ao mencionar este processo Quivy (2005) diz também que “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade e (...) permite quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis”(p. 227).

Determinado o modo de análise para tratamento da informação obtida, ficamos em condições de inferir acerca das decisões, aplicações, opiniões, concepções, convicções e preocupações, levando-nos a um aprofundamento na exploração dos conteúdos, facilitando a apreensão e sistematização da informação, dando-se início ao tratamento da informação, tendo sido efetuado de acordo com as seguintes diligências.

Efetuada a transcrição da totalidade das entrevistas, cumprindo integralmente todo o discurso obtido e após verificar-se uma leitura inicial de todos os documentos, a análise de conteúdo consistiu na enumeração ou descrição resumida, após o tratamento das características do texto, sendo que o significado atribuído a essas características será a última etapa deste processo, no qual a inferência tem um papel fundamental.

O desenvolvimento de categorias de significação resultou da interação entre os eixos de análise presentes na elaboração das entrevistas e os padrões e tópicos que emergiram da “leitura flutuante” dos textos.

Como considera Afonso (2005), a consolidação da listagem de categorias passa pela sua organização numa hierarquia, bem como pela integração das categorias mais específicas em categorias mais amplas. Para este autor, o investigador deve explorar o material empírico de natureza qualitativa, de acordo com os seus objetivos de pesquisa “mobilizando e testando estratégias produtoras de significados relevantes,

transformando progressivamente os dados em elementos constitutivos de um novo texto (o texto significativo)” (p. 118).

Com estes pensamentos, procurámos, em primeiro lugar, explorar e descrever as ideias apresentadas pelos entrevistados e, de acordo com os indicadores recolhidos, procedemos à identificação de temas e categoria gerais, utilizando para o efeito, sobretudo procedimentos abertos.

Tendo em consideração que algumas das categorias tinham sido delineadas antes da recolha de dados, fundamentamo-nos sobretudo numa categorização emergente de dados (Bardin, 1995), já que as categorias foram ajustadas, completadas e reformuladas a partir dos discursos dos entrevistados.

Desta forma, embora tenhamos recorrido a uma abordagem preferencialmente indutiva, também empregámos uma abordagem dedutiva. Esta técnica, de acordo com Forte (2005), “permite a sistematização e explicitação da informação contida nas entrevistas, com o objectivo de elaborar categorias e classificações pertinentes para a construção e interpretação de um campo conceptual” (p.125).

Na codificação do material analisado e seguindo Vala (2005), a unidade de registo (unidade de conteúdo mínima pertencente a uma dada categoria) considerada foi o *tema*, uma vez que as categorias são do tipo *semântico* e a unidade de contexto (segmento de conteúdo mínimo que dá sentido) foi normalmente o parágrafo ou a resposta dada a cada questão.

Por último, o processo de codificação deu origem à produção de um *corpus* de informação trabalhada e organizada em função dos objetivos e das questões de investigação, tendo em consideração a frequência das suas respostas, (estas aludem ao número de professores que expressaram aquela opinião e não ao número de vezes que essa opinião é expressa).

Esta ação possibilitou-nos a obtenção de indicadores que nos permitiram propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos e das questões de investigação.

Deste exercício, expomos as dimensões, as categorias e subcategorias que resultaram da análise das entrevistas, enunciando o modo como os dados serão apresentados no capítulo quatro.

Quadro nº 03 -Dimensões, categorias e subcategorias.

Dimensão	Categorias e Subcategorias
1. Início da ação	1.1 Conceções e contributos da autoavaliação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Significado ▪ Contributos
	1.2 Escolha modelo CAF <ul style="list-style-type: none"> ▪ Causas ▪ Opções
	1.3 Critérios eleição equipa para autoavaliação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Designação ▪ Eleição ▪ Planificação da ação de trabalho a desenvolver pela equipa
	1.4 Plano de comunicação desenvolvido <ul style="list-style-type: none"> ▪ Divulgação
2. Processos utilizados	2.1 Metodologia utilizada na realização da autoavaliação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnicas e instrumentos utilizados ▪ Construção dos instrumentos a aplicar ▪ Conceção de escalas e diferenciais semânticos ▪ Meios auscultação dos diversos níveis de ensino ▪ Autoavaliação no Pré-escolar e no 1º Ciclo
3 Planos de melhoria e sua priorização	3.1 Ação no planeamento dos planos de melhoria <ul style="list-style-type: none"> ▪ Priorização das ações ▪ Integração dos planos de melhoria na ação estratégica
	3.2 Ação na implementação dos planos de melhoria <ul style="list-style-type: none"> ▪ Monotorização e avaliação ▪ Equipa responsável
	3.3 Ação na preparação da próxima Autoavaliação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recomendações para o processo seguinte ▪ Consolidação da autoavaliação
4 Impacto da Autoavaliação	4.1 Contributos da autoavaliação na procura da Excelência <ul style="list-style-type: none"> ▪ Processos de incentivo da reflexão nos Docentes ▪ Inovações e mudanças ▪ Contributos da autoavaliação para a melhoria da qualidade

3.6 Triangulação dos dados

Um dos aspetos relevantes no paradigma dos estudos qualitativos é a pertinência do emprego da triangulação como processo facilitador de uma visão multifacetada do fenómeno, que se manifesta através de um incremento no grau de confiança dos resultados obtidos.

A triangulação dos dados é utilizada para aumentar a validade e a fidedignidade por meio do emprego de fontes múltiplas de dados (Dezin & Lincoln, 2006).

Para Yin (2005), qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, e deverá obedecer a um estilo corroborativo de pesquisa. Coutinho (2008) diz tratar-se de um procedimento que se baseia em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que se possa obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar. Maxwell (1996) refere tratar-se de um processo conducente a “conclusões mais credíveis”.

Articulando estas considerações com a pretensão em obter uma descrição mais rica e completa da realidade, a validação da informação recolhida foi concretizada através da seguinte configuração triangulação:

- Metodológica, recorrendo a múltiplos métodos para estudar um único problema, determinando-se três modos de recolha de informação - análise documental, entrevista e notas de campo inseridas no diário do investigador;

Assim:

A análise documental efetuada às atas das reuniões do Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Departamentos, Conselho de Turma e de Docentes, centrou-se no levantamento de informações consideradas relevantes para compreender os procedimentos tidos relativamente ao processo de autoavaliação efetuado, assim como decisões tomadas ou ações desenvolvidas.

No que concerne à legislação, pretendemos confrontar as práticas estabelecidas no Agrupamento com os normativos instituídos.

O guião de entrevista teve como preocupação formular questões que nos permitissem a compreensão e a confrontação de informação entre os diferentes intervenientes no estudo.

O diário do investigador, no qual escrevemos ideias ouvidas, vistas ou experienciadas e respetivas inferências, o registo funcionou como forma de organização de ideias, dúvidas, datas, temas relevantes, entre outros.

Todas estas ações resultam, como já referido, da intencionalidade em compreender melhor os diferentes aspetos da realidade a estudar ou inclusivamente atenuar possíveis enviesamentos de uma metodologia única, possibilitando o seu cruzamento, uma leitura mais fiel da realidade observada. Esta linha de conduta é determinante para a elevação do nível de confiança aquando da efetivação das possíveis interpretações. Desta forma e porque se pretende validar a linha de pesquisa, parte-se do pressuposto que esta conduta permitirá inferir conclusões, possivelmente, mais fiáveis e adequadas à própria investigação.

Através do recurso às múltiplas combinações metodológicas enquadrarmo-nos no que dizem Fielding e Schreier (2001), quando referem que a mais-valia da *triangulação* consiste não em retirar conclusões fidedignas e precisas, mas em permitir que os investigadores sejam mais críticos e até céticos, face aos dados recolhidos.

Na mesma senda, Coutinho (2008) refere que a triangulação é muitas vezes usada pelo investigador não no sentido estrito de confrontar uma teoria, um conjunto de dados ou uma abordagem com uma proposta *rival*, mas antes como forma de conseguir uma análise de maior alcance e riqueza.

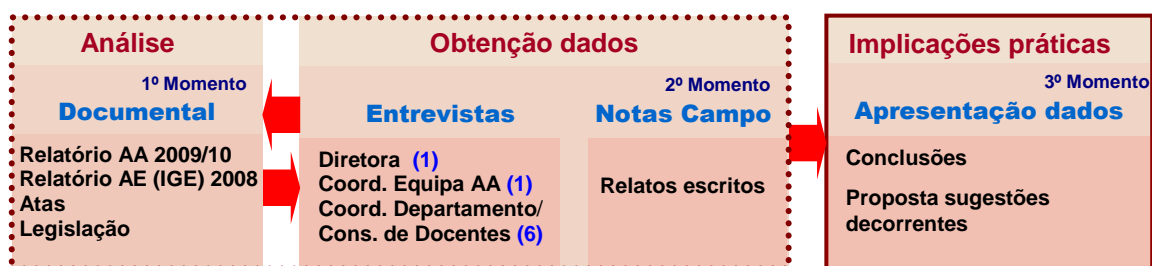
Em suma, a triangulação de fontes de informação permite ao investigador clarificar acontecimentos e interpretá-los, alcançando informação mais profunda e diversificada sobre o objeto de estudo.

Foi nesta perspetiva de desenvolvimento de uma compreensão profunda que a triangulação foi utilizada no contexto deste trabalho.

3.7 Procedimentos utilizados

Este estudo foi desenvolvido de Setembro de 2010 a Junho de 2011, um ano depois de ter sido implementado o modelo CAF. Manifestando como objetivo central supervisionar o cumprimento da avaliação interna de acordo com a legislação vigente e com o modelo de avaliação escolhido pelo Agrupamento, acalentamos o propósito em poder vir a contribuir para a consolidação e eficácia da aplicação do modelo CAF ou inclusivamente determinar situações que possam produzir mudanças na forma como este é adotado. Com este propósito delineado, concetualizamos o trajeto metodológico da investigação de acordo com a figura apresentada.

Quadro nº 04 - Percurso metodológico utilizado.



Consideramos pertinente ter distribuído o percurso analítico pôr três conjuntos específicos: análise documental, perceções e implicações práticas. O primeiro bloco teve por motivo determinar como resultado final um conhecimento prévio (inicial), no que concerne à forma como foi desenvolvida a autoavaliação. Para o efeito, foram cumpridos dois instantes de análise documental (relatórios, atas e questionários utilizados, passos utilizados aquando da implementação do modelo, planos de melhoria e sua monitorização) e legislação em vigor sobre a temática. A linha intermitente detém como significado a inter-relação entre os diversos documentos analisados e as perceções dos entrevistados e suas possíveis semelhanças e dissemelhanças.

Num segundo nível, procurou-se captar as perceções da Diretora, Coordenadora equipa de autoavaliação e Coordenadores de Departamento e Conselho de Docentes, relativamente ao ato da autoavaliação, expectativas da mesma ou até se integravam algumas causas que associassem ao seu sucesso/insucesso. Simultaneamente, neste

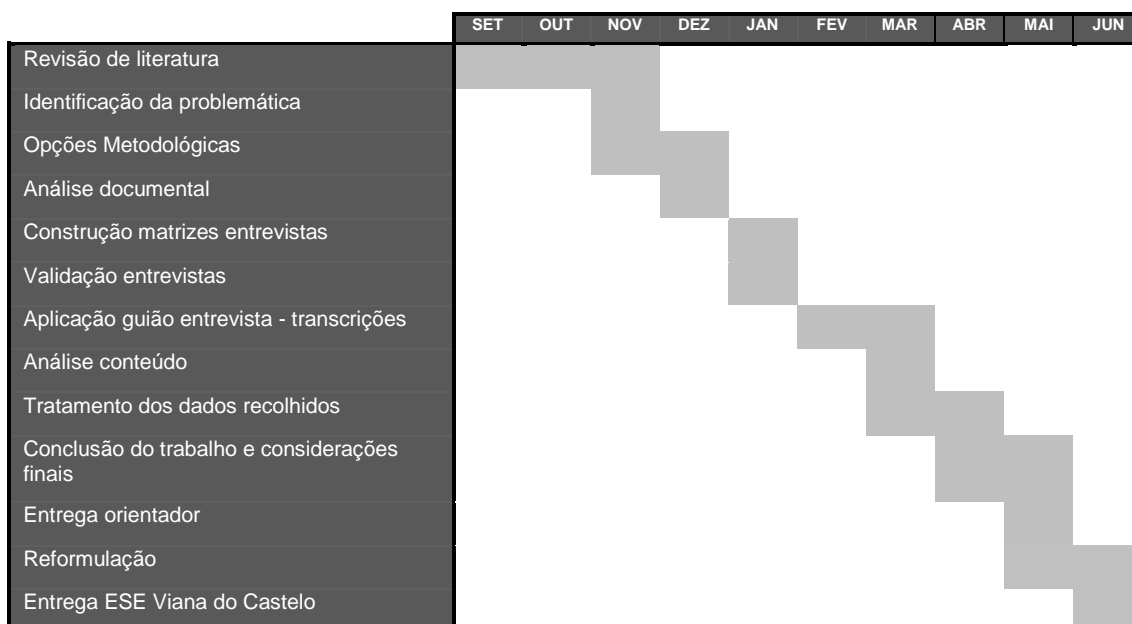
percurso, esteve-se atento ao ouvido, observado ou mesmo pensado, procedendo-se a um registo de notas.

No último nível, averiguou-se a existência de alguma relação entre as percepções dos professores, a análise documental efetuada e as notas de campo (triangulação), tendo em conta a informação recolhida previamente, bem como os resultados das análises de cada plano, procedendo a partir daqui as conclusões finais e as respetivas propostas ou sugestões.

Sendo um estudo de natureza qualitativa centrado no caso específico de uma escola, onde se pretende uma análise dos discursos e opiniões dos Coordenadores, as questões de natureza ética assumem relevância.

O plano de desenvolvimento desta investigação obedeceu ao cronograma indicado, evidenciando as principais etapas que compreenderam: revisão de literatura, identificação da problemática de investigação, opções metodológicas adotadas, o estudo empírico traduzido na construção e aplicação das entrevistas, posterior tratamento dos dados recolhidos e finalmente a conclusão do trabalho com as considerações finais do estudo efetuado.

Quadro nº 05 - Calendarização do estudo.



No capítulo seguinte, procedemos à análise da informação recolhida, bem como à apresentação e discussão dos resultados, tendo em conta os objetivos que estiveram subjacentes a este estudo.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Descrição e análise dos resultados

1. Documentos

Os documentos estudados ostentam propósitos que interagem com a causa deste estudo. Concretamente alguns relatórios apresentam, entre outros assuntos, propósitos de planos de melhoria e inclusivamente sugerem à escola a adoção de um modelo para a realização da autoavaliação.

a) Relatório de avaliação Interna. *(ver anexo 7.1)*

Este documento foi realizado no final do ano letivo 2008/2009, após a efetivação da autoavaliação no Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal, tendo sido apresentado e aprovado em Conselho Pedagógico e no Conselho Geral.

O modelo de questionários utilizados na autoavaliação do Agrupamento resultou do ordenamento das questões propostas pela CAF. Os ajustamentos introduzidos pela equipa limitaram-se a uma adaptação da escala proposta pela CAF.

Quadro nº 06 - Diferencial semântico aplicado

1	2	3	4	5	6
Nada	Pouco	Razoável	Bom	Muito Bom	Não Sabe
Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Bastantes Vezes	Sempre	Não Responde

A equipa de autoavaliação optou por acrescentar o grau na escala seis (“Não sabe” ou “Não responde”), uma vez que se poderia colocar a questão de haver indicadores para os quais os inquiridos poderiam não ter opinião formada e/ou não ser aplicável. Houve a preocupação de ouvir todos aqueles que intervêm no Agrupamento, de forma a obter um diagnóstico organizacional real e fiável. A seleção dos alunos e dos Pais/Encarregados de Educação para o preenchimento dos questionários foi feita por amostra aleatória sistemática, com exceção do primeiro ciclo, onde por opção da equipa, foram selecionados os Alunos e Encarregados de Educação do 3º ano.

Os questionários relativos aos Alunos do 2º e 3º Ciclos, Pessoal Docente e Pessoal Não Docente foram respondidos por via eletrónica, através do site do Agrupamento. Os

restantes a serem preenchidos pelos Encarregados de Educação e Alunos do 1º Ciclo foram realizados em formato de papel.

Quadro nº 07 - Total de inquiridos na autoavaliação do Agrupamento.

	Total	Inquiridos	% (a)	% (b)
Alunos	200	53	27%	30%
Enc. de Educação	263	62	24%	35%
Pessoal Docente	37	35	95%	20%
Pessoal não Docente	33	27	83%	15%
Total	533	177	33%	100%

(a) Percentagem calculada a partir do número de inquiridos de cada categoria e o número total correspondente a cada categoria da comunidade educativa.

(b) Percentagem calculada a partir do número de inquiridos de cada categoria e o número total

O resultado obtido nos diferentes critérios, referentes aos: Docentes, Técnicos, Encarregados de Educação e Alunos, foram os seguintes:

Quadro nº 08 - Resultados por critério do Pessoal Docente e Não Docente.

Critérios (Pessoal Docente)	Média	Critérios (Pessoal Não Docente)	Média
1 - Liderança	4,2	1 - Liderança	3
2 - Planeamento e Estratégia	4,3	2 - Planeamento e Estratégia	3
3 - Gestão Pessoas	4	3 - Gestão Pessoas	3,2
4 - Gestão Parcerias e outros recursos	3,7	4 - Gestão Parcerias e outros recursos	4
5 - Gestão Processos de Mudança	4,3	5 - Gestão Processos de Mudança	3,8
6 - Satisfação Cidadão/Cliente	Não aplicável	6 - Satisfação Cidadão/Cliente	Não aplicável
7 - Satisfação das Pessoas	4	7 - Satisfação das Pessoas	3,4
8 - Impacto na Sociedade	4,1	8 - Impacto na Sociedade	4
9 - Resultados de Desempenho Chave	3,4	9 - Resultados de Desempenho Chave	3,5
Média Total	4	Média Total	3,5

Quadro nº 09 - Resultados por critério dos Encarregados de Educação e Alunos.

Critérios (Enc. de Educação)	Média	Critérios (Alunos)	Média
1 - Liderança	3,7	1 - Liderança	3,7
2 - Planeamento e Estratégia	3,7	2 - Planeamento e Estratégia	3,9
3 - Gestão Pessoas	Não aplicável	3 - Gestão Pessoas	3,9
4 - Gestão Parcerias e outros recursos	3,1	4 - Gestão Parcerias e outros recursos	3,3
5 - Gestão Processos de Mudança	3,9	5 - Gestão Processos de Mudança	3,2
6 - Satisfação Cidadão/Cliente	3,5	6 - Satisfação Cidadão/Cliente	3,7
7 - Satisfação das Pessoas	3,4	7 - Satisfação das Pessoas	3,6
8 - Impacto na Sociedade	6	8 - Impacto na Sociedade	3,5
9 - Resultados de Desempenho Chave	Não aplicável	9 - Resultados de Desempenho Chave	3,7
Média Total	3,6	Média Total	3,6

Verifica-se, após a análise dos dados indicados nas tabelas expostas, que:

Os resultados apresentam um valor de 3,7, o que equivale a uma avaliação satisfatória, ao nível do funcionamento do Agrupamento;

- Os domínios com menor valor alcançado são: “Liderança” (3) e “Planeamento e Estratégia” (3) pelo Pessoal Não Docente, seguido de “Gestão Parcerias e outros recursos” (3,1) pelos pais. Ao invés, os valores mais elevados correspondem ao: “Impacto na Sociedade” (6) pelos pais, seguido “Planeamento e Estratégia” (4,3) e “Gestão Processos de Mudança” (4,3) pelos Docentes;
- Os docentes atribuem o melhor grau de satisfação aos critérios: “Planeamento e Estratégia” (4,3) e “Gestão Processos de Mudança” (4,3);
- O Pessoal Não Docente valoriza mais os critérios: “Impacto na Sociedade” (4) e “Gestão Parcerias e Outros Recursos” (4);
- Os Encarregados de Educação designam como os mais alcançados: “Impacto na Sociedade” (6) e “Gestão Processos de Mudança” (3,9);
- Os alunos elegem: “Gestão de Pessoas” (3,9), “Planeamento e Estratégia” (3,9), seguidos de uma diferença mínima de “Liderança” (3,7), “Satisfação Cidadão/Cliente” (3,7), e “Resultados de Desempenho Chave” (3,7).
- O critério “Gestão e Processos de Mudança”, é aquele que reúne uma satisfação consensual, (4,3/3,9/3,8), à exceção dos alunos, que como o consideram positivo, é aquele que obtém menos cotação, (3,2);
- O critério “Impacto na Sociedade” é bastante valorizado pelos: Encarregados de Educação (6), Docentes (4,1) e Pessoal Não Docente, (4). Os alunos valorizam-no em (3,5).

Verifica-se algum equilíbrio entre si na classificação dada pelos quatro grupos (Docentes, Pessoal Não Docente, Encarregados de Educação e Alunos) nos critérios:

- “Satisfação das Pessoas”, (4/3,4/3,4/3,6);
- “Resultados Desempenho Chave”, (3,4/3,5/3,7);
- “Satisfação Cidadão/Cliente”, 3,5/3,7).

Comparativamente com a totalidade dos resultados, consideram-se menos boas, as médias alcançadas pelos critérios nas tabelas dos:

- Docentes tendo atribuído menor valor ao: “Resultados Desempenhos Chave” (3,4);
- Pessoal Não Docente sendo imputado menor valor aos critérios: “Liderança” (3) e “Planeamento e Estratégia” (3);
- Encarregados de Educação à: “Gestão de Parcerias e outros Recursos” (3,1);
- Alunos, à: “Gestão Processos de Mudança” (3,2);

O cálculo das médias teve em conta o número de indivíduos inquiridos por grupo e o número de questões relativas a cada um dos diferentes domínios, originando assim as respetivas médias finais ponderadas. Face aos resultados obtidos, visualiza-se a intencionalidade de promoção/ adequação de estratégias e metodologias, a partir da configuração dos pontos fortes e fracos e desenho dos planos de melhoria, para cada domínio designado pelo CAF, como seguidamente se indica através da análise transversal dos resultados finais da autoavaliação e as ações de melhoria traçadas:

Quadro nº 10 - Transversalidade entre os resultados autoavaliação e os Planos de melhoria.

Resultado Final	Planos de Melhoria
<p>Domínio 1 Liderança (Média - 3,7)</p> <p style="text-align: center;">Conceito</p> <p>Como os órgãos de gestão e administração e todos os que lideram equipas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvem e facilitam a consecução do Projecto Educativo do Agrupamento; • Promovem os valores necessários ao sucesso a médio e longo prazo; • Implementam ações e estimulam comportamentos apropriados; • Estão diretamente empenhados em assegurar a organização e gestão 	<p>Aspectos a Melhorar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divulgação do PE junto do PND. • Promoção de reuniões regulares entre a Direção e PND. • Avaliação da qualidade do serviço prestado pelo pessoal não docente. ▪ Divulgação aos Encarregados de Educação dos assuntos tratados no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral. <p>Objetivos da ação de melhoria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar construtivamente na operacionalização do PE. • Promover um clima de diálogo, com vista ao envolvimento cooperante de todo o PND na vida escolar. • Auscultar o grau de satisfação do cidadão cliente relativamente aos serviços prestados. • Criar canais de transmissão de informação entre a Escola/Família. <p>Atividades a realizar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega formal de um exemplar do PE ao chefe do PND, para posterior análise e divulgação junto dos colegas do respetivo sector. • Reuniões trimestrais com PND e sempre que se justifique com o chefe do setor. • Utilização de inquéritos para avaliação da qualidade dos serviços

<p style="text-align: center;">Pontos Fortes</p> <ul style="list-style-type: none"> Os Documentos orientadores do Agrupamento, PE, PC, RI, PAA, são divulgados pela Direção, Coordenadores de Departamento e Diretores de Turma, sendo do conhecimento da maioria da Comunidade Escolar. Os Conflitos são geridos de forma eficaz pela Direção e pelos Professores Coordenadores. A Direção é receptiva às sugestões apresentadas pelo pessoal docente e não docente com vista à melhoria da organização e apoia atividades e ações de dinamização do Agrupamento. Existe uma preocupação em que o serviço seja distribuído ao Pessoal Docente e Não Docente de forma equitativa. A Direção é sensível aos problemas do pessoal docente e não docente. Reconhece o bom desempenho profissional. Os Professores dão a conhecer aos alunos e Encarregados de Educação o programa da disciplina e a planificação da mesma, bem como os critérios de avaliação. Os Professores definem com os alunos as regras de conduta e trabalho na sala de aula, dando-as a conhecer aos Encarregados de Educação e conseguem manter um bom ambiente de trabalho na sala de aula e nas aulas de substituição. O DT e os Coordenadores de Departamento coordenam e motivam de forma eficiente a equipa de professores com que trabalham. <p style="text-align: center;">Pontos Fracos</p> <ul style="list-style-type: none"> PND não conhece o PE. A Direção não faz reuniões com o pessoal não docente. Falta de meios de avaliação da qualidade do serviço prestado pelo pessoal não docente. Os Encarregados de Educação não têm conhecimento dos assuntos tratados no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral. 	<p>prestados.</p> <ul style="list-style-type: none"> Divulgação na página Web as informações pertinentes para os Encarregados de Educação. Apelo à realização de reuniões entre os representantes dos Pais/Encarregados de Educação e os restantes Encarregados de Educação. Sensibilização da Associação de Pais para um maior envolvimento na vida escolar.
<p>Domínio 2 Planeamento e Estratégia (Média - 3,8)</p> <p style="text-align: center;">Conceito</p> <p>Como o Agrupamento implementa o PE através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Uma estratégia claramente centrada nas expectativas dos alunos e dos diferentes setores da comunidade educativa. Estratégias efetivamente operacionais a diferentes níveis. Atividades relevantes inscritas no Plano Anual de Atividades. <p style="text-align: center;">Pontos Fortes</p> <ul style="list-style-type: none"> Direção: <ul style="list-style-type: none"> Promove a imagem do Agrupamento; O PE foi elaborado com base num diagnóstico/ caracterização do Agrupamento; Envolve os Docentes na Concretização do PE do Agrupamento; Promove periodicamente uma reflexão participada sobre o RI; Promove a circulação de comunicação através de vários canais de informação entre o Pessoal Docente e Não Docente; Os Projetos e atividades do PAA têm objetivos bem definidos e exequíveis; As estratégias de atuação tiveram em conta os recursos disponíveis no Agrupamento; Os Professores: 	<p style="text-align: center;">Aspetos a Melhorar</p> <ul style="list-style-type: none"> Reuniões, antes do Conselho Pedagógico, entre o seu Presidente e o representante do Pessoal Não Docente para preparar a agenda. Reuniões entre o Pessoal Não Docente, antes da reunião do Conselho Pedagógico para analisar sugestões a apresentar. Envolvimento do Pessoal Não Docente na concretização do Projeto Educativo. <p style="text-align: center;">Objetivos da ação de melhoria</p> <ul style="list-style-type: none"> Promover um ambiente de participação pró-ativa e assertiva no Conselho Pedagógico. Integrar o PND na concretização do Projeto Educativo. <p style="text-align: center;">Atividades a realizar</p> <ul style="list-style-type: none"> Operacionalização de reuniões preparatórias entre a/o presidente do Conselho Pedagógico e representante do PND. Inclusão de elementos não docentes na constituição de grupos de trabalho.

<ul style="list-style-type: none"> - Propõem o seu Plano de Atividades com base no PE do Agrupamento; - Planificam e ajustam a sua planificação com os outros professores do seu Grupo Disciplinar/ Conselho de Turma; - Ajustam os critérios e instrumentos de avaliação com os outros professores do mesmo departamento; - Escolhem estratégias e metodologias diversificadas e/ou adequadas às características das turmas, de forma a motivar e envolver os alunos no seu próprio processo de aprendizagem; - Verificam a adequação das metodologias às atividades previstas; - O PCT é discutido e construído em conjunto por todos os Professores; - Verificam se os Projetos/clubes e outras atividades em que se envolvem vão de encontro aos interesses dos alunos; - Acompanham o processo de ensino e de aprendizagem das turmas de forma a corrigir, se necessário, o planeamento e as estratégias; - Verificam se os apoios educativos estão planificados de forma a corresponderem às necessidades manifestadas pelos alunos; - Há reuniões periódicas dos Conselhos de Turma. <p>• O Pessoal Não Docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem um representante no Conselho Geral; - Contribui para o Planeamento dos respetivos serviços. <p style="text-align: center;">Pontos Fracos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não realização de reuniões, antes do Conselho Pedagógico, entre o seu Presidente e o representante do Pessoal Não Docente para preparar a agenda • Não realização de reuniões entre o Pessoal Não Docente, antes da reunião do Conselho Pedagógico para analisar sugestões a apresentar • A Direcção não envolve o Pessoal Não Docente na concretização do Projeto Educativo 	
Domínio 3 Gestão das Pessoas (Média - 3,8)	
<p style="text-align: center;">Conceito</p> <p>Como o Agrupamento gere os seus recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvendo os saberes e o pleno potencial do pessoal docente e do pessoal não docente. • Promovendo o trabalho de equipa e potenciando o trabalho individual. • De acordo com os pressupostos do Projeto Educativo. 	
<p style="text-align: center;">Pontos Fortes</p> <p>• A Direcção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduz e potencia novas formas de trabalho e a utilização de novas tecnologias, entre o pessoal docente e o pessoal não docente; - Promove uma cultura de abertura, incentivando e motivando os funcionários a empenharem-se na melhoria do Agrupamento; - Identifica e utiliza os conhecimentos e competências dos professores de forma a rentabilizar e melhorar a sua atuação; - Efetua a análise sistemática dos pontos fortes e fracos internos do 	<p>Sem Plano de Melhoria</p>

<p>Agrupamento;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve e adota uma política clara, com critérios objetivos nos domínios do recrutamento, promoção, avaliação e delegação de competências. <ul style="list-style-type: none"> • O Professor: <ul style="list-style-type: none"> - Incentiva a participação dos alunos em todas as atividades escolares; - Envolve outros Professores e Funcionários do Agrupamento, aproveitando as suas competências; • Pessoal não Docente: <ul style="list-style-type: none"> - A chefe dos SAE e a Encarregada de Pessoal preocupam-se em promover um espírito de interajuda. 	
<p>Pontos Fracos Não foram detetados</p>	
<p>Domínio 4 Parcerias e Recursos (Média - 3,4)</p>	
<p>Conceito</p> <p>Como o Agrupamento planeia e gere os seus recursos internos e parcerias externas, de modo a viabilizar o Plano Anual de Atividades e o Projeto Educativo.</p>	
<p style="text-align: center;">Pontos Fortes</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Direção disponibiliza ao PD e PND os Recursos necessários ao seu desempenho. • Os recursos informáticos estão distribuídos de forma justa pelo Agrupamento. • As TIC são utilizadas nos Serviços Administrativos para melhorar e agilizar os serviços prestados. • Há uma manutenção constante de todo o espaço escolar em termos de limpeza e de funcionamento. • A Direção e os Funcionários preocupam-se em gerir de forma económica os recursos. • A escola promove a redução e reciclagem de desperdícios. • As instalações do Agrupamento são adequadas em termos de saúde, higiene e segurança no trabalho e todas as Escolas têm um plano de segurança e evacuação devidamente testado. • O Agrupamento estabelece protocolos de cooperação com entidades externas, havendo da parte dos professores a preocupação de se informarem sobre essas parcerias. • Os professores rentabilizam os recursos disponíveis, integrando-os nas suas planificações e na lecionação das suas aulas. 	
<p style="text-align: center;">Pontos Fracos</p> <ul style="list-style-type: none"> • As pessoas de mobilidade reduzida não têm acesso a todos os espaços do Agrupamento em igualdade com os outros utentes. • A falta de parcerias com professores de outras escolas. • O fraco recurso à plataforma Moodle. 	
	<p>Aspetos a Melhorar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acesso, em igualdade com os outros utentes, das pessoas de mobilidade reduzida a todos os espaços do Agrupamento. • Parcerias com professores de outras escolas. • Recurso à plataforma Moodle.
	<p>Objetivos da acção de melhoria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar igualdade de acesso a todos os espaços da escola, das pessoas de mobilidade reduzida, eliminando barreiras logísticas e/ou arquitetónicas. • Promover momentos conjuntos de abordagem curricular, entre docentes afetos a diferentes realidades escolares, sob a forma de atividades. • Melhorar e incrementar o uso do Moodle.
	<p>Atividades a realizar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocação de sinalética adequada, indicando prioridade a pessoas de mobilidade reduzida. • Sempre que possível colocar os serviços no rés-do-chão. • Conceber projetos de ação comum com professores de outras escolas. • Reativação da plataforma Moodle. • Disponibilização de materiais/recursos pelos departamentos curriculares na plataforma. • Incentivo junto da comunidade discente para o uso da plataforma como meio de enriquecimento curricular.

<p>Domínio 5 Gestão dos Processos e da Mudança (Média - 3,8)</p> <p style="text-align: center;">Conceito</p> <p>Como o Agrupamento concebe, gere e melhora os seus processos de forma a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoiar a sua estratégia; • Satisfazer as necessidades e expectativas dos Alunos e EE; • Gerar valor, acrescentado para os seus alunos e para a sociedade. <p style="text-align: center;">Pontos Fortes</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Direção preocupa-se em proporcionar alimentação diversificada com produtos de qualidade no Bar e no Refeitório e em estabelecer horários de funcionamento dos diversos serviços da Escola de acordo com as necessidades dos utentes. • O PND é incentivado a ter uma ação pedagógica junto dos alunos em todos os locais. • O CP, CG e Direção cooperam na análise das decisões pedagógicas conducentes à melhoria do sucesso educativo dos alunos. • Os DT promovem formas de trabalho cooperativo entre os professores da Turma. • Os Docentes: <ul style="list-style-type: none"> - Elaboram a caracterização da Turma, com o intuito de fazerem uma avaliação diagnóstica dos alunos, conhecer as suas expectativas, objetivos e formas preferenciais de aprendizagem; - Planificam de acordo com as características de cada grupo Turma; - Recorrem, frequentemente, a avaliações formativas, para perceber as dificuldades individuais e o nível de aprendizagem dos alunos; - Propõem atempadamente os momentos de avaliação, diversificando-os. <p style="text-align: center;">Pontos Fracos</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Direção não aplica inquéritos periódicos ao PND para conhecer a sua perceção relativamente à concretização do PE. • O fraco recurso à avaliação diagnóstica no início da leccionação de novos conteúdos. • O fraco recurso ao ensino experimental, no 1º ciclo. 	<p>Aspetos a Melhorar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de inquéritos ao PND para conhecer a sua perceção relativamente à concretização do PE. • Avaliação diagnóstica no início da leccionação de novos conteúdos. • Ensino experimental, no 1º ciclo. <p>Objetivos da ação de melhoria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceber instrumentos tangíveis de auscultação do PND relativamente à concretização do PE. • Implementar, por departamento, critérios uniformes de recolha de informação diagnóstica. • Edificar a construção de um espírito científico, fomentando o ensino experimental. <p>Atividades a realizar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementação de inquéritos anuais para aferição da visão do PND quanto à concretização do PE. • Aplicação de grelhas de observação ou fichas de avaliação diagnóstica, preferencialmente, no início de cada unidade temática. • Aulas experimentais previstas nas planificações das áreas curriculares.
<p>Domínio 6 Satisfação do Cidadão/Cliente (Média - 3,5)</p> <p style="text-align: center;">Conceito</p> <p>Grau de satisfação de necessidades e expectativas de alunos e EE, relativamente à prestação de serviços do Agrupamento.</p> <p style="text-align: center;">Pontos Fortes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os Pais/EE manifestam-se satisfeitos com o Professor Titular da Turma/DT, relativamente à flexibilização do horário de atendimento e às informações prestadas. • Pais/EE e os alunos manifestam-se satisfeitos com os Professores, quanto ao acompanhamento que é feito do processo de ensino - aprendizagem, com o bom ambiente de trabalho, desejando que no próximo ano letivo se mantivessem os mesmos. • Os Pais/EE estão satisfeitos com os horários letivos e com os horários e atendimento dos diversos serviços bem como com a qualidade dos serviços. • Os Funcionários estão todos identificados. <p style="text-align: center;">Pontos Fracos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os Pais/EE dos alunos do 3º ciclo manifestam algumas reservas relativamente ao ambiente de trabalho e ao contributo das aulas de substituição para o reforço das aprendizagens. • Falta de reuniões com os delegados de turma. 	<p>Aspetos a Melhorar</p> <ul style="list-style-type: none"> • O ambiente de trabalho, em geral, e o contributo das aulas de substituição para o reforço das aprendizagens, segundo o ponto de vista dos Pais/EE dos alunos do 3º ciclo. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões do Órgão de Gestão com os delegados de turma/representantes alunos. <p>Objetivos da ação de melhoria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o ambiente de trabalho e as aulas de substituição, tendo em vista o melhor contributo das mesmas no reforço das aprendizagens. • Promover reuniões entre Órgão de Gestão e os delegados de turma. <p>Atividades a realizar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definição e uniformização de regras de conduta na sala de aula, aquando da reunião dos Conselhos de Turma. • Avaliação sistemática e contínua do domínio das atitudes/comportamentos nas diferentes disciplinas, pelo respetivo docente através de

	<p>grelhas uniformizadas por ciclo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Reuniões com periodicidade trimestral entre o Órgão de Gestão e os delegados de turma/representantes dos alunos.
<p>Domínio 7</p> <p>Satisfação das Pessoas (Média - 3,6)</p> <p>Conceito</p> <p>Grau de satisfação e das expectativas do PD e PND do Agrupamento de Escolas Vale do Mouro face aos projetos profissionais.</p> <p>Pontos Fortes</p> <ul style="list-style-type: none"> O PND sente que é útil na sua ação junto dos Professores, alunos e EE. O PD e PND sente-se apoiado e respeitado. O PD e PND gosta de trabalhar neste Agrupamento. O PD sente que o desempenho e esforço individual das Equipas de Professores são reconhecidos e valorizados. No Agrupamento existe um ambiente de confiança e solidariedade. A legislação e outra documentação legal de interesse para o PD e PND é divulgada. As reuniões de DT/Conselho de Docentes são úteis para a melhoria dos serviços que o Agrupamento presta aos alunos e EE. O nível de cooperação entre os elementos que compõem a comunidade educativa. <p>Pontos Fracos</p> <p>A falta de uma formação inicial aos funcionários.</p>	<p>Aspetos a Melhorar</p> <ul style="list-style-type: none"> Formação inicial ao PND relativamente às funções que vão desempenhar <p>Objetivos da ação de melhoria</p> <ul style="list-style-type: none"> Proporcionar ao PND instrumentos/estratégias concretas para um melhor desempenho profissional. <p>Atividades a realizar</p> <ul style="list-style-type: none"> Realização de ações de formação, promovidas pela escola, abrangendo diversificadas temáticas.
<p>Domínio 8</p> <p>Impacto na Sociedade (Média - 3,8)</p> <p>Conceito</p> <p>Grau de intervenção que tem o Agrupamento junto da comunidade local e regional.</p> <p>Pontos Fortes</p> <ul style="list-style-type: none"> O Agrupamento empenha-se para que o nível educativo e escolar dos seus alunos melhore. A comunidade local e regional solicita o apoio do Agrupamento. O Agrupamento disponibiliza informação através do seu site na Internet para toda a comunidade e divulga-o. A Escola revela-se como uma instituição de promoção para a cidadania. A Escola tem uma boa imagem na comunidade em que está inserida. A Escola participa em programas de defesa do ambiente e preservação dos recursos naturais. O Agrupamento tem um site na internet para disponibilizar informação a toda a comunidade e divulga-o. <p>Pontos Fracos</p> <p>Não foram detetados</p>	<p>Sem Plano de Melhoria</p>

Domínio 9	
Resultados de Desempenho (Média - 3,6)	
<p>Conceito</p> <p>Resultados alcançados pelo Agrupamento face aos objectivos delineados no PE e aos recursos utilizados.</p>	Sem Plano de Melhoria
<p>Pontos Fortes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os casos de indisciplina e a destruição ou mau trato de equipamento e instalações têm diminuído. • A Escola tem melhorado a gestão dos seus equipamentos e instalações. • A Escola tem melhorado a sua organização interna, promovendo a eficácia dos processos. • O Agrupamento atingiu os objetivos definidos no seu PAA. 	
<p>Pontos Fracos</p> <p>Não foram detetados</p>	

Do que é dado a observar num primeiro momento, são fixadas ações de melhoria para cada domínio do modelo CAF, para os quais foram enunciados pontos fracos. As ações assinaladas por planos de melhoria unicamente contemplam os aspetos a melhorar, os objetivos da ação e as atividades a realizar.

Para os domínios onde não foram revelados pontos fracos não são indicadas nenhuma ações de melhoria.

b) **Relatório de avaliação externa. (ver anexo 7.1)**

O relatório de avaliação externa, elaborado pelo IGE (Nov, 2008), também define áreas onde poderão incidir os esforços de melhoria, do Agrupamento, apontando os seguintes tópicos:

Pontos fortes (atributo da organização que ajuda a alcançar os seus objetivos).

- As taxas de transição/conclusão superiores às nacionais;
- A evolução significativa da percentagem de alunos que transitam com sucesso pleno;
- O estilo dialogante, aberto e cooperativo das lideranças escolares;
- O empenho e a motivação do pessoal docente e não docente
- A qualidade e a diversidade das atividades extracurriculares e a aposta nas tecnologias de informação e comunicação;
- A rede de parcerias estabelecidas com entidades externas.

Pontos fracos (atributo da organização que prejudica o cumprimento dos seus objetivos).

- Os fracos resultados obtidos nos exames nacionais de 9º ano;
- O frágil envolvimento parental na vida do Agrupamento;
- A insuficiente promoção do ensino experimental;
- A pouca abrangência e consolidação do processo de autoavaliação.

Oportunidades (condição ou possibilidade externas à organização que poderão favorecer o cumprimento dos objetivos).

- A existência de uma diversidade de Habitats naturais no contexto geográfico do Agrupamento poderá potenciar o aprofundamento de projetos estratégicos, nomeadamente no âmbito do ambiente e da educação ambiental.

Constrangimentos (condição ou possibilidade externas à organização que poderão ameaçar o cumprimento dos seus objetivos).

- A diminuição do número de crianças/alunos decorrente do decréscimo da taxa de natalidade associado a fenómenos de emigração poderão prejudicar o alargamento da oferta educativa.

c) **Atas**

Das atas investigadas, algumas dão a conhecer informações significativas relativas ao objeto em estudo, sendo oriundas de três órgãos/estruturas da escola, que se passam a apresentar:

(c.1) **Conselho Pedagógico.**

Do que foi escrito, pode ler-se, em determinado momento, no cumprimento de prestação de informações relativas ao relatório de avaliação externa, emitido pelo IGE, sendo citado que um dos pontos fracos, se refere ao facto da *...equipa de trabalho da autoavaliação do Agrupamento não ter adotado um modelo, resultando deste facto lacunas. É um aspeto fundamental a ter em conta futuramente, de modo a abarcar não só resultados mas também o estudo que se faz da concretização ou não dos objetivos...* (fevereiro 2009).

Na ata de dezembro de 2009, é mencionado que *...em relação à autoavaliação o grupo de trabalho julgou pertinente a adoção do modelo CAF. Avançando no tempo, no mês de fevereiro de 2010, é aludido que o ...grupo de trabalho efetuou uma pequena apresentação sobre o modelo de avaliação. Acrescentam que ...já foram distribuídos os inquéritos aos Pais e Encarregados de educação e aos alunos do 1º ciclo, numa percentagem de vinte e cinco por cento.*

Posteriormente pode ainda ler-se, na mesma ata, que *...até à interrupção do segundo período já estarão disponíveis os inquéritos para os professores, funcionários e alunos do segundo e terceiros Ciclos. Estes são compostos por duas partes, uma relativa à qualidade organizacional e outra relativa aos processos de ensino-aprendizagem.*

Em julho de 2010, consta que foi feita a apresentação do relatório de autoavaliação, *...estando este disponível, para consulta no Centro de Recursos, sendo aprovado no próximo Conselho Geral.*

(c.2) **Conselho Geral**

Tendo o Conselho Geral reunido no mês de julho de 2010 e da sua ata lavrada, tomamos conhecimento que *... Apresentados os resultados dos questionários, foram identificados “pontos fortes” e “pontos fracos”, dando assim origem a um plano de melhoria para superar os “pontos fracos”. Depois de devidamente analisado, o documento de autoavaliação do Agrupamento foi aprovado por unanimidade.*

(c.3) **Departamentos**

Relatam na generalidade dos Departamentos, Conselho de Docentes, Coordenadores de Ciclo e de Diretores de Turma, referências respeitantes às: análises efetuadas dos relatórios de avaliação externa (IGE) e avaliação interna, recomendações aos docentes que compõem o grupo, para uma leitura atenta do relatório de autoavaliação, disponível no Centro de Recursos, antes de reunirem, reflexões comparativas entre ambas e avaliação diagnóstica que deverá integrar as planificações.

Dos documentos expostos, relatórios de avaliação interna e externa (ver anexo 7.1), assim como das atas selecionadas através das datas referentes ao período do tempo compreendido entre a data do relatório da avaliação externa e a conclusão da avaliação interna, (para a seleção dos excertos considerados relevantes, foi necessário efectuar

uma leitura destas na sua globalidade), permitiram-nos, fazer um primeiro levantamento de questões inerentes ao porquê do modelo CAF, processo desencadeado, assim como aos procedimentos realizados quanto à sua forma de implementação, realização e apresentação de dados. Após esta análise e num primeiro momento, foram facilitados dados face ao objeto em estudo, que nos levassem a uma compreensão inicial.

O início do processo de autoavaliação encontra-se associado à avaliação externa, no qual é expresso que a escola apresenta como ponto fraco a pouca abrangência e consolidação deste processo. Concluiu o Conselho Pedagógico deste argumento, ser relevante eleger um modelo que abrangesse *não só resultados mas também a concretização ou não dos objetivos preconizados pelo Agrupamento. Para o efeito foi nomeado um grupo de trabalho que decidiu adotar o modelo CAF, vindo a ser aprovado em Conselho Pedagógico, após uma apresentação do mesmo. Sendo esta opção associada a uma pressão externa mesmo assim é interpretada por si só como uma mudança. No entanto não deixamos de nos interrogar se foi sentida como uma necessidade, assumindo um significado e, neste sentido, se contribuiu para mudanças efetivas.*

Os procedimentos efectuados na aplicação do CAF, passaram pela conceção de inquéritos constituídos por uma seção, relativa à qualidade organizacional e outra aos processos de ensino-aprendizagem, sendo mais tarde aplicados aos professores, pessoal não docente, pais e alunos do 1º, 2º e 3º Ciclos. Após conclusão do processo de autoavaliação foi elaborado um relatório final, apresentado em Conselho Pedagógico e deixado no Centro de Recursos para consulta, com a recomendação aos Departamentos que passassem a informar todos os docentes dos vários grupos disciplinares de modo a que fizessem uma leitura atenta. Este relatório foi aprovado em Conselho Geral, depois da análise dos pontos fracos e fortes mencionados.

Face ao conhecimento obtido, mesmo assim questões indefinidas emergem face ao desenho projetado da escola e o seu desenvolvimento procedimental de autoavaliação, pois da análise praticada não se revelaram:

- Nomes e funções dos elementos, escritos em ata. A nomeação da equipa de trabalho surge através de uma ordem de serviço colocada na vitrina da sala de professores (23 de novembro de 2009);

- Adequação do número de elementos que compõem a equipa. O facto de ser par é gerador de obstáculos, num qualquer hipotético processo de votação;
- Representatividade abrangente dos elementos da equipa, quanto aos diversos órgãos que compõem a Comunidade Educativa. (três elementos do Departamento de Ciências Exatas, dois de Ciências Humanas e um de Línguas);
- Cronograma com calendarização das diversas etapas;
- Formação do modelo CAF, aos elementos envolvidos no processo;
- Plano de Comunicação, para além de duas informações a solicitar aos Docentes e Assistentes Técnicos e Operacionais, para se inscreverem na página da escola a fim de poderem aceder e preencher os questionários (16 de março de 2010);
- Referenciais com indicadores que sustentem a organização dos questionários;
- Outros instrumentos de recolha de dados para além dos questionários;
- Panificação dos planos de melhoria;
- Ações de manutenção dos aspetos tidos como positivos, o que é contrário ao enunciado anteriormente, quando é referida a pertinência no seu reforço;
- Monitorização desenvolvida, relativamente aos planos de melhoria;
- Calendarização, priorização, formas de acompanhamento e meios a afetar para os planos de melhoria;
- Preparação do processo de autoavaliação, para o próximo ano letivo.

2. **Entrevistas** *(ver anexo 7.2)*

O processo inicial, praticado sobre os modos de tratar a informação conseguida, passou, num primeiro momento, pela “...legibilidade e num segundo tempo com a lisibilidade da informação”, (Terrasêca, 1996, p. 120). Ou seja numa primeira fase, efetuamos uma “leitura flutuante” (Bardin, 1996, p. 96) das entrevistas, com a intencionalidade de obtermos as primeiras impressões sobre o conteúdo.

Posteriormente, empregamos o “recorte” do texto, procedendo à escolha das unidades de registo, que deverão ter pertinência segundo a mesma autora, quer em

relação às características do material quer aos objetivos da análise. Tomando como referência o guião de entrevista, os domínios e os oito entrevistados, concebeu-se três conjuntos, a saber:

- Direção (Diretora do Agrupamento);
- Equipa (Coordenadora da equipa de autoavaliação);
- Coordenadores Departamento e Conselho de Docentes.

Com a constituição destes três blocos, procurou-se entender as suas opiniões transversalmente, através dos indicadores delineados e que consubstanciam o modo como se:

- Reconhece esta prática;
- Desenvolveu todo o processo de autoavaliação;
- Alcançou a construção dos planos de melhoria;
- Valorizou esta prática;
- Redirecionou as mudanças de atitudes;
- Fomentou a inovação na vida do Agrupamento;

Os indicadores relativos à ação tida na conceção/implementação/realização da autoavaliação serão analisados conjuntamente com as etapas sugeridas para implementação do modelo CAF¹¹:

Seguidamente, procede-se à correspondente exposição dos resultados obtidos.

1. **Direção**

A Diretora do Agrupamento, em funções neste cargo há catorze anos, expõe claramente, no seu discurso, a importância que dá ao processo da autoavaliação, assim como os contributos desta na construção da identidade da escola a que preside.

Este processo é de importância vital na procura de uma escola atual e na construção da identidade da própria escola.

¹¹ Disponível em: http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/docs/10.05.01.02_Esquema%2010%20passos%20para%20a%20auto-avaliacao.pdf. Consultado em: 25/02/2011.

1. Início da Ação

1.1 Conceções e contributos da autoavaliação

a) Significado

- Processo
- Faz um diagnóstico interno dos problemas das escolas
- Desenvolve capacidades que tendem a resolver-los
- Importância vital na construção da identidade da escola

b) Contributos

- Facilitadora da mudança educativa
- Promotora de estratégias de reflexão
- Condutora na melhoria da organização e do funcionamento dos processos

Refere que as causas que levaram à escolha de um modelo de autoavaliação se devem ao facto de a avaliação externa, realizada no Agrupamento pelo IGE, ter assinalado como ponto fraco a ausência de um modelo específico. Na verdade, *a escola sempre efetuou sistematicamente a autoavaliação*, mas sempre de forma muito própria. Confrontados com a situação e depois de alguma reflexão em Conselho Pedagógico, a escolha recaiu no modelo CAF, derivado da apresentação de alguns professores que conheciam minimamente este modelo.

1. Início da Ação

1.2 Escolha modelo CAF

a) Causas

- Autoavaliação sistemática da escola sem seguir um modelo
- Apontado como ponto fraco relatório avaliação externa

b) Opções

- Elementos do grupo (alguns) já tinham formação

De acordo como Diretora, a designação do grupo de trabalho foi realizada no âmbito dos membros do Conselho Pedagógico, que se disponibilizaram voluntariamente para constituir este grupo de trabalho, tendo todo o trabalho de implementação do CAF assentado neste grupo. No entanto foram convidados dois elementos da área de matemática de forma a facilitar os procedimentos do tratamento de dados. No caso do Coordenador do grupo, diz que este foi designado por consenso entre os membros do grupo. A constituição da equipa deu-se no início do Ano Letivo, mas o trabalho só começou algum tempo depois. Acrescentou que no espaço de tempo compreendido

entre a formação da equipa e o final do ano letivo, se realizaram várias reuniões de trabalho, tendo o grupo se extinguindo a partir do momento em que entregou o relatório final.

Quadro nº 13 – Dados obtidos na entrevista à Diretora referentes aos critérios de eleição para a equipa de autoavaliação.

1. Início da Ação
1.3 Critérios eleição equipa para autoavaliação
a) Designação <ul style="list-style-type: none">▪ Conselho Pedagógico
b) Eleição <ul style="list-style-type: none">▪ Disponibilizaram-se de forma voluntária▪ Coordenador eleito dentro do grupo▪ Dois professores de matemática foram convidados
c) Planificação da ação de trabalho a desenvolver pela equipa <ul style="list-style-type: none">▪ Trabalho só deu início no 3º período▪ Todo o trabalho assentou neste grupo

No que respeita ao plano de comunicação desenvolvido com o intuito de um envolvimento efetivo de toda a comunidade, afirmou que, a divulgação deste passou por uma sessão de esclarecimento em Conselho Pedagógico, sobre o modelo CAF, pela divulgação do relatório final na página eletrónica da escola, depois de ter sido debatido em Conselho Pedagógico, Departamentos e Conselho de Docentes.

Quadro nº 14 – Dados obtidos na entrevista à Diretora relativos ao plano de comunicação desenvolvido.

1. Início da Ação
1.4 Plano de Comunicação desenvolvido
a) Divulgação <ul style="list-style-type: none">▪ Sessão esclarecimento sobre modelo em Conselho Pedagógico▪ Trabalho final debatido em Pedagógico/Departamentos /Conselho de Docentes▪ Divulgação na página da escola.

A Diretora esclarece que se recorreu aos questionários como instrumentos a aplicar. Estes foram distribuídos em dois formatos distintos: formato de papel para os Pais de todos os níveis de ensino e alunos do 1º Ciclo e restantes inquiridos em formato eletrónico. A opção, para o primeiro caso, tem como justificação o meio desfavorecido onde a escola está inserida, em que a grande maioria dos Pais e Encarregados de Educação não tem como aceder à Internet. No que concerne aos alunos do 1º Ciclo, a opção foi idêntica, uma vez que se estava perante um reduzido número de alunos (20

alunos). Os questionários foram distribuídos pelas Educadoras, professores Titulares de Turma e Diretores de Turma. Na segunda situação, perante o número de inquiridos, tomou-se em consideração as características facilitadoras do formulário eletrónico, que permitiam, entre outras, a exportação direta para ficheiros Excel. Aqui, colocou-se a necessidade dos Diretores de Turma verificarem se todos os alunos estavam inscritos na plataforma, uma vez que o seu acesso se encontrava vedado a quem não pertencesse à Comunidade Educativa.

A técnica utilizada foi a da amostragem, 25% da população alvo, tendo sido esta decidida em Conselho Pedagógico. No caso do 1º ciclo a turma selecionada foi a do 3º ano (só existe uma turma por cada ano do 1º Ciclo). O 1º e o 2º ano não fazia sentido pelo conhecimento que os alunos detinham e, no caso do 3º ano, o número de elementos da turma aproximava-se dos 25% delineados (19 num total de 80). Salienta que a autoavaliação do Pré-Escolar e do 1º Ciclo não se encontra isolada dos restantes níveis de ensino, sendo as conclusões incluídas no conjunto dos diversos ciclos. No caso dos Docentes e dos Assistentes Técnicos/ Operacionais, pelo seu número reduzido, foram auscultados 100% (totalidade são 37 e 33, respetivamente).

No que diz respeito à construção dos instrumentos a utilizar, diz que estes foram concebidos a partir de uma seleção de indicadores, disponibilizados pelo INA, trabalho esse realizado pela equipa. O mesmo se passou com os diferenciais semânticos e valoração. Neste último ponto, a escala utilizada foi adotada para seis, com a intencionalidade das respostas *Não Sei ou Não Responde* não virem a afetar as percentagens finais.

2. Processos Utilizados

2.1 Metodologia utilizada na realização da autoavaliação

a) Técnicas e instrumentos utilizados

- Amostragem (25% totalidade dos inquiridos. Exceção: Docentes e Pessoal Não Docente 100%, em virtude do número reduzido destes profissionais)
- Inquéritos dirigidos Pais, Alunos, Professores e Funcionários

b) Construção dos instrumentos a aplicar

- Através indicadores disponibilizados pelo INA
- Seleção questões consideradas pertinentes

c) Conceção escalas e diferenciais semânticos

- Proposta INA.
- A escala foi adotada para uma valoração de seis

d) Meios auscultação dos diversos níveis de ensino

- 25% alunos 1º Ciclo, inquéritos em suporte papel
- 25% pais de todos os níveis de ensino inquéritos, em suporte de papel
- 25% alunos 2º e 3º Ciclos, inquéritos disponibilizados formato digital *site* da escola
- Todos os Docentes, inquéritos disponibilizados formato digital *site* da escola
- Todos o Pessoal Não Docente, inquéritos disponibilizados formato digital *site* da escola

e) Autoavaliação no Pré-Escolar e 1º Ciclo

- Não está isolada dos restantes níveis de ensino
- Conclusões incluídas no conjunto dos diversos Ciclos.
- Inquéritos distribuídos aos Pais pelas Professoras Titulares de Turma e Educadoras.
- Inquéritos aos alunos do 3º ano, preenchidos na sala de aula

Conta a Diretora que as ações de melhoria foram priorizadas em função dos resultados obtidos nos inquéritos, sendo propostos para planos de melhoria os aspetos que obtiveram uma pontuação mais baixa.

Estas ações, sustentando objetivos e atividades a realizar, foram integradas no planeamento estratégico, numa articulação entre o Conselho Pedagógico, Departamentos, Conselhos de Docentes e membros da comunidade, adiantando que algumas destas ações já estão em vigor, como é o caso da avaliação diagnóstica e autoavaliação dos alunos, que passaram a integrar as planificações de todos os docentes do Agrupamento.

2. Planos de Melhoria e sua Priorização

2.2 Ação no planeamento dos planos de melhoria

a) Priorização das ações

- Resultados obtidos no tratamento dos inquéritos
- Melhoria para as questões com pontuação mais baixa

b) Integração dos Planos de Melhoria na ação estratégica

- Articulado entre Pedagógico, Departamentos, Conselho de Docentes e Comunidade

Respondendo à forma como a escola monitorizou a implementação dos Planos de Melhoria, diz que a metodologia para o efeito ainda não foi delineada até à presente data, assim como não foi constituído nenhum grupo de trabalho para o efeito. No entanto, deverão ser constituídos grupos de trabalho no âmbito do Conselho Pedagógico.

Quadro nº 17 – Dados obtidos na entrevista à Diretora referentes à ação na implementação dos planos de melhoria.

3. Planos de Melhoria e sua Priorização	
3.1 Ação na implementação dos planos de melhoria	
a) Monitorização e avaliação	<ul style="list-style-type: none">▪ Não existe▪ Deverão ser constituídos grupos de trabalho no âmbito do Conselho Pedagógico
b) Equipa responsável	<ul style="list-style-type: none">▪ Não existe

O mesmo se passa relativamente quanto à preparação da próxima autoavaliação. Não foram dadas quaisquer recomendações de preparação para a execução da próxima autoavaliação. Espera que o Conselho Pedagógico se prenuncie em breve.

Considera, relativamente à consolidação da autoavaliação, que é uma prática já consolidada quer nesta escola quer noutras. Embora seja frequente a realização desta ação, refere que existem, ainda aspetos a melhorar, nomeadamente no que respeita às próprias especificidades que norteiam a implementação deste modelo de avaliação.

Quadro nº 18 – Dados obtidos na entrevista à Diretora respeitantes à ação na preparação da próxima autoavaliação.

3. Planos de Melhoria e sua Priorização	
3.2 Ação na preparação da próxima autoavaliação	
a) Recomendações para o processo seguinte	<ul style="list-style-type: none">▪ Não foram dadas
b) Consolidação da autoavaliação	<ul style="list-style-type: none">▪ Prática consolidada▪ Aspetos a melhorar na implementação do modelo

Quanto aos contributos da autoavaliação na vida escolar, é dito que esta potencia a reflexão nos docentes dentro das estruturas intermédias, na procura das melhores soluções para implementação dos planos traçados. Menciona como mudança em curso no Agrupamento, a implementação de uma prática mais frequente da avaliação diagnóstica na sala de aula, para todos os ciclos. Esta prática hoje já é uma realidade, incluída em todas as planificações das diversas áreas curriculares, acontecimento que originou mudança nas práticas.

Quadro nº 19 – Dados obtidos na entrevista à Diretora imputados aos contributos da autoavaliação.

4. Impacto da autoavaliação
4.1 Contributos da autoavaliação na procura Excelência
a) Processos de incentivo da reflexão nos Docentes <ul style="list-style-type: none">▪ Debate estruturas intermédias
b) Inovações/mudanças <ul style="list-style-type: none">▪ Frequência da prática da avaliação diagnóstica▪ Prática incluída nas planificações de todas as áreas curriculares
c) Contributos da autoavaliação para a melhoria de qualidade <ul style="list-style-type: none">▪ Alteração das práticas

b) **Coordenadora equipa de autoavaliação**

Segundo a Coordenadora da Equipa de autoavaliação, professora na área curricular de Ciências Físico-Químicas, em exercício docente há dez anos, atribui à autoavaliação uma grande importância, uma vez que, com ela, é possível, dentro da escola, detetar quais os seus pontos fracos e fortes. Neste sentido, vê-a como um poderoso contributo para a melhoria dos pontos fracos.

Quadro nº 20 – Dados obtidos na entrevista à Coordenadora da Equipa respeitantes às conceções e contributos da autoavaliação.

1. Início da Ação
1.1 Conceções e contributos da autoavaliação
a) Significado <ul style="list-style-type: none">▪ Levantamento pontos fortes/fracos
b) Contributos <ul style="list-style-type: none">▪ Melhoria pontos fracos

Menciona que a opção por um modelo teve como ponto fulcral o facto de, até aqui, o processo de execução da autoavaliação não ter recorrido a nenhum que permitisse um referencial de orientação.

Quadro nº 21 – Dados obtidos na entrevista à Coordenadora da Equipa relativos à escolha do modelo CAF.

1. Início da Ação
1.2 Escolha modelo CAF
a) Causas <ul style="list-style-type: none">▪ Não existência de um modelo detentor de um referencial de orientação

A Coordenadora refere o facto de não terem sido definidos critérios para constituição do grupo de trabalho. Este foi estipulado em Conselho Pedagógico, através de voluntariado por parte de alguns dos seus membros. No caso da sua eleição como

Coordenadora, esta foi decidida dentro dos elementos do grupo. Respondendo à forma como foi planificada a ação de trabalho a desenvolver, alega que esta só começou bastante tempo depois de ter sido nomeado o grupo. A partir deste momento, foram realizadas várias reuniões de trabalho, de acordo com as tarefas que iam surgindo. Estas tarefas basearam-se na definição dos domínios a avaliar, seleção dos indicadores, preparação e distribuição dos questionários recolha e tratamento dos dados. No final do ano letivo, procedeu-se à análise dos resultados, elaboração das propostas de melhoria e do relatório final.

Quadro nº 22 - Dados obtidos na entrevista à Coordenadora da Equipa referentes aos critérios de eleição para a equipa de autoavaliação.

<p>1. Início da Ação</p> <p>1.3 Critérios eleição da equipa para autoavaliação</p> <p>a) Designação</p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ Conselho Pedagógico <p>b) Eleição</p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ Voluntariado ↳ Grupo <p>c) Planificação da ação de trabalho a desenvolver pela equipa</p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ Início 3º período ↳ Reuniões em função das tarefas ↳ Definição domínios a avaliar, seleção dos indicadores, preparação/distribuição questionários, recolha/tratamento de dados ↳ Final ano letivo análise resultados e elaboração propostas de melhoria
--

Quanto ao plano de comunicação, não foram tomadas nenhuma acções aquando da implementação deste.

Quadro nº 23 - Dados obtidos na entrevista à Coordenadora da Equipa relativos ao Plano de Comunicação desenvolvido.

<p>1. Início da Ação</p> <p>1.4 Plano de Comunicação desenvolvido</p> <p>a) Divulgação</p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ Não

Refere que os instrumentos utilizados foram os inquéritos. A construção destes foi concebida a partir da seleção de questões, fazendo-se uma adaptação das escalas a utilizar. Os Alunos, os Professores, os Pais e Assistentes Técnicos/Operacionais foram auscultados a partir deste meio, sendo a metodologia utilizada idêntica no Pré-Escolar e 1º Ciclo.

Quadro nº 24 - Dados obtidos na entrevista à Coordenadora da Equipa alusivos à metodologia adotada.

2. Processos Utilizados
2.1 Metodologia utilizada na realização da autoavaliação
<ul style="list-style-type: none">a) Técnicas e instrumentos utilizados<ul style="list-style-type: none">▪ Inquéritosb) Construção dos instrumentos a aplicar<ul style="list-style-type: none">▪ Seleção questõesc) Conceção escalas e diferenciais semânticos<ul style="list-style-type: none">▪ Adoção escalas tendo em conta o Público Alvod) Meios auscultação dos diversos níveis de ensino<ul style="list-style-type: none">▪ Inquéritose) Autoavaliação no Pré-Escolar e 1º Ciclo<ul style="list-style-type: none">▪ Inquéritos

Objetivando à ação no processo de planeamento dos planos de melhoria, expresso que este foi definido de acordo com as áreas prioritárias assinaladas que estavam ao alcance da Comunidade Escolar, a fim de as poder melhorar/colmatar. Em alguns casos, a sua integração já se efetuou, com a sua inclusão no atual Projeto Educativo.

Quadro nº 25 - Dados obtidos na entrevista à Coordenadora da Equipa relativos à ação no planeamento dos planos e melhoria.

3. Planos de Melhoria e sua Priorização
3.1 Ação no planeamento dos planos de melhoria
<ul style="list-style-type: none">a) Priorização das acções<ul style="list-style-type: none">▪ Áreas dentro das possibilidadesb) Integração dos Planos de Melhoria na ação estratégica<ul style="list-style-type: none">▪ Projecto Educativo

Independentemente do planeamento, a monitorização/avaliação na implementação destas ações é desconhecida, assim como a designação de alguém para o efeito.

Quadro nº 26 - Resultados entrevista à Coordenadora da Equipa referentes à ação na implementação dos planos de melhoria.

3. Planos de Melhoria e sua Priorização
3.2 Ação na implementação dos planos de melhoria
<ul style="list-style-type: none">a) Monitorização e avaliação<ul style="list-style-type: none">▪ Desconheçob) Equipa responsável<ul style="list-style-type: none">▪ Não

Quanto às advertências a ter presentes na preparação do processo seguinte de avaliação interna, assegura desconhecer.

Prossegue, esclarecendo que a solidificação da prática de autoavaliação apresenta ainda algumas arestas que deverão ser limadas.

Quadro nº 27 - dados obtidos na entrevista à Coordenadora da Equipa respeitantes à ação na preparação da próxima autoavaliação.

3. Planos de Melhoria e sua Priorização
3.3 Ação na preparação da próxima autoavaliação
a) Recomendações para o processo seguinte <ul style="list-style-type: none">↳ Não
b) Consolidação da autoavaliação <ul style="list-style-type: none">↳ Existência de arestas a limar

A Coordenadora da equipa de autoavaliação menciona que os processos utilizados na escola, para o incentivo da prática da reflexão nos docentes, passam por estruturas como: Conselho Pedagógico, Departamentos, Conselhos de Turma e Conselhos de Docentes. As inovações/sentidas em sala de aula derivadas desta autoavaliação, decorrem da implementação da autoavaliação sistemática por parte dos alunos e da avaliação diagnóstica. Os contributos sentidos na melhoria da qualidade educativa derivam da deteção dos pontos fracos e as estratégias criadas no intuito de os fortalecer.

Quadro nº 28 - Dados obtidos na entrevista à Coordenadora da Equipa relativos aos contributos da autoavaliação.

4. Impacto da autoavaliação
4.1 Contributos da autoavaliação na procura Excelência
a) Processos de incentivo da reflexão nos Docentes <ul style="list-style-type: none">↳ Análise/reflexão em Conselho Pedagógico, Departamentos, Conselhos de Turma
b) Inovações/mudanças <ul style="list-style-type: none">↳ Avaliação diagnóstica↳ Autoavaliação sistemática por parte dos alunos
c) Contributos da autoavaliação para a melhoria de qualidade <ul style="list-style-type: none">↳ Fortalecimento dos pontos mais fracos

e) **Coordenadores de Departamento**

Os resultados obtidos a partir da análise das entrevistas realizadas aos seis Coordenadores de Departamento (Ciências Exactas, Ciências Humanas, Expressões, Línguas, 1º Ciclo e Pré Escolar), permitem-nos deter um vasto número de informações relativas às várias categorias e subcategorias equacionadas. Para uma melhor perceção da globalidade dos resultados apreendidos, optou-se por os apresentar sob a forma de

quadro, mas com a especificação da frequência e respetiva percentagem de cada um dos indicadores.

Assim, os resultados serão interpretados segundo o critério de presença/ausência do indicador num determinado Coordenador, sem considerar a frequência dos mesmos. Ou seja, as frequências que podemos observar nos quadros seguintes referem-se ao número de Coordenadores que expressam aquela opinião e não ao número de vezes que essa opinião é expressa. Deste modo, pensamos chegar a um conjunto de percepções elucidativas da forma como foi implementado o processo de autoavaliação, com o modelo CAF.

Podemos reconhecer que todos os Coordenadores entrevistados, para além da área curricular de formação base (alguns exercem a actividade docente, outros não lecionam ou dão apoios), apresentam uma média de tempo de atividade docente de vinte e quatro anos, situando-se este tempo de serviço para a grande maioria dos inquiridos num intervalo compreendido, entre os 22 e os 33 anos. A exceção provem dos Coordenadores da equipa de autoavaliação e Ciências humanas, detentores de 10 e 17 anos respetivamente. Já a média de tempo para as funções dos cargos exercidos situa-se nos quatro anos. Através de algumas conversas informais, damos pela existência nesta média de algumas particularidades. Para além dos catorze anos de cargo da Diretora, os que exercem estas funções há cinco anos foram nomeados aquando da diretiva de serem professores titulares. Outros casos se colocam. O Coordenador do 1º Ciclo (dois anos) antes exercia funções na Direção, Equipa de Autoavaliação e de Ciências Humanas recentes na escola e o de Ciências Exatas apesar de integrar há bastante tempo os quadros deste Agrupamento, encontrava-se em funções como Vereador na Câmara Municipal.

Quadro nº 29 – Dados obtidos nas entrevistas aos Coordenadores relativos à sua identidade.

Identificação dos Entrevistados	Diretora	Coord. Eq. AA	Coord. C. Exatas	Coord. C. Humanas	Coord. Expres.	Coord. Línguas	Coord. 1º Ciclo	Coord. Pré
	Identidade dos sujeitos							
Tempo em funções cargo no Agrupamento	14 anos	02 anos	08 meses	02 anos	05 anos	05 anos	02 anos	05 anos
Área curricular	HGP/LP	FQ	MAT	HGP/LP	Educadora	P/I	1º Ciclo	Educadora
Tempo exercício atividade docente	22 anos	10 anos	30 anos	17 anos	30 anos	28 anos	33 anos	25 anos

As conceções do conceito de autoavaliação para estas lideranças intermédias está globalmente interiorizado pelo significado de que se trata de um processo reflexivo, procedente da deteção de áreas consideradas deficitárias, assinaladas estas através de uma recolha sistemática de informação. Alguns adiantam tratar-se de um processo de autoregulação ou mesmo autocrítica, que funciona como mola impulsionadora na melhoria do funcionamento da escola no seu todo, repensando objetivos e práticas com a intencionalidade de a tornar mais eficaz.

Os contributos desta prática estão bem patentes nas respostas dadas. Reflexão e delineação de estratégias de melhoria. Estes contributos poderão passar pela aprovação de compromissos na procura da melhoria, fomentadores da promoção do sucesso educativo e valorização da escola como elemento fundamental na sociedade.

O Agrupamento, apesar de apresentar como prática sistemática a ação do exercício da autoavaliação, no final dos anos letivos, não era detentor de um modelo específico. Esta constatação, descrita no relatório de avaliação externa (IGE), é conhecida dos Coordenadores.

A opção pelo modelo CAF deriva do fato de alguns docentes já conhecerem o modelo, ser utilizado pelo SIADAP e por outras escolas com eficácia comprovada. Designadamente também é referido como uma forma de construir projetos de mudança sustentados, com base no conhecimento da organização.

Quadro nº 30 – Dados obtidos nas entrevistas aos Coordenadores relativos à conceção, contributos da autoavaliação e escolha modelo.

1. Início da Ação		Freq	Coord. C. Exatas	Coord. C. Humanas	Coord. Expres.	Coord. Línguas	Coord. 1º Ciclo	Coord. Pré	%
1.1 Conceções e contributos da autoavaliação									
significado	Mola impulsionadora de implementação dos planos de melhoria	1		x					16
	Autocrítica	1	x						16
	Auto regulação	3				x	x	x	50
	Repensar objetivos e práticas	2			x			x	33
	Processo reflexivo	4		x	x		x	x	66
	Deteção áreas deficitárias	5	x	x		x	x	x	83
	Melhoria das práticas	2			x			x	33
contribut.	Reflexão	5	x	x	x	x	x		83
	Promoção do sucesso educativo	1		x					16
	Delineação de estratégias de melhoria	4			x	x	x	x	66
	Valorização da escola	1	x						16
1.2 Escolha modelo CAF - causas/opções									
causas	Relatório avaliação externa (IGE)	5	x	x		x	x	x	83
	Utilizado no SIADAP	1	x						16
	Conhecido de alguns docentes	3			x	x	x		50
	Forma de construir projetos de mudança sustentados	1						x	16

Os Coordenadores dizem desconhecer os critérios que estiveram na base da nomeação do grupo de trabalho. Alegam que o grupo foi nomeado em Conselho Pedagógico, a partir da disponibilidade e voluntarismo dos seus membros.

Este procedimento advém da exiguidade dos recursos humanos da escola. A nomeação do Coordenador da Equipa foi efetivada dentro do próprio grupo, através dos seus membros.

Quando confrontados com a questão, como foi planificada a ação de trabalho durante o ano letivo, metade dos entrevistados assegura que a tarefa só se iniciou muito mais tarde relativamente à ocasião em que foi determinada a equipa, não tendo perceção de nenhuma planificação específica dos trabalhos em específico. Inclusivamente alguns respondem que os trabalhos só foram realizados no final do ano, tendo-se dissolvido o grupo imediatamente a seguir à entrega do relatório final.

Todo o trabalho inerente à autoavaliação, foi produzido pelo grupo, tendo para o efeito reunido várias vezes, em consonância com as tarefas a desenvolver.

Quadro nº 31 - Dados obtidos nas entrevistas aos Coordenadores referentes à constituição do grupo e sistematização dos trabalhos.

1. Início da Ação		Freq	Coord. C. Exatas	Coord. C. Humanas	Coord. Expres.	Coord. Línguas	Coord. 1º Ciclo	Coord. Pré	%
1.2 Normas empregues constituição grupo e sistematização do trabalho a efetuar									
desig./eleiç.	Desconheço critérios	1	x						16
	Exiguidade dos recursos humanos	1		x					16
	Nomeados por disponibilidade	4	x	x			x	x	66
	Eleição entre os membros do Pedagógico	5	x		x	x	x	x	83
	Coordenador eleito pelo grupo formado	6	x	x	x	x	x	x	100
planif. Equ.	Não tenho conhecimento	2	x	x					33
	Não houve planificação de trabalho ao longo do ano letivo	1			x				16
	Início dos trabalhos somente a partir do 3º período	3			x	x		x	50
	Grande parte dos trabalhos foram realizados no final do ano letivo	2			x		x		33
	Trabalhos encerrados e dissolução do grupo no final do ano letivo	3			x	x	x		50

Dizem desconhecer ações tomadas na divulgação (plano de comunicação) da implementação da autoavaliação através do modelo CAF, tendo em vista um envolvimento efetivo da Comunidade Escolar.

Cinquenta por cento dos inquiridos é mesmo conclusiva ao responder que não foram tomadas nenhuma ações. Um outro responde que as ações tomadas cingiram-se a uma pequena abordagem de esclarecimento em Conselho Pedagógico, na fase inicial.

Com os trabalhos dados por concluídos e após a entrega de relatório, foram realizadas diversas reuniões de reflexão perante os dados obtidos e sugestões apontadas em Pedagógico, Departamentos, Conselho de Turma e Conselho de Docentes.

Quadro nº 32 – Dados obtidos nas entrevistas aos Coordenadores respeitantes às medidas tomadas na divulgação da autoavaliação.

1. Início da Ação		Freq	Coord. C. Exatas	Coord. C. Humanas	Coord. Expres.	Coord. Línguas	Coord. 1º Ciclo	Coord. Pré	%
1.3 Medidas tomadas na divulgação do projeto de autoavaliação									
divul.	Não tenho conhecimento	2	x	x					33
	Não foram tomadas nenhuma	3			x	x	x		50
	Pequeno esclarecimento na fase inicial em Pedagógico	1						x	16

Do ponto de vista dos mecanismos utilizados pelo Agrupamento na realização da autoavaliação, estes docentes referem que a técnica utilizada foi por amostragem.

Foi definido em Pedagógico, auscultar-se 25% da totalidade dos alunos dos diversos níveis de ensino do Agrupamento (exceção Pré-Escolar), assim como Pais e Encarregados de Educação e a totalidade dos Docentes e Assistentes Técnicos e Operacionais (100%).

Na origem desta última decisão, como já foi mencionado, está o fato de resultar do diminuto número de Docentes e Não Docentes existentes no Agrupamento.

O instrumento aplicado foi o questionário. A construção deste foi frisado por alguns docentes como tendo sido a partir da seleção de indicadores sugeridos pelo INA, agrupando-os de acordo com os domínios.

De igual modo foram os procedimentos na configuração das escalas semânticas, tendo unicamente sido adotado a sua valoração, um a seis com a intencionalidade das respostas *não sei ou não respondo* não interferirem nas percentagens finais dentro dos diversos domínios.

Foram disponibilizados, em suporte de papel, aos Pais e alunos do 1º Ciclo, pelos Diretores de Turma, Professores Titulares e Educadoras de forma aleatória. Mais tarde, foram recolhidos através dos mesmos meios.

Por via On-line (site da escola), a todos os restantes membros da Comunidade Educativa, pela facilidade que este modo facultava no tratamento dos dados.

Nesta continuidade e com o enfoque no Pré e 1º Ciclo, é acrescentado que a turma selecionada para inquirir os alunos foi o terceiro ano de escolaridade, pelo fato de o seu número corresponder aos 25% do total dos alunos do 1º Ciclo.

No Pré-escolar, os alunos não foram auscultados.

Quadro nº33 - Dados obtidos nas entrevistas aos Coordenadores relativos às metodologias utilizadas.

2. Processos Utilizados		Freq	Coord. C. Exatas	Coord. C. Humanas	Coord. Expres.	Coord. Línguas	Coord. 1º Ciclo	Coord. Pré	%
2.1 Metodologias utilizadas na realização da autoavaliação (técnicas/instrumentos)									
técnic./inst.	Amostragem	4	x	x			x	x	66
	25% alunos e pais de todos os níveis de ensino	1		x					16
	100% Professores e Técnicos de todos os níveis de ensino	2		x				x	33
	Questionário suporte papel alunos 1º Ciclo e Pais Pré e 1º Ciclo	6	x	x	x	x	x	X	100
	Questionário On-line alunos 2º/3º Ciclos, professores e Técnicos	4	x	x	x	x			66
const.	Não tenho conhecimento	3	x	x			x		50
	Seleção indicadores sugeridos pelo INA e agrupados nos domínios	3			x	X		x	50
	Duas escalas semânticas adaptadas com valorização de 1 a 6	4			x	x	x	x	66
auscultação	Alunos 2º/3º Ciclo inquérito on-line	4	x	x		x	x		66
	Alunos 1º Ciclo inquérito distribuído pelo Professor Titular Turma	2				x	x		33
	Pais inquéritos distribuídos pelos DT, Titular Turma e Educadoras	4	x	x		x	x		66
	Assistentes técnicos/operacionais, inquérito on-line	3		x		x	x		50
	Docentes inquéritos on-line	3		x		x	x		50
	Todos foram auscultados através de inquéritos	4		x	x	x		x	66
Pré/1º Ciclo	Através inquéritos em suporte papel	6	x	x	x	x	x	x	100
	Alunos 3º ano (25%) suporte papel	4			x	x	x	x	66
	Encarregados de educação Pré e 1º Ciclo (25%) em suporte papel	4			x	x	x	x	66
	Docentes e Assistentes Operacionais (100%) em suporte informático	3			x		x	x	50
	Inquéritos em papel distribuídos aleatoriamente dentro das turmas	1			x				16

De acordo com os Coordenadores e após colocada a tónica nos planos de melhoria e sua priorização, estes relataram que esta foi efetuada de acordo com as possibilidades da escola em poder efetivamente melhorar.

A integração destes planos, verificou-se através dos Departamentos, Conselhos de Turma e Conselho de Docentes, operacionalizando-se algumas das medidas descritas no relatório final de autoavaliação.

É referido que o próprio Conselho Pedagógico dinamizou a reflexão, tendo algumas das medidas enunciadas sido integradas no atual Projeto Educativo. Os processos a empregar na monitorização e avaliação de implementação das ações de melhoria, são desconhecidos de todos os entrevistados. Um dos Coordenadores prossegue, assegurando que não foi definida nenhuma estratégia, até porque a própria equipa de trabalho cessou as suas funções, no final do ano, depois da entrega do relatório final. As mesmas respostas ocorrem para a pergunta se foi nomeada alguma equipa ou algum docente para o processo referido. Inclusivamente, se conhecem algumas recomendações preparativas da próxima autoavaliação, os professores não conseguem responder ou então dizem que, até ao momento presente, ainda não.

Quadro nº 34 - Dados obtidos nas entrevistas aos Coordenadores alusivos aos planos de melhoria e preparativos da próxima autoavaliação.

3. Priorização dos Planos de Melhoria		Freq	Coord. C.	Coord. C.	Coord.	Coord.	Coord.	Coord.	%
			Exatas	Humanas	Expres.	Línguas	1º Ciclo	Coord. Pré	
3.1 Ação no planeamento dos planos de melhoria									
priorização	De acordo com as possibilidades da escola	3	x	x				x	50
	De acordo com o grau de interferência na escola	1			x				16
	De acordo com as áreas que estavam ao alcance da Comunidade	1				x			16
	De acordo com os meios e recursos	1					x		16
integ.	Conselho Pedagógico suscitou a discussão	3		x	x		x		50
	Integradas algumas situações no novo Projeto Educativo	2			x	x			33
	Através Departamentos, Conselho de Docentes e Conselho Turma	6	x	x	x	x	x	x	100
3.2 Ação na implementação dos planos de melhoria									
mon.	Desconheço	4	x	x		x		x	66
	Não tenho conhecimento de nenhum grupo designado	1			x				16
	Nenhuma, grupo dissolveu-se	1					x		16
equip.	Não tenho conhecimento	4	x	x		x		x	66
	Não foi designado ninguém	1					x		16
	Resposta anterior responde, equipa dissolveu-se	1			x				16
3.3 Ação na preparação próxima autoavaliação									
reco.	Não tenho conhecimento	2	x	x					33
	Ainda não	3				x	x	x	50
	Até ao momento, em Pedagógico, ainda não foram dadas orientações	1			x				16
consolidação	Faltam delinear alguns caminhos	6	x	x	x	x	x	x	100
	Modelo desconhecido de muitos	1			x				16
	Estamos no início	2				x		x	33
	Confrontados com algumas dificuldades	1			x				16
	Passa muito por formação específica	1			x				16

No que corresponde à consolidação ou não da autoavaliação, no Agrupamento, é unânime a ideia de que faltam delinear alguns caminhos, até porque ainda se encontram no início.

Alguns constrangimentos são apontados como: modelo desconhecido, falta de formação adequada, maior envolvimento da Comunidade, falta de continuidade no processo, inquietações geradoras de obstáculos a que a autoavaliação, seja efetivamente um processo de melhoria e de autorregulação.

O impacto da autoavaliação no Agrupamento é visto por estes Docentes como um incentivo à reflexão nos diversos espaços e órgãos da escola, práticas estas promotoras de melhorias operacionalizadas em Pedagógico. A inovação e mudança decorrente destas ações são relatadas através de alguns exemplos já implementados, como é o caso da avaliação diagnóstica, autoavaliação sistemática pelos alunos e uniformização das normas de utilização das salas práticas. Dentro dos contributos possíveis desta prática, apresenta-se uma maioria de opiniões que incide num maior envolvimento da Comunidade Educativa e numa consciencialização por parte desta dos pontos fracos. Observam-se depois um leque diversificado de opiniões.

Quadro nº 35 - Dados obtidos nas entrevistas aos Coordenadores relativos ao impacto da autoavaliação.

4. Impacto da autoavaliação		Freq	Coord. C. Exatas	Coord. C. Humanas	Coord. Expres.	Coord. Línguas	Coord. 1º Ciclo	Coord. Pré	%
4.1 Processos de incentivo da reflexão nos Docentes									
estímulo	Pedagógico, Departamentos, Conselhos de Turma/Docentes	5	x	x		x	x	x	83
	É prática habitual analisar e reflectir a vida do Agrupamento	4			x	x	x	x	66
	Corredores e sala de professores	1			x				16
	Sugestões melhoria muitas vezes vão a Pedagógico	1			x				16
4.2 Impacto/mudanças									
alterações	Implementação da autoavaliação sistemática pelos alunos	3				x	x	x	
	Avaliação diagnóstica, antes de iniciar um conteúdo	6	x	x	x	x	x	x	100
	Uniformização regras conduta, em salas de aula, trabalho prático	3	x	x	x				50
	Avaliação diagnóstica, introduzida em todas as planificações	1			x				16
	Quadros interativos em todas as salas do 1º Ciclo	1					x		16
4.3 Contributos da autoavaliação na melhoria da qualidade									
contribuição	Definição áreas deficitárias com necessidades de intervenção	1		x					16
	Valorização da escola	1	x						16
	Melhor aproveitamento dos alunos	1	x						16
	Refletindo a partir do conhecimento dos pontos fortes	1			x				16
	Excelente ajuda para melhoria da vida no Agrupamento	1			x				16
	Consciencialização por parte da Comunidade Educativa dos pontos fracos	3			x	x		x	50
	Dinamização de mais partilha de saberes	1					x		16
	Mais envolvimento da Comunidade Educativa	3				x	x	x	50

4.2 Discussão dos resultados e implicações das práticas

“...numa perspectiva de desenvolvimento, a abordagem avaliativa mais adequada é a da autoavaliação, porque é contextualizada, envolve os actores e tem a vantagem de, em tempo útil, fornecer informação susceptível de ser mobilizada de imediato para encetar processos de melhoria” (Alaiz et al, 2003, p.33). Estes autores, citando Tenbrink e Ketele, (2003) afirmam que avaliar é um “processo contínuo e sistemático, em espiral, que comporta um diagnóstico, uma reflexão, uma decisão e um agir sobre a realidade, referindo inclusivamente, que a comunicação e a negociação são operações que devem ser tidas em conta em processos de avaliação de uma organização escolar, porque a condicionam”, (p.10).

Extraí-se destas reflexões a importância que o papel da autoavaliação assume na escola, ao abarcar um influente desempenho no seu crescimento, uma vez que facultava uma análise criteriosa, segundo a sua própria visão, da diversidade de facetas que incorporam a organização.

Neste raciocínio e após a análise dos discursos dos participantes, assim como dos levantamentos documentais, consideramos pertinente exprimir algumas considerações e respetivas implicações sobre os processos de autoavaliação implementados de forma a atribuir uma continuidade sustentada a esta prática dentro de um Agrupamento.

O cumprimento da avaliação interna desenvolvido até um passado recente, apesar de ser uma prática presente, apresentava um carácter parcelar, descontínuo e descontextualizado, visando, na sua essência, a relação ensino-aprendizagem.

Esta constatação está na génese da sugestão apresentada no relatório de avaliação externa (IGE), aceite após apresentação em Pedagógico. Dispostos a construir projetos de mudança, baseados no conhecimento da organização, a escola decidiu-se pelo modelo CAF, com todas as suas implicações que pudessem daí advir.

A sua aprovação, foi da responsabilidade do Conselho Pedagógico, após a sua apresentação.

Este assumir, passou intrinsecamente pelas características do próprio modelo, que pelas suas particularidades de abertura, facultava às organizações o poder averiguar, de

que forma, planeiam, agem, avaliam e melhoram os seus procedimentos, no sentido de concretizarem a sua missão (DGAEP, 2008).

O Agrupamento deu assim início ao processo de autoavaliação com recurso ao modelo CAF, com a intencionalidade de dar resposta a um dos pontos menos bons assinalados pelo IGE (relatório avaliação externa), de cumprir as exigências impostas pelo Decreto-Lei 31/2002, com os propósitos de promover a melhoria da escola, e a própria necessidade de se autoavaliar indo ao encontro de Afonso (2002) quando salienta o desígnio da melhoria da organização como motivação para a implementação da autoavaliação.

Esta mudança, na vida e cultura da escola, assumiu proporções significativas quanto à forma de pensar dos seus professores.

É reveladora a conceção interiorizada do conceito “autoavaliação”. *Processo reflexivo, autorregulador, mola impulsionadora na melhoria da escola, através da delineação de estratégias e valorização do Agrupamento, como elemento fundamental no contexto circundante*, dando a entender que os docentes valorizam a perspetiva da melhoria, no sentido em que se visualiza, uma clara concordância quanto às proposições que indicam a autoavaliação como uma caminhada para o encontro de estratégias dinamizadoras desta mesma melhoria.

Esta atitude perante a autoavaliação é determinante, uma vez que contrapõe Guerra (2003), quando este refere a circunstância negativa de um processo não ser desejado, eventualidade que pode levar os docentes a refugiarem-se em reações menos boas, podendo inclusivamente burocratizar todo o processo, “os professores sentem medo, porque não sabem o que é que se espera deles, nem qual a utilização dos dados recolhidos” (p.35). Com este argumento, verificar-se-ia que “os professores não cooperam de forma natural e determinada, não assumindo as suas interpretações pessoais, o que poderá determinar um juízo de valor nas várias posições assumidas pelos professores” (p.25)

Expressando este estudo o propósito de investigar a forma como foi implementado o modelo CAF na autoavaliação do Agrupamento de Escola do Norte de Portugal, podemos dizer, relativamente aos processos tidos numa primeira e única

experiência com este modelo, que a ação procedimental parece não ser de todo congruente com o preconizado pelo modelo CAF, mas pensamos que tal, não invalida ou torna suspeitos os resultados obtidos.

Apresentando algumas incongruências temporais, entre o citado nos documentos analisados e o relatado pelos entrevistados e confrontados com algumas questões não ponderadas, durante o percurso assumido, as lacunas mais acentuadas, por nós detetadas, remetem-nos para a ausência de metodologias na implementação/pilotagem dos planos de melhoria.

Pelo descrito e sua relevância intrínseca, passamos a examinar passo a passo o investigado relativamente às metodologias, procedimentos e instrumentos consumados aquando da autoavaliação no Agrupamento. Dada a extensão da informação e sua multiplicidade, optamos por agregar em quatro blocos o seu debate, com o propósito de tornar o mais possível compreensível, todos os procedimentos averiguados.

Os grupos determinados foram os seguintes:

1. início da ação;
2. processos utilizados;
3. planos de melhoria e sua priorização;
4. impacto da autoavaliação.

1. **Início da ação**

A equipa designada foi eleita entre os membros que compõem o Conselho Pedagógico sem critérios delineados. A sua nomeação assentou na disponibilidade e no voluntarismo de cada um em particular, resultante do reduzido número de docentes em exercício no Agrupamento. Esta condição originou que o grupo não fosse representativo das unidades orgânicas e dos diversos grupos existentes dentro da Comunidade (Pais, Alunos e Auxiliares).

Mesmo tendo em atenção as dificuldades sentidas quanto à constituição do grupo de trabalho, esta constatação faz-nos descortinar um não envolvimento da comunidade educativa neste processo de autoavaliação com vista à melhoria e por conseguinte à mudança de mentalidades, à implementação de uma nova cultura de escola, ao apelo a todos os envolvidos para a necessidade e importância da inevitabilidade de autoavaliar

para poder melhorar, tal como refere (Meuret, 2002) “a escola, como qualquer organização, deve interrogar-se sobre o valor das suas práticas corrigindo-as se perceber que não produzem os resultados desejados e são precisamente as pessoas pertencentes à escola que estão melhor colocadas para levar a cabo esta tarefa”. Reconhece-se conjuntamente que o próprio número de docentes que constituem a equipa (quatro) não é considerado como o ideal, uma vez que poderá suscitar alguns embaraços num qualquer hipotético processo de votação.

Os procedimentos na promoção de sessões de apresentação e esclarecimento do modelo CAF (**comunicação**) ou de apelo à participação da Comunidade Educativa, parecem ser manifestamente insuficientes. Os esclarecimentos ou as apresentações cingiram-se a uma pequena apresentação do modelo em Conselho Pedagógico e a duas ordens de serviço a solicitar aos Docentes e Não docentes que se inscrevessem na plataforma escolar, para, assim, poderem responder aos questionários implementados.

Esta forma de agir perante a problemática da divulgação da autoavaliação não encontra eco no que é referido pela DGAEP (2012), sobre a questão “A comunicação é uma área-chave em todos os processos de gestão de mudança...”, “Se a comunicação sobre os objetivos e as atividades relacionadas com a autoavaliação não for clara e adequada, o processo será entendido como «mais um projeto» ou «apenas um exercício de gestão»”. (p.59).

Através do que nos é apresentado como referência, estamos em crer que os aspetos ligados à comunicação tenham sido desvalorizados, uma vez que as ações efetuadas, afiguram-se como francamente diminutas. Aparentam ser pouco impulsionadoras, o que poderá fomentar riscos de tornar todo o processo de envolvimento condicionado à partida.

A própria ausência de formação equacionada por alguns docentes nas entrevistas obrigam a repensar um pouco toda esta etapa.

Recaindo toda a tarefa de efetivação de autoavaliação neste grupo designado para o efeito, que decisões foram tomadas? Como foi este desenvolvido? Que continuidade?

A opinião recolhida é a de que quando selecionado o modelo, a escolha recaiu pelo fato deste ser conhecido de alguns professores, mas a realidade constatada através

de conversas informais, foi a de que o modelo só era conhecido de um único professor (Diretora).

Esta desconhecença, sobre as características do modelo, da parte da grande maioria dos docentes, concorreu de forma impulsionadora para o advir de dificuldades acrescidas, no percurso das diversas fases da sua implementação no terreno.

A sistematização de trabalho parece não ser visualizada. Os trabalhos deram-se por concluídos no final do Ano Letivo, após o encerramento das aulas e com o ato de entrega do relatório final, não sendo equacionada a continuidade das tarefas.

A equipa, independentemente de ter realizado algumas reuniões de trabalho, suscitadas pelas exigências das tarefas que iam emergindo, não procedeu à definição de regras, respeitantes à sistematização dos trabalhos a efetuar.

Verifica-se a ausência de um plano onde fosse contemplado os métodos, as estratégias e as ferramentas que a equipa previa usar na condução da avaliação da escola, assim como, as atividades e a escolha e construção dos instrumentos necessários à recolha de dados para posterior tratamento e divulgação dos resultados, na forma prevista.

Nesta continuidade, não foram:

- Definidas a periodicidade das reuniões, quer na fase de arranque do processo, quer na fase de pilotagem do mesmo;
- Calendarizadas as fases do processo;
- Identificadas as actividades possíveis de elencar.

2. **Processos utilizados**

A CAF baseia-se em nove critérios, com a subdivisão dos mesmos em vários subcritérios que clarificam a noção de cada critério. Mas como qualquer processo de qualidade ou de desenvolvimento organizacional, a análise a fazer e a pontuação a atribuir a cada um deles deve basear-se em evidências, ou seja, em factos documentados ou que possam sustentar a opinião de cada um. Daí a importância de definir, para os critérios ou subcritérios, um conjunto de indicadores que mais não são do que a prova documentada ou justificativa da pontuação obtida.

Estes indicadores, assim como as escalas semânticas, foram selecionados a partir de uma proposta do INA e agrupados nos diversos domínios, sendo a partir daqui criados os questionários a aplicar. A sua constituição apresentava um conjunto vasto de questões, tornando-os um pouco extensos, originando que o seu preenchimento pudesse ser um tanto desencorajador, com as devidas consequências que pudessem daí advir.

Após a sua recolha, a equipa tratou os dados obtidos, examinando depois, os resultados apurados. Destacaram-se com objetividade os pontos fortes e que deveriam ser mantidos e os pontos a melhorar que apresentavam aspetos preocupantes para o bom desempenho da organização escolar (**diagnóstico**).

Deste procedimento, resultaram as propostas das ações de melhoria, incluídas no próprio relatório final de avaliação interna, contendo os aspetos a melhorar.

Verifica-se que somente foi utilizado como instrumentos de recolha da informação, o questionário, dando a entender não existir a preocupação em utilizar vários tipos de instrumentos em simultâneo, circunstância que consideramos ser impeditiva para que se possa proceder a uma triangulação da informação.

Evidenciamos este facto, pelo fato da utilização de um único instrumento (questionário), poder criar condicionalismos à partida, uma vez que tal prática, não possibilita verificar a convergência dos dados recolhidos ou proceder inclusivamente à sua validação.

3. Planos de melhoria e sua priorização

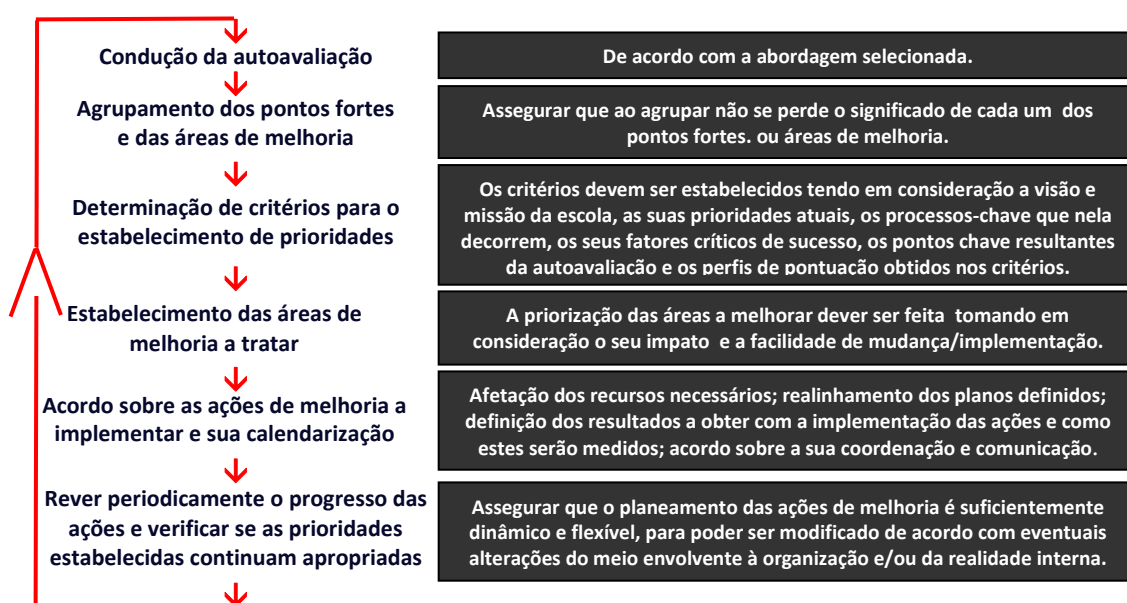
Após a deteção dos pontos fortes assim como as áreas em que o desempenho é mais deficitário, sendo por isso pontos a melhorar, é conveniente que a escola se interroge (**reflexão**) sobre determinados aspetos, a saber:

- Dos pontos fortes identificados, quais os que a que a escola deve eventualmente alargar mais os seus efeitos?
- Das áreas de melhoria identificadas, quais aquelas sobre as quais a escola se vai debruçar prioritariamente, por as considerar da máxima importância para o seu sucesso atual e futuro?
- Quais serão as ações a implementar, quando e utilizando que meios?

Na sequência destas interrogações, não se presenciaram planificações dos planos de melhoria onde se pudesse entender a sua calendarização e priorização, acompanhamento e meios a afetar, ou as metas a atingir.

Conscientes de que a fase de diagnóstico e subjacentes são importantes no desenrolar da autoavaliação, são, no entanto, as de planeamento e implementação das ações de melhoria que se revestem de um carácter absolutamente fundamental (**decisão/agir**). A figura seguinte é ilustrativa desta caminhada.

Figura nº 08 - Fases do planeamento e implementação das ações de melhoria adaptado do EFQM, (1999).



Depreende-se da figura elucidativa das fases de um planeamento e implementação de uma ação de melhoria que o trajeto ficou interrompido, uma vez que, “O plano de melhorias é um dos principais objetivos da autoavaliação com a CAF e é também uma forma de recolher a informação vital para o planeamento da estratégia da organização. Deve compreender um plano integral para a organização melhorar todo o seu funcionamento” (DGAEP, 2012, p.65).

Das conclusões apresentadas no relatório de autoavaliação (2008/2009) interpretamos como passíveis de serem coerentes com os resultados obtidos, identificando de forma compreensível as áreas de intervenção, propondo medidas para superação das dificuldades e problemas detetados e prognosticando soluções possíveis, traçadas num plano de ação de melhoria a implementar. Assim sendo, verifica-se

objetivamente no relatório final de autoavaliação, inscrições de aspetos a melhorar, objetivos da melhoria e atividades subjacentes aos fins preconizados, o que poderá ser entendido por projeções de ações de melhoria mas no nosso entender não por planos propriamente ditos. Consequentemente inferimos desta diferenciação, que esta forma de ação não condiz com o preconizado pela DGAEP (2012) quando adverte que “o processo de auto-avaliação deve ir além do relatório final dos resultados de modo a realizar o objectivo de implementação da CAF. Este deve conduzir directamente ao plano de acções para melhorar o desenvolvimento da organização” (p.65). O ato de não realização dos planos de melhoria, parece-nos fixar esta autoavaliação no desígnio do “indagar para conhecer” (Garcia, 1998) e não para atuar. O mesmo será dizer que eventualmente poderá facultar a identificação dos problemas e áreas a desenvolver, mas na realidade não oferece um referente para a escola que pretende desenvolver um processo de mudança, imprescindível para unificar as formas de atuação e até se atingir os objetivos determinados, tendo em vista a melhoria do Agrupamento.

Esta matéria, assume particular importância, pelas respostas recolhidas no ato das entrevistas. Mesmo sabendo que algumas das sugestões de melhoria, foram acolhidas e integradas em alguns casos na vida do Agrupamento, é verificável que os processos de monitorização e avaliação de implementação dos planos de melhoria, é desconhecido de todos os entrevistados. Este desconhecimento observa-se igualmente no que reporta à eleição da equipa ou docente para a tarefa, assim como a possíveis recomendações preparativas da autoavaliação seguinte, o que também contraria o recomendado pelo modelo *CAF quando* frisa a realização de ciclos de avaliação contínuos, ou seja, após nova identificação dos pontos fortes e áreas de melhoria, elabora-se novo plano de ações de melhoria, que por sua vez vai ser implementado e que leva a um novo processo de autoavaliação.

4. Impacto da autoavaliação na escola

Foi igualmente possível constatar que, o Agrupamento evidencia uma cultura de reflexividade, afigurando-nos este conceito como algo que está ligado à escola e com as pessoas que estabelecem relações no seu interior. Através das expressões obtidas dos entrevistados, tais como: “...meio de reflexão e deteção de áreas deficitárias”, “...leva-nos

a refletir em propostas de melhoria”, “...reflexão da organização”, “...processo de análise e reflexão”, “...reflexão no sentido de encontrar estratégias”, “...espera-se uma reflexão sobre os mesmos”, “...refletindo neles e tentando encontrar soluções”, aparentasse-nos que estamos perante uma reflexão mobilizadora, gerada pela autoavaliação e com tendências a fixar-se no Agrupamento.

Esta nossa ambiguidade (aparentar), deriva daquilo que referenciamos na revisão de literatura quando Nils Brunsson (2006), designa por “orientação política”, mais dirigida para a realização de discursos do que para a ação.

- De facto a própria mudança intrínseca a este processo constata-se através da implementação de algumas das propostas, sendo inclusive algumas delas já inseridas no atual Projeto Educativo. Estas mudanças necessariamente planificadas deverão ser tidas como um processo e não como um acontecimento, sendo o factor tempo decisivo para a sua assimilação.

Das mudanças sentidas e já institucionalizadas no Agrupamento, destacam-se a: avaliação diagnóstica antes de cada unidade temática, assim como a autoavaliação dos alunos, práticas incluídas nas planificações de todas as áreas curriculares, para além da implementação da CAF. Parece assim ser inegável que para a autoavaliação ter como intencionalidade a sua extensão de modo a alcançar um processo de melhoria, torna-se essencial que a escola tenha em atenção as diversas etapas do processo, isto se detêm como pretensões suas o poder vir a conseguir um melhor conhecimento de si, assim como uma mudança progressiva de todos os envolvidos.

Esta pequena síntese é corroborada pelo argumento de Vilar (1992), quando menciona o fato da autoavaliação constituir um dispositivo ao serviço da construção de um novo conhecimento, um trabalho de investigação, um excelente instrumento de diagnóstico e, simultaneamente um instrumento de “marketing” da escola, pois a projeção de uma imagem irrepreensível para o exterior contribui quer para o seu reconhecimento público quer para a (re)valorização da sua identidade e dos sujeitos que a incorporam.

Terminada que está a apresentação, análise e discussão dos dados deste estudo, resta-nos refletir conclusivamente, tendo por referência os objectivos que traçámos inicialmente, o que passaremos a fazer no capítulo seguinte.

5. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

5.1 Conclusões finais

Propusemo-nos no início deste trabalho perseguir o objetivo geral que consistia em analisar, refletir e atribuir uma continuidade sustentada com um olhar supervisoivo, às praticas da autoavaliação de acordo com o modelo CAF, implementadas numa Escola do Norte de Portugal, no ano letivo 2009/2010, tendo por título *Supervisionar para delinear a mudança - do conhecimento da autoavaliação à intervenção*.

Neste sentido, procurámos identificar as práticas utilizadas, as metodologias operacionalizadas da atividade no terreno, de perceber dificuldades e lacunas da sua aplicação, de averiguar as perceções dos implicados no processo.

Desenvolvido o trabalho foi-nos possível retirar algumas conclusões relativamente, aos quatro objetivos de estudo, inicialmente delineados:

^{1.} ***Contribuir para a compreensão do modelo CAF no Agrupamento;***

Do estudo conclui-se que a autoavaliação é percecionada como uma realidade habitual/vivida no Agrupamento embora sem o recurso a um modelo específico. É tido como um mecanismo importante na construção de um processo identitário ou mesmo potenciador da melhoria da prestação educativa, prognosticando-se de que este processo possa facilitar à escola, refletir sobre o seu desenvolvimento.

Confrontada a escola, com a necessidade de ter que abraçar um modelo para a efetivação da autoavaliação, esta carência não proveio de uma vontade intrínseca dos diversos actores educativos, mas de sugestões, aquando da apresentação em Conselho Pedagógico do relatório de avaliação externa (IGE)

A escolha do modelo a seguir, recaiu sobre a CAF, tendo sido eleita uma equipa de docentes dos quadros da escola, fazendo parte do Conselho Pedagógico, de forma voluntária, que se debruçaram sobre as actividades realizadas pela organização escolar, nomeadamente, acerca do modo como são executadas, os meios que são afetos e os resultados que são atingidos. Desconhecendo na sua grande maioria o modelo, com a ausência de formação específica e com uma comunicação quase nula as dificuldades de realizar a tarefa para o qual foram eleitos, foi geradora de dificuldades acrescidas.

Apesar de todos os Coordenadores se referirem a estas alterações interpretadas como mudanças, o certo é que a iniciativa desta ação, partiu como já referido, da decisão do Conselho Pedagógico, o que fomenta a ideia de que os procedimentos trilharam uma praxe legitimadora, agindo de acordo com o suposto, face às decisões tomadas. Este pressuposto, faz-nos admitir estar diante de uma mudança não sentida, ou seja por outras palavras julgamos estar confrontados mais com uma concetualização de “mudança decretada”.

Inferimos destas circunstâncias um raciocínio de não inscrição tal como refere Gil, (2004) da autoavaliação no Agrupamento, numa aparência predominantemente defensiva, procurando mais a legitimação (responder) do que a transformação (melhorar), contrariando as vantagens apresentadas na revisão de literatura desenvolvida em torno da utilidade da iniciativa. Ilustrativo do referido, o fato de não se descortinarem planos de melhoria, elementos eleitos para a sua monitorização, assim como a preparação do processo seguinte. Sente-se desta ausência, um cenário de concordância generalizada com os relatórios disponibilizados, depreendendo desta postura que a oportunidade de discussão dos propósitos subjacentes a uma autoavaliação, tais como, argumentar, comentar ideias, projectos e ações ou rever estratégias, se tenham gorados à data.

Deverá a escola, empenhar-se em envolver todos os seus membros nos processos de tomada de decisão e resolução, levando-os a interagirem, a refletirem na procura constante da melhoria. Com este comprometimento e com aspirações ao seu próprio aperfeiçoamento, esta, naturalmente terá uma consciência mais apurada, da sua natureza, para além de, igualmente ser, mais conhecedora organizacionalmente, da sua (des)motivação, da sua (in)flexibilidade, da sua (des)burocratização, da sua (im)personalidade.

2. Identificar as percepções das diferentes Lideranças sobre a forma como foi efetuada a implementação do modelo CAF durante a autoavaliação do Agrupamento e expectativas face à mesma;

Os Coordenadores sendo lideranças intermédias com assento no Conselho Pedagógico desconhecem muitas das ações tomadas aquando a implementação do

modelo CAF na autoavaliação da escola, sugerindo que faltam delinear alguns caminhos, até porque ainda se encontram no início.

Relatam alguns exemplos de ações já implementadas e dentro dos contributos possíveis da prática de autoavaliação, apresenta-se uma maioria de opiniões que incide num maior envolvimento da Comunidade Educativa e numa consciencialização por parte desta dos pontos fracos, apresentando depois um leque diversificado de opiniões.

Com conhecimento reduzido sobre o desenvolvimento da autoavaliação através do modelo CAF, com um conjunto de opiniões próprias mas diferenciadas e com alguns interesses comuns, pondera-se, que as suas intervenções deveriam evidenciar uma maior articulação na forma como se coordenam, condição exequível de alcançar, através de um trabalho conjunto, sistematizado e assíduo.

Por outro lado consideramos ter sido vantajoso, o fato de aquando a realização do levantamento das perceções dos Coordenadores, termos animado, através das conversas informais, a reflexão no seio dos Docentes, ficando nós expectantes quanto à circunstância de algumas das indicações sugeridas, serem ou não proporcionadoras de mudanças.

Nesta tentativa de dinamização da mudança, será de lembrar Fullan (2003), quando apresenta a supervisão como um “planeamento para a mudança sistemática” (p.140). Esta associação entre “supervisão” e “mudança sistemática” é deveras pertinente. Não estamos a aludir a uma mudança pontual e isolada, muito menos a um mero acontecimento.

Falamos sim de uma mudança integrada numa dinâmica geral, afetando todas as áreas - curricular, organizacional, administrativa, pedagógica, passando pela própria avaliação - numa busca incessante pela melhoria.

^{3.} Determinar situações que possam produzir mudanças na forma como é aplicado o modelo CAF;

Perante o enunciado, torna-se imprescindível que uma série de ajustes se passem a conceber e expor em jeito de sinopse ao relatado, como eventuais soluções às omissões averiguadas. Deste modo considera-se que a:

- **Direção do Agrupamento, deverá passar a:**
 - Constituir equipas de trabalho para as diferentes fases: diagnóstico, reflexão e decisão;
 - Eleger os membros das equipas, tomando em consideração a sua representatividade e abrangência do Agrupamento;
 - Adequar o número impar à formação da equipa;
 - Eleger um Coordenador comum a todas as fases;
 - Aprofundar a autoavaliação, com a disponibilização de formação contextualizada;
 - Fomentar a reflexividade, dentro da Comunidade Educativa;
 - Designar Docente (assessor), para proceder à monitorização dos planos de melhoria;
 - Desenvolver mecanismos estáveis de pilotagem das ações de melhoria.
- **Equipa de trabalho, designada para a tarefa da autoavaliação:**
 - Calendarizar todas as fases do processo, elencando todas as atividades possíveis, de modo a não haver sobreposições com outras atividades previamente programadas;
 - Proceder à produção de atas das reuniões cumpridas;
 - Estabelecer um plano de comunicação, de forma a envolver os órgãos do Agrupamento e fomentar a cooperação entre todos os seus membros, assumindo a participação um carácter coletivo;
 - Elaborar um folheto sobre o processo de autoavaliação a desenvolver; com o intuito de informar e envolver toda a comunidade;
 - Conceber indicadores objetivos, contextualizados, a partir da análise documental (atas, relatórios, planificações, etc...);
 - Elaborar um referencial que suporte a construção dos questionários de acordo com a realidade da escola;
 - Criar questionários reduzidos, contendo apenas as perguntas essenciais;
 - Desenvolver outros instrumentos de recolha de dados, de forma a poder fazer uma triangulação dos dados obtidos;

- Elaborar planos de manutenção, para os pontos fortes assinalados;
 - Incluir, nos planos de melhoria, a sua calendarização/priorização, formas de acompanhamento e meios a afetar;
 - Deixar aprontado o processo de autoavaliação seguinte.
4. **Propor novas atitudes de debate e reflexão frente à autoavaliação da escola.**

Tendo em atenção a revisão de literatura, quando nos referimos à condição das escolas se verem confinadas em gizar perfis de mudança, de forma a não ficarem estagnadas, acarreta tal comportamento a que se centrem numa reflexão partilhada, no conhecimento dos contextos e das situações, respetivamente nas informações obtidas que porventura apoiarão as tomadas de decisão. Indica-se assim que a escola poderá desenvolver-se ou inclusivamente melhorar de forma significativa com esta prática reflexiva por parte dos seus professores, assim como repensar as práticas realizadas, levando à descoberta de espaços de intervenção, melhoramento e de valorização.

Sabendo das afirmações sobre os contributos da autoavaliação que estes professores expuseram não será excessivo voltar a reforçar as características desta socorrendo-nos das palavras de Alaiz, (2003) “É um processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de juízos de valor; é um exercício colectivo, assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da educação; é um processo de desenvolvimento profissional; é um acto de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo; é uma avaliação orientada para a utilização e é um processo conduzido internamente mas que pode contar com a intervenção de agentes externos” (p.21).

Compreende-se desta forma que a pretensão em mudar e, ou, de reorientar a vida escolar, só possa ser ganha, mediante a dinamização de uma reflexão profunda e alargada. Cada mudança não deverá surgir ao acaso mas ser fruto de uma profunda reflexão pessoal, da troca de experiências, da investigação e do estudo.

O desenvolvimento desta investigação permitiu-nos, concluir que, embora conscientes da função que a prática da autoavaliação pode ter no desenvolvimento das organizações educativas, a escola revela algumas dificuldades na forma como

implementou o modelo CAF, assim como possibilitou saber que o recurso a um modelo de autoavaliação, não ocorreu por uma necessidade sentida pela escola, mas em consequência de um propósito, como ultrapassagem de uma dificuldade enunciada.

Revelando hábitos no emprego da autoavaliação em anos anteriores, recorrendo à averiguação, com o intuito de encontrar justificações para os resultados menos satisfatórios, julgamos perceber, que no seu cumprimento estes procedimentos seriam como que ritualizados, não vinculando efetivamente as práticas, tal como não seria significativa a frequência, com que aconteceriam “processos sistemáticos e regulares de apresentação e discussão dos resultados e de propostas de actuação” de onde resultassem mudanças de comportamentos. (Azevedo, 2007, p.80).

Estamos perante uma realidade pouco satisfatória, que parece, todavia, não ser específica à escola em estudo mas que se estende a muitas escolas do País, como se pode constatar no relatório de Avaliação Externa das Escolas 2006-1011, (IGE 2012), em que o domínio com pior avaliação média foi precisamente o da capacidade de auto regulação e melhoria da escola. Mais de metade dos estabelecimentos foram classificados com suficiente (48,8%) ou insuficiente (4,5%).

Articulando o descrito com o desconhecimento relativamente às práticas a implementar com a CAF, bem como dos seus efeitos, interpreta-se que a interrupção do processo, emana um pouco das práticas anteriormente desenvolvidas, originado assim uma oportunidade desaproveitada, já que implementação do modelo, era sentido como algo de novo. Esta observação remete-nos para uma outra problemática, que não fez parte do nosso objeto de estudo. Falamos das particularidades da “Cultura Escolar”.

Após a investigação cumprida, é nossa expectativa que esta seja um ponto de partida para uma alargada e profícua discussão sobre a autoavaliação. *Supervisionar para delinear a mudança - do conhecimento da autoavaliação à intervenção* é na nossa apreciação, uma inquietação, cujos objetivos delineados, entendemos terem sido alcançados.

Resta-nos acrescentar que a ação supervisiva surge, assim, como uma estratégia capaz de promover a melhoria da qualidade dos serviços, produtos e instituições, estendendo a sua área de intervenção ao desenvolvimento da organização e do coletivo

dos seus agentes educativos, valorizando a forma como interagem para uma melhoria contínua da escola, cujas funções deverão ser exercidas numa perspetiva macroscópica ampla e abrangente em vez de um panorama microscópico e redutor. Com este paradigma presente, o ato supervisivo por nós realizado, compreendeu a escola na sua generalidade, extravasando o espaço da sala de aula, contexto mais comum.

Concluimos o nosso trabalho, com a consciência plena de que a “mudança” é imprescindível para que a “vida” nas organizações encontre o melhor caminho, o seu caminho, à panóplia de solicitações com que presentemente se defrontam.

5.2 Sugestões para outros estudos

O estudo cumprido permitiu-nos uma aprendizagem e um outro entendimento, numa área que inicialmente se apresentava pouco elucidativa. É autêntico dizer que, das ações executadas aquando da implementação procedimental do modelo CAF, com o estudo efetuado e os conhecimentos adquiridos, se apresentam estes agora muito mais perceptíveis. Fará sentido acrescentar que, do presente estudo, outras questões se levantam que provavelmente serão relevantes em vir a aprofundar.

Face à síntese dos resultados e às conclusões apresentadas, entendemos que se justifica, no final deste trabalho de investigação, sugerir o desenvolvimento de investigações que envolvam:

- Amostras alargadas de estabelecimentos de ensino, de modo a ser possível chegar a conclusões mais consistentes relativas à supervisão da regulação das escolas e a forma como o modelo CAF vem sendo desenvolvido nestas.

Não tendo sido objeto do nosso estudo, parecem-nos ser relevantes, pela sua pertinência estudos com olhar supervisivo sobre:

- Cultura escolar, através de variáveis, como: autonomia dos professores na tomada de decisão, relações interpessoais, regras e limitações da estrutura da organização, influência e efeitos das lideranças, suscetíveis de poderem influenciar a forma de pensar e agir da comunidade e por conseguinte projetarem capacidades para a mudança e inovação.

6. Bibliografia

- Afonso, A. J. (2002). *Políticas Educativas e Avaliação das Escolas: Por uma prática avaliativa menos regulatória*. In J. Adelino Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (org). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Afonso, N. (2002). *Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola*. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, (pp.51-68).
- Alaiz, Vitor, Góis, Eunice, Gonçalves, Conceição (2003). *Auto-Avaliação de Escolas: Pensar e praticar*. 1ª ed. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2004). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (3.ª edição). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001a). (org). *A Escola Reflexiva. e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001b). *A Escola Reflexiva. e nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. In Alarcão, I. (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel; Roldão Maria do Céu (2010). *Supervisão Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Editora Almedina.
- Almeida, J. F.; Pinto, J. M., (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. 5ª ed. Lisboa: Editorial Presença.

- Andrade, A., Evaristo, C., Nolasco, I., Orvalho, J., Zilhão, M. J., Ôchoa, P. & Neto, S. (2004). *Programa Qualidade do Ministério da Segurança Social e do Trabalho: um Modelo Integrado de Aplicação da CAF*. Lisboa: Secretaria Geral do Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Avaliação, Estrutura Comum (2012). *CAF Educação. Adaptada ao sector de Educação*. Direção-Geral da Administração e do Emprego Público.
- Azevedo, José M. (2007). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. In CNE (org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* Lisboa: Conselho Nacional de Educação, (pp.14-99).
- Azevedo, M. (2006). *Teses relatórios e trabalhos escolares: Sugestões para a estruturação da escrita* (5ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Badalo, C. (2006). *Educação de adultos e ensino recorrente: Quando o desejo de ser se cruza com a razão*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- Bardin, L. (1995). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, João (2005). *O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas*. in Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, (p.117).
- Barroso, João (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In: João Barroso, (org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Batanaz Palomares, L. (1998). *Organización escolar; bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidade de Córdoba.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 3.ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Black, S. (2008). *The keys to board excellence*. American School Board Journal, 195.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, António (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. Cambridge.

- Bronfenbrenner, U. (1976). *The Experimental Ecology of Education*. In Education Researcher, Vol. 5, Nº 9, outubro.
- Cabral, R. (2000). *O último voo de Ícaro*. Lisboa: Instituto João de Deus.
- Brunsson, Nils (2006). *A Organização da Hipocrisia - os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições ASA.
- Caetano A. P. (2004). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, (pp.17-36).
- Carneiro, A. da G. dos Santos (2006). *Supervisão Escolar e Gestão Intermédia - um estudo sobre percepções dos Coordenadores de Departamento Curricular*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Casanova, M. A. (2007). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Colección Aula Abierta. 2ª Ed. Madrid: editorial La Muralla, SA.
- Chelmsky, E., e Shadish, W.R. (1997). *Evaluation for the 21st century: A handbook*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Clímaco, M. Carmo (2007). *Na Esteira da Avaliação Externa das Escolas: Organizar e Saber Usar o Feedback*. Correio da Educação, 1, (pp.3-15).
- Clímaco, M. Carmo (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, S. (2006). *Dispositivo de auto-avaliação de escola: intenção e acção: um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Costa, J. A. (2007). *Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei*. In *Avaliação das escolas: modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coutinho, P. C. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*, Educação Unisinos 12, nº1. janeiro/abril 2008, (pp.5-15).
- Crozier, M., e Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Seuil.

- De Ketelle, J. M., e Roegiers, (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dezin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa - Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Esteves, M. (2006). *A análise de conteúdo*. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. 4.ª Edição. Porto Editora
- Flores, M., (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspectivas*, vol. 21 nº 2.
- Forte, A. (2005). *Formação contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Fullan, M., (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Oeiras: Edições Asa.
- Garcia, E. G. (1998). *Evaluación de la Calidad Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). *A Psicologia da Supervisão*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. (2002). Porto: Porto Editora.
- Garvin, D. (1993). *Building a Learning Organization*. Harvard Business Review. Boston, (pp.78-91).
- Gil, José (2004). *Portugal, Hoje. O medo de existir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Glatte, Ron (1992). *A Gestão como Meio de Inovação e Mudança nas Escolas*. A. Nóvoa (Org.) *et al. As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, (pp.141-161).
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction. A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Góis, E. (1997). *A Auto-Avaliação das Políticas da Escola*. Inovação, 10. Lisboa: IIE.
- Góis, E., e Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: Práticas eficazes*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, Miguel Á. Santos (2000). *A escola que aprende*. Porto: ASA.

- Haldane Andrew e Haldane Maureen, (1994). *Managing Flexible Learning*. Mary Thorpe e David Grugeon. Open Learning in the Mainstream. London: Longman, (pp.87-88).
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. O Trabalho e a Cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Amadora: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (1991). *The empowered school: The management and practice of development planning*. London: Cassell.
- Harris, B. M. (2002). *Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores II - Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Hopkins, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research (2nd Ed.)*. Buckingham: Open University Press.
- Joyce, Bruce e Weil, M., (1985). *Modelos de Enseñanza*. ANAYA, (trad. Feita a partir da obra em castelhano). Madrid.
- Leandro, E. (2002). *Guião para Auto-Avaliação de Desempenho*. Coleção Cadernos nº 3 e 4. Oeiras: INA.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2000). *Uma análise da dimensão multicultural no currículo*. *Revista de Educação*. vol. 1 nº 9, (pp.137-142).
- Libaneo, J. Carlos. (2002). *Pedagogia e Pedagogos para quê?* 6ª ed. São Paulo: Cortez,
- Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Ludke, Menga, e André, M. (2007). *Pesquisa em Educação, Abordagens qualitativas*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Madureira, C. (2004). *Avaliar as Escolas para Modernizar os Sistemas de Ensino no Contexto da Reforma Administrativa*. Coleção Cadernos INA. Oeiras.
- Marchesi, A. (2002). *Mudanças Educativas e Avaliação das Escolas, in Azevedo, Joaquim (Org.) (2002). Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências*. Porto: Edições Asa.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage.

- Meuret, D. (2002), *O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos*. In *Avaliação de organizações educativas*. COSTA et al.,(2002) Universidade de Aveiro (pp.39-41)
- Moreira, M.C. M. (2005). *Avaliação Institucional Escolar. Um estudo exploratório de uma experiência*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Morgado J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1995). *Formação de Professores e Profissão Docente*. In Nóvoa A. (org.). *Os Professores e a sua Formação*. 2º Ed. Publicações D. Quixote. Lisboa, (pp.13-33).
- Oliveira, M. L. (2001). *O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar*. In Alarcão, I. (org.) et al. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, (pp.43-54).
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: IIE.
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. *Bolema*, 25, (pp. 105-132).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 5ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, D. (2000). *A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente*. In Alarcão, I. (org.) et al. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, (p.87-94).
- Roldão, M.C. (2000). *A Escola como Instância de Decisão Curricular*. In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora, (p.68).
- Rothman, R., (2009). *Improving student learning requires district learning*. *Phi Delta Kappan*, 91, nº 1, (pp.44-50).
- Sá-Chaves, I. (2003). *Práticas de supervisão: tempo e memórias de formação. Infância e Educação: Investigação e Práticas*. GEDEI, n.º 4. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão - Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. e Amaral, M. João, (2000). *Solidário*. In Alarcão, I. (org.) et al. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Santiago, Rui (2000). *A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional*. In Alarcão, I. (org.) et al. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto. Porto Editora, (pp.25-41).
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Um guia teórico e prático para fazer a (auto)avaliação das escolas. Perspectivas actuais. CRIAP. Porto: Asa.
- Saraiva, R. e Orey, J. (2001). *Projecto Melhorar a Qualidade! Ciclo 2002/2003, Guião de Auto-Avaliação*. QUAL - Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda. Coimbra.
- Scheerens, Jaap (2004). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Asa.
- Schon, D. (1994). *La practica reflexiva. Aceptar y aprender de la discrepancia*. Cuadernos de Pedagogía, 222, (pp.88-92).
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa. Edições D. Quixote,(pp.77-91).
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Senge, P. (2005a). *Escolas que aprendem*. S. Paulo: ARTMED, Editora SA.
- Senge, P. (2005b). *A Quinta Disciplina - arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller.
- Simões, H. M. (2010). *Supervisão e Supervisores Teorias e Práticas no Contexto Educativo*. II Encontro Internacional do Português. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação em estudos de caso*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Vala, J. (2005). *A Análise de Conteúdo*. In A. Silva & J. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 13ª ed. Porto: Edições Afrontamento, (pp.101-128).

- Vale, I. (2004). *Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: O estudo de caso*. In Vale, I., Portela J., & Subtil J., Revista da Escola Superior de Educação. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, 5º Volume, (pp.171-202).
- Valadares Tavares, L., Graça, P. & Valadares Tavares, M. (2002). *Assimetrias Regionais de Desempenho Educativo*-Estudo SEDES, Observatório de Prospectiva da Engenharia e da Tecnologia e Centro de Sistemas Urbanos e Regionais do Instituto Superior Técnico. Lisboa.
- Vieira, I. (2001). *Pedagogia Para a autonomia: O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas*. Inovação - vol. 14, nº 1-2 , (pp.169-190).
- Vieira, Flávia (1993). *Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- Vilar, M. (1992). *A avaliação. Um novo discurso?* Porto: Edições ASA.
- Waite, D., (1999). *Toward the Democratization of Supervisio*. In *Supervisão na Formação - Contributos Inovadores*. Actas do 1º Congresso Nacional de Supervisão, Aveiro, (pp.241-251).
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers - a reflective approach*. Cambridge: CUP.
- Wallace, M. e D. Woolger (1991). *Improving the ELT supervisory dialogue*. ELT Journal 45, nº 4.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA. SAGE Publications.

6.1 Webgrafia

- Alaíz. Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? Disponível em: http://www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao_escolas.pdf. Acesso em 24 agosto 2011.
- APA. American Psychological Association. Breve resumo das normas. Ed.5ª. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/91188-APA/>. Acesso em 20 de abril de 2011.

- Avaliação, Estrutura Comum de (*Common Assessment Framework* - CAF). Disponível em: <http://www.caf.dgaep.gov.pt/>. Acesso em 20 de janeiro de 2011.
- Calado, S. (2004). *Análise de documentos: métodos de recolha e análise de dados*. DEFCUL. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analise_documentos.pdf. Acesso em 08 de março de 2011.
- Dicionário de Língua Portuguesa On-line. Disponível em: <http://www.lexico.pt/>. Acesso em 09 de abril de 2010.
- DGAEP, (2006). *Manual de apoio para aplicação da CAF*. Disponível em <http://www.dgaep.gov.pt/docs>. Acesso em 26 de janeiro de 2011.
- Escolas, Conselho Nacional (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processo*. Disponível em: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/avaliacao_escolas_conselho_educacao_portugal.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2011.
- Escolas, Observatório de Melhoria e da Eficácia (2010). Disponível em: <http://observatorio.por.ulusiada.pt/>. Acesso em 19 de março de 2011.
- Escudero, Juan M. (n.d) *Calidad de la Educación: Entre la seducción y las Sospechas*. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/6364>. Acesso em 31 de janeiro de 2011.
- Fielding, N., e M. Schreier (2001). *Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods*, em *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (revista on-line), 2: 1 (54 parágrafos). Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>. Acesso em 17 de fevereiro de 2011.
- Gerir para a Inovação, para a Mudança e para a Qualidade*. Revista ELO6. Centro de Formação Francisco de Holanda. Disponível em: http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo6/elo6_11.htm. Acesso em 27 de dezembro de 2010.
- IGE (2012). *Avaliação Externa das Escolas. Avaliar para a melhoria e a confiança 2006-2012*. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf. Acesso em 30 de março de 2012.
- Ranger, Mary (2008). *Nove olhares sobre a supervisão*. Ed14ª. Papyrus Editora. Disponível em: <http://books.google.pt/books?id=4FFj7myu3zQC&printsec=frontcover&dq=%22>

nove+olhares+sobre+a+supervis%C3%A3o%22&source=bl&ots=V8lnNVMBAB&sig=7umD9LClem1NmUFFt8ppkD-WO3Y&hl=pt. Acesso em 10 de janeiro 2011.

Senge, P, Kleiner, P., Roberts, C., Ross, R. & Smith, B. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. New York: Doubleday/ Currency. Disponível em: www.infed.org/thinkers/senge.htm. Acesso em 17 de dezembro de 2010.

6.2 Legislação consultada

Assembleia da República (2008). Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril". Diário da República - I Série, N.o 79 - 22 de Abril de 2008.

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

Assembleia da República (2001). "Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro" in Diário da República, I Série -A, N.º15.

Assembleia da República (1998). "Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio". Diário da República - I Série, N.o 102 - 4 de Maio de 1998, revogado pelo, Dec. Lei 75/2008, 22Abr.

Assembleia da República (1989). "Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro".

Assembleia da República (1986). "Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro". (Lei de Bases do Sistema Educativo), in Diário da República, I Série, N.º 237.

Portaria nº 1260/2007 de 26 de Setembro, Diário da República - I Série, N.o 186 - 26 de Setembro de 2007.



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

José Manuel Pinto Rocha

Supervisionar para delinear a mudança -
do conhecimento da autoavaliação à intervenção

ANEXOS

Nome do Curso de Mestrado

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor César Sá

maio de 2012

Índice Anexos

7. ANEXOS

7.1 Documentos

05

Relatório avaliação interna do Agrupamento 2008/2009.

Relatório avaliação externa (IGE, Nov: 2008).

7.2 Instrumentos de análise

33

Guião de entrevista.

Transcrição das entrevistas realizadas.

Mapa transversal das entrevistas praticadas.

7.3 Documentação CAF

63

Guião de autoavaliação 10 passos para aplicar a CAF - Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público (Mar 2007).

7.1

ANEXOS

Documentos

- Relatório avaliação interna do Agrupamento 2008/2009
- Relatório avaliação externa do IGE (nov, 2008)

Autoavaliação do Agrupamento

Relatório
Avaliação
Interna

Ano Letivo 2008/2009

A invocação repetida, até à exaustão, da qualidade no ensino não vai desencadear qualquer processo de melhoria da qualidade, se primeiro não definirmos o que se deve entender por qualidade e como enquadrar essa qualidade nas escolas.

Dos nove Objectivos do Sistema de Avaliação enunciados no artº 3º do Dec. Lei nº 31/2002, cinco dizem respeito directa ou indirectamente à qualidade:

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

(al. c.) - Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade das escolas;

(al. d.) - permitir incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;

(al. f.) - Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;

(al. h.) - Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos.

Falar de qualidade na Educação implica ter em consideração a complexidade do conceito, que inclui várias dimensões:

A **eficácia** – uma educação de qualidade é aquela que consegue que os alunos realmente aprendam o que se supõe que devem aprender - aquilo que está estabelecido nos planos e programas curriculares – no final de um determinado ciclo. Nesta perspectiva a ênfase é posta no que os estudantes aprendem na sua passagem pelo sistema. Esta dimensão do conceito põe em primeiro plano os resultados da aprendizagem efectivamente alcançados pela acção educativa. Citando a perspectiva de Mayston, MARIA CONCEIÇÃO SILVA PORTELA e SANDRA GUERREIRO (2006, pp. 20) referem “os estudos de eficácia da escola em geral medem o seu “*value added*” (onde os resultados dos alunos no início e no fim de um dado estágio educacional são comparados eventualmente tendo em conta outros factores do contexto) ”.

Uma segunda dimensão do conceito de qualidade, complementar da anterior – a **relevância** - está referida no que é que se aprende no sistema e a sua pertinência em termos individuais e sociais. Neste sentido uma educação de qualidade é aquela cujos conteúdos respondem adequadamente ao que o individuo necessita para se desenvolver como pessoa – intelectual,

afectiva, moral e fisicamente – e para actuar nos diversos âmbitos da sociedade – o político, o económico e o social –. Esta dimensão do conceito põe em primeiro plano os fins atribuídos à acção educativa e a sua realização nos desenhos e conteúdos curriculares.

Uma terceira dimensão é a que se refere aos processos e meios que o sistema oferece aos alunos para o desenvolvimento da sua experiência educativa. Um sistema educativo para ser de qualidade deve partir do reconhecimento de que acedem ao sistema educativo diferentes tipos de alunos, com diferentes pontos de partida. Ao fazê-lo, propõe-se oferecer apoios diferenciados a fim de assegurar que os objectivos da educação se atinjam, de forma equiparável, para todos. A equidade implica dar mais, apoiar mais, aos que mais o necessitem. A equidade ver-se-á reflectida na eficácia. Nesta perspectiva uma educação de qualidade é aquela que oferece ao aluno um adequado contexto físico para a aprendizagem, um corpo docente convenientemente preparado para a tarefa de ensinar, bons materiais de estudo e de trabalho, estratégias didácticas adequadas. Esta dimensão do conceito põe em primeiro plano a análise dos meios empregues na acção educativa.

Finalmente a **eficiência** – um sistema será de maior qualidade na medida em que comparado com outro obtenha resultados similares, com menores recursos. ISABEL MARIA VENÂNCO e AGUSTIN GODAS OTERO (2002, pp. 41) referem que escola eficiente “ é aquela que utiliza os recursos de modo a obter a maior rentabilidade, significando altas taxas de utilização de equipamentos ou elevado número de alunos transitados” e que na perspectiva de Mayston, referida por MARIA CONCEIÇÃO SILVA PORTELA e SANDRA GUERREIRO (2006, pp. 20) “os estudos e eficiência das escolas medem “value for money” (onde os recursos utilizados pela escola, como despesas por aluno, professores, etc, são considerados na explicação de medidas de output da escola)”.

Quando falamos em qualidade na educação não podemos deixar de ter em conta os factores que influenciam essa qualidade:

a) O nível socioeconómico – directamente através dos custos directos associados à escolaridade, indirectamente através do que significa para os pais ter os seus filhos na escola, sacrificando parte do seu vencimento. Mas além disso o nível socioeconómico influencia a qualidade da educação através dos factores associados à pobreza e muito particularmente à precariedade da saúde e a ausência de uma alimentação adequada. As diferenças ao nível socioeconómico têm a capacidade de explicar as diferenças no acesso, na permanência, nas taxas de transição, nos resultados da aprendizagem e também no acesso ao emprego;

b) Outro factor de grande importância é o capital cultural da família de onde procede o aluno. O contexto familiar dos alunos influencia a estimulação precoce, o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento de capacidades cognitivas, a interiorização de valores relacionados com a educação e o apoio aos processos de aprendizagem dos filhos. Desta forma os filhos de famílias mais escolarizadas progridem de forma mais regular no sistema educativo.

Do lado da oferta educativa são também múltiplos os factores que podem influenciar a qualidade das escolas:

- a) As práticas pedagógicas na sala de aula, nomeadamente, o aproveitamento do tempo escolar para o ensino-aprendizagem, a diversificação das experiências de aprendizagem, o ensino individualizado, o estímulo à participação do aluno, a existência de oportunidades para que os alunos exercitem as suas capacidades de raciocínio e o tempo dedicado na sala de aula à leitura e à escrita;
- b) As características da escola e do órgão de gestão – e a capacidade de uma liderança de desenvolver um estilo participativo de administração escolar contrapondo-se a um mais autoritário;
- c) Os recursos materiais – espaços adequados, abundante material de leitura, um adequado ratio professor – aluno.

1.1 A avaliação interna das escolas

A avaliação interna das escolas é normalmente associada à auto-avaliação das escolas, que se tem vindo a afirmar como o elemento central da avaliação orientada para a melhoria. Trata-se de um processo de avaliação que se inicia na própria escola, realizada pelos profissionais que nela actuam, com o objectivo de compreender e melhorar a prática escolar.

A escola enquanto organização não só deve produzir aprendizagens para os alunos mas deve, para fazê-lo bem, adquirir uma função qualificadora para os que nela trabalham, optimizando o potencial formativo das situações de trabalho. É necessário construir uma visão da escola como organização que não só ensina como aprende.

Definidas como instituições dedicadas à aprendizagem dos alunos é um paradoxo que não se pense na aprendizagem dos seus profissionais e das escolas como organizações. É uma ironia que raramente as escolas sejam organizações de aprendizagem. Pelo contrário repetem ano após ano as mesmas rotinas, que com o passar do tempo obtêm menos resultados e são mais dispendiosas.

Confrontar o ensino e aprendizagem como fenómenos ou processos em tensão implica reconhecer a possibilidade de desencontros entre eles. Com efeito, sabemos por exemplo que o ensino não conduz necessariamente à aprendizagem. No entanto, as escolas encontram-se ainda fortemente centradas nos processos e estratégias de ensino, de tal forma que se converteram em fins em si mesmo, quando na realidade, deveriam existir em função da sua capacidade de produzir aprendizagens.

“ Aprender a aprender” constitui uma das visões com mais consenso das exigências que a sociedade faz à escola do século vinte e um e que tem vindo a questionar o conceito de ensino centrado na transmissão de informação. A atenção centrou-se então nos processos de aprendizagem (as suas determinações pessoais e sociais) para depois se voltar sobre o

ensino. Este “centrar-se na aprendizagem” foi mais além da acção educativa, da sala de aula mais restrita, para se expandir a toda a organização escolar que precisa de passar de uma “escola que ensina “ a uma “escola que aprende”.

Neste sentido a escola precisa de institucionalizar o processo de auto-avaliação que leve a uma reflexão colectiva de todos os seus membros.

No desenvolvimento de uma cultura de avaliação entre os membros da comunidade educativa que realce o carácter formativo da mesma e contribua para reduzir a resistência generalizada a estes processos podem os profissionais da educação encontrar uma excelente forma de aperfeiçoamento. A reflexão que pressupõe o julgamento fundamentado leva à compreensão da natureza e sentido das práticas educativas e permite a modificação das normas de comportamento, das atitudes e das concepções que sobre ela se tem e no desenvolvimento de decisões adoptadas em conjunto que possam ter um efeito positivo para a melhoria da escola.

2 - Equipa de auto-avaliação

A equipa de Auto-avaliação do Agrupamento é constituída pelos seguintes elementos:

- (Docente do 3º Ciclo)
- (Docente do 3º Ciclo)
- (Docente do 2º Ciclo)
- (Docente do 2º Ciclo)

Colaboração de:

- (Docente do 2º Ciclo)
- (Docente do 3º Ciclo)

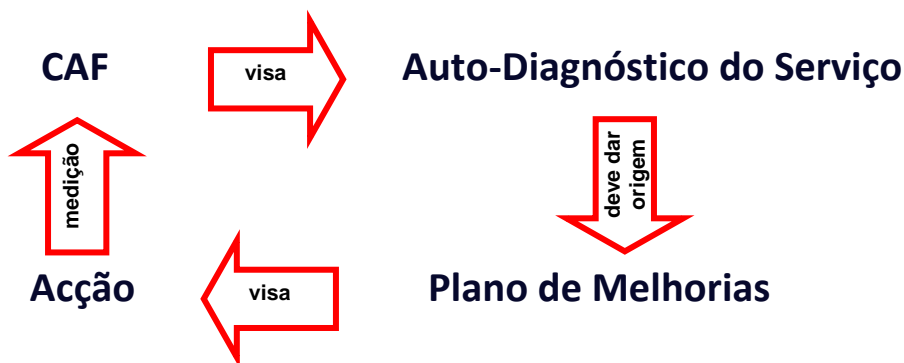
3 - Instrumentos e Metodologias Adoptadas

3.1 - Modelo CAF

A Estrutura Comum de Avaliação (Common Assessment Framework- CAF) é um modelo de auto-avaliação do desempenho organizacional especificamente desenvolvido para ajudar as organizações do sector público dos países europeus a aplicar as técnicas da Gestão da Qualidade Total, melhorando o seu nível de desempenho e de prestação de serviços.

A CAF baseia-se no pressuposto de que as organizações atingem resultados excelentes ao nível do desempenho na perspectiva dos cidadãos/ clientes, colaboradores e sociedade quando têm lideranças que conduzem a estratégia, o planeamento, as pessoas, as parcerias, os recursos e os processos.

A sua construção foi inspirada no Modelo de Excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (European Foundation for Quality Management ou EFQM) e no modelo da Speyer, Universidade Alemã de Ciências Administrativas.



As etapas de implementação da CAF

3.2 - Metodologia Adoptada

O modelo de questionários utilizados na avaliação do Agrupamento resultou da adaptação dos questionários disponíveis na página electrónica da DGAP (Direcção Geral da Administração Pública). As adaptações introduzidas pela Equipa de Auto-Avaliação do Agrupamento procuraram ir ao encontro da realidade do Agrupamento, bem como aos seus destinatários. Assim, adaptou-se e simplificou-se a escala da CAF, de forma a torná-la mais perceptível e adequada à realidade desta comunidade:

1	2	3	4	5	6
Nada	Pouco	Razoável	Bom	Muito Bom	Não Sabe
Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Bastantes Vezes	Sempre	Não Responde

A Equipa de Auto-Avaliação optou por acrescentar um grau na escala (6) denominado “Não sabe” ou “Não responde”, uma vez que se poderia colocar a questão de haver indicadores para os quais os inquiridos poderiam não ter opinião formada e/ou não ser aplicável.

Para que a auto-avaliação dê origem a um diagnóstico organizacional real e fiável, é necessário ouvir todos aqueles que intervêm no Agrupamento. A selecção dos alunos e Pais/Encarregados de Educação para o preenchimento dos questionários foi feita por amostra aleatória sistemática, com excepção do primeiro ciclo, onde por opção da equipa, foram seleccionados os Alunos e Encarregados de Educação do 3º ano.

Critérios de Meios			Critérios de Resultados	
1. Liderança	2. Planeamento e estratégia	5. Gestão dos processos e da mudança	6. Resultados orientados para os cidadãos/clientes	9. Gestão dos processos e da mudança
	3. Gestão das pessoas		7. Resultados relativos às pessoas	
	4. Parcerias e recursos		8. Impacto na sociedade	
Aprendizagem e Inovação				

Critérios avaliativos no Modelo CAF

4 - Apresentação dos dados da auto-avaliação

Os Questionários relativos aos Alunos do 2º e 3º Ciclos, Pessoal Docente e Pessoal Não Docente foram respondidos por via electrónica, através do site do Agrupamento. As respostas aos questionários dos Encarregados de Educação e Alunos do 1º Ciclo foram efectuados em formato de papel.

	Total	Inquiridos	%(a)	%(b)
Alunos	200	53	27%	30%
Enc. de Educação	263	62	24%	35%
Pessoal Docente	37	35	95%	20%
Pessoal não Docente	33	27	83%	15%
Total	533	177	33%	100%

(a) Percentagem calculada a partir do número de inquiridos de cada categoria e o número total correspondente a cada categoria da comunidade educativa.

(b) Percentagem calculada a partir do número de inquiridos de cada categoria e o número

total de inquiridos.

4.1 - Resultados por Critério

4.1.1 - Pessoal Docente

A análise dos resultados por critério é fundamental para compreender a percepção que os Docentes têm do Agrupamento.

Critérios (Pessoal Docente)	Média
1. Liderança	4,2
2- Planeamento e Estratégia	4,3
3 – Gestão das Pessoas	4
4- Gestão das Parcerias e outros recursos	3,7
5- Gestão dos Processos de Mudança	4,3
7 – Satisfação das Pessoas	4
8 – Impacto na Sociedade	4,1
9 – Resultados de Desempenho Chave	3,4
Média Total	4

Da análise da tabela anterior verifica-se que os resultados apurados, nos diferentes domínios, se encontram acima da média, com o valor global de 4.

4.1.2 - Pessoal Não Docente

O Pessoal Não Docente tem uma maior percepção dos critérios relativos aos meios, onde a sua participação é mais acentuada. Esta situação justifica a assimetria entre os questionários

da primeira e segunda partes. Neste contexto, o questionário da 1ª parte (Qualidade dos Serviços) foi mais exaustivo que o da 2ª parte (Processo de Ensino-Aprendizagem).

Crítérios (Pessoal Não Docente)	Média
1. Liderança	3
2- Planeamento e Estratégia	3
3 – Gestão das Pessoas	3,2
4- Gestão das Parcerias e outros recursos	4
5- Gestão dos Processos de Mudança	3,8
7 – Satisfação das Pessoas	3,4
8 – Impacto na Sociedade	4
9 – Resultados de Desempenho Chave	3,5
Média Total	3,5

Como se pode observar a tabela apresenta uma média total acima de 3. Realça-se que a média mais elevada nos critérios é a da “Gestão das Parcerias e outros Recursos” e a do “Impacto na Sociedade”. Ao invés, o menor valor corresponde aos critérios “Liderança” e “Planeamento e Estratégia”.

4.1.3 - Encarregados de Educação

Crítérios (Encarregados de Educação)	Média
1. Liderança	3,7
2- Planeamento e Estratégia	3,7
3 – Gestão das Pessoas	Não aplicável
4- Gestão das Parcerias e outros recursos	3,1
5- Gestão dos Processos de Mudança	3,9
6 – Satisfação do Cidadão/Cliente	3,5
7 – Satisfação das Pessoas	3,4
8 – Impacto na Sociedade	3,9
9 -Resultados de Desempenho Chave	Não aplicável
Média Total	3,6

Da análise dos resultados mencionados na tabela salienta-se pela positiva os valores relativos à “Gestão dos Processos de Mudança” e ao “Impacto na Sociedade”. O menor valor corresponde à “Gestão de Parcerias e outros Recursos”.

Critérios (Alunos)	Média
1. Liderança	3,7
2- Planeamento e Estratégia	3,9
3 – Gestão das Pessoas	3,9
4- Gestão das Parcerias e outros recursos	3,3
5- Gestão dos Processos de Mudança	3,2
6 – Satisfação do Cidadão/Cliente	3,7
7 – Satisfação das Pessoas	3,6
8 – Impacto na Sociedade	3,5
9 - Resultados de Desempenho Chave	3,7
Média Total	3,6

Atendendo ao valor médio verificado em todos os domínios, pode referir-se que os resultados se encontram ligeiramente acima da média (3,6). De todos os domínios, salienta-se o menor valor da “Gestão dos Processos de Mudança” (3,2). Ao invés, o valor mais elevado corresponde ao “Planeamento e Estratégia” e à “Gestão de Pessoas”.

5 - Resultados Escolares

Tomando em consideração os diversos anos de escolaridade que compõem os 1º, 2º e 3º Ciclos, estes manifestam como resultados finais para os anos lectivos indicados, os valores de acordo com as tabelas expostas:

1.º Ciclo

Ano lectivo	1.º ano			2.º ano			3.º ano			4.º ano		
	M	T	NT	M	T	NT	M	T	NT	M	T	NT
2007/08	18	18	0	33	29	4	27	27	0	17	17	0
2008/09	15	15	0	15	14	1	20	20	0	24	23	1
2009/10	23	23	0	17	15	2	19	17	2	22	19	3

2.º Ciclo

Ano lectivo	5.º ano			6.º ano		
	M	T	NT	M	T	NT
2007/08	28	28	0	25	23	2
2008/09	20	19	1	33	32	1
2009/10	28	27	1	21	19	2

3.º Ciclo

Ano lectivo	7.º ano			8.º ano			9.º ano		
	M	T	NT	M	T	NT	M	T	NT
2007/08	22	22	0	27	26	1	31	31	0
2008/09	20	20	0	22	21	1	27	24	4
2009/10	31	23	8	17	16	1	22	19	3

LEGENDA: M = matriculados T= Transitados NT = Não transitados

5.1 - Avaliação Externa

Provas de Aferição do Ensino Básico - 4.º ano

Nível	2007/2008		2008/2009		2009/2010	
	L. Port.	Mat.	L. Port.	Mat.	L. Port.	Mat.
A	0	0	1	7	5	2
B	3	4	11	6	5	4
C	8	9	12	11	11	10
D	4	2	4	4	0	4
E	0	0	1	1	0	1
Positivas	73%	87%	83%	83%	100%	76%
Negativas	27%	13%	17%	17%	0%	24%

Provas de Aferição do Ensino Básico - 6.º ano

Nível	2007/2008		2008/2009		2009/2010	
	L. Port.	Mat.	L. Port.	Mat.	L. Port.	Mat.
A	1	4	1	2	0	0
B	6	6	15	15	3	7
C	11	7	15	15	9	12
D	0	1	2	1	6	0
E	0	0	0	0	1	0
Faltas	1	1	--	--	--	--
Positivas	100%	94%	94%	97%	63%	100%
Negativas	0%	6%	6%	3%	37%	0%

9.º ANO – EXAMES

• Língua Portuguesa

Nível	2007/2008	2008/2009	2009/2010
1	0	1	0
2	8	10	6
3	13	12	10
4	9	2	5
5	1	1	0
Positivas	74%	58%	71%
Negativas	26%	42%	29%

2008/2009 Língua Portuguesa Não Materna – Intermédio = 1 aluno = Nível 3

• Matemática

Nível	2007/2008	2008/2009	2009/2010
1	0	2	0
2	16	15	9
3	11	7	7
4	2	3	5
5	2	0	0
Positivas	48%	37%	57%
Negativas	52%	63%	43%

• **Pauta de Avaliação Final - 9.º ano**

Nível	2007/2008				2008/2009				2009/2010			
	L. Port.		Mat.		L. Port.		Mat.		L. Port.		Mat.	
	3.ºp	AE	3.ºp	AE	3.ºp	AE	3.ºp	AE	3.ºp	AE	3.ºp	AE
1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0
2	1	8	4	16	7	10	6	15	4	6	8	9
3	19	13	18	11	17	12	15	7	13	10	1	7
4	7	9	6	2	3	2	6	3	3	5	1	5
5	4	1	3	2	1	1	1	0	2	0	2	0
Positivas	97%	74%	87%	48%	75%	58%	79%	37%	82%	71%	64%	57%
Negativas	3%	26%	13%	52%	25%	42%	21%	63%	18%	29%	36%	43%

AE= Avaliação de Exame

6 - Diagnóstico organizacional do Agrupamento

6.1 - Introdução

Apresentados os resultados dos questionários aplicados, segue-se a apresentação dos aspectos mencionados nos inquéritos no que se refere a “Pontos Fortes” e “Pontos Fracos”, no âmbito dos nove critérios do modelo CAF. As médias dos critérios que se apresentam (numa escala de 1 a 5) são feitas com base nos questionários aplicados ao Pessoal Docente, Pessoal Não Docente, Alunos e Pais/ Encarregados de Educação.

O presente diagnóstico apresenta uma separação entre os Pontos Fortes e os Pontos Fracos, sendo que os Pontos Fortes se referem aos aspectos que o Agrupamento já desempenha com qualidade e sobre os quais a satisfação da comunidade escolar é bastante positiva. Por outro lado, os Pontos Fracos correspondem a situações em que o Agrupamento ainda não conseguiu alcançar o nível necessário à obtenção de uma maior satisfação por parte dessa mesma comunidade.

6.2 - Resultado Final

Depois de apurados e analisados todos os resultados dos questionários aplicados à comunidade escolar do Agrupamento apresentam-se de seguida as médias finais obtidas. O cálculo das médias teve em conta o número de indivíduos inquiridos por grupo e o número de questões relativas a cada um dos diferentes domínios, originando assim as respectivas médias finais ponderadas.

Crítérios	Média
1. Liderança	3,7
2- Planeamento e Estratégia	3,8
3 – Gestão das Pessoas	3,8
4- Gestão das Parcerias e outros recursos	3,4
5- Gestão dos Processos de Mudança	3,8
6 – Satisfação do Cidadão/Cliente	3,5
7 – Satisfação das Pessoas	3,6
8 – Impacto na Sociedade	3,8
9 -Resultados de Desempenho Chave	3,6
Média Total	3,7

6.3 - Critério 1 (Liderança)

Domínio 1	Média - 3,7
Liderança	
Conceito	
<p>Como os órgãos de gestão e administração e todos os que lideram equipas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvem e facilitam a consecução do Projecto Educativo do Agrupamento; • Promovem os valores necessários ao sucesso a médio e longo prazo; • Implementam acções e estimulam comportamentos apropriados; • Estão directamente empenhados em assegurar a organização e gestão 	
Pontos Fortes	
<ul style="list-style-type: none"> • Os Documentos orientadores do Agrupamento, PE, PC, RI, PAA, são divulgados pela Direcção, Coordenadores de Departamento e Directores de Turma, sendo do conhecimento da maioria da Comunidade Escolar. • Os Conflitos são geridos de forma eficaz pela Direcção e pelos Professores Coordenadores. • A Direcção é receptiva às sugestões apresentadas pelo pessoal docente e não docente com vista à melhoria da organização e apoia actividades e acções de dinamização do Agrupamento. • Existe uma preocupação em que o serviço seja distribuído ao Pessoal Docente e Não Docente de forma equitativa. • A Direcção é sensível aos problemas do pessoal docente e não docente. • Reconhece o bom desempenho profissional. • Os Professores dão a conhecer aos alunos e Encarregados de Educação o programa da disciplina e a planificação da mesma, bem como os critérios de avaliação. • Os Professores definem com os alunos as regras de conduta e trabalho na sala de aula, dando-as a conhecer aos Encarregados de Educação e conseguem manter um bom ambiente de trabalho na sala de aula e nas 	

aulas de substituição.

- O DT e os Coordenadores de Departamento coordenam e motivam de forma eficiente a equipa de professores com que trabalham.

Pontos Fracos

- PND não conhece o PE.
- A Direcção não faz reuniões com o pessoal não docente.
- Falta de meios de avaliação da qualidade do serviço prestado pelo pessoal não docente.
- Os Encarregados de Educação não têm conhecimento dos assuntos tratados no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral.

6.4 - Critério 2 (Planeamento e Estratégia)

Domínio 2

Média – 3,8

Planeamento e Estratégia

Conceito

Como o Agrupamento implementa o PE através de:

- Uma estratégia claramente centrada nas expectativas dos alunos e dos diferentes sectores da comunidade educativa.
- Estratégias efectivamente operacionais a diferentes níveis.

Actividades relevantes inscritas no Plano Anual de Actividades.

Pontos Fortes

- **Direcção:**
 - Promove a imagem do Agrupamento;
 - O PE foi elaborado com base num diagnóstico/ caracterização do Agrupamento;
 - Envolve os Docentes na Concretização do PE do Agrupamento;
 - Promove periodicamente uma reflexão participada sobre o RI;
 - Promove a circulação de comunicação através de vários canais de informação entre o Pessoal Docente e Não Docente;
 - Os Projectos e actividades do PAA têm objectivos bem definidos e exequíveis;
 - As estratégias de actuação tiveram em conta os recursos disponíveis no Agrupamento;
- **Os Professores:**
 - Propõem o seu Plano de Actividades com base no PE do agrupamento;
 - Planificam e ajustam a sua planificação com os outros professores do seu Grupo Disciplinar/ Conselho de Turma;

- Ajustam os critérios e instrumentos de avaliação com os outros professores do mesmo departamento;
 - Escolhem estratégias e metodologias diversificadas e/ou adequadas às características das turmas, de forma a motivar e envolver os alunos no seu próprio processo de aprendizagem;
 - Verificam a adequação das metodologias às actividades previstas;
 - O PCT é discutido e construído em conjunto por todos os Professores;
 - Verificam se os Projectos/clubes e outras actividades em que se envolvem vão de encontro aos interesses dos alunos;
 - Acompanham o processo de ensino e de aprendizagem das turmas de forma a corrigir, se necessário o planeamento e as estratégias;
 - Verificam se os apoios educativos estão planificados de forma a corresponderem às necessidades manifestadas pelos alunos;
 - Há reuniões periódicas dos Conselhos de Turma.
- **O Pessoal Não Docente:**
 - Tem um representante no Conselho Geral;
 - Contribui para o Planeamento dos respectivos serviços.

Pontos Fracos

- Não realização de reuniões, antes do Conselho Pedagógico, entre o seu Presidente e o representante do Pessoal Não Docente para preparar a agenda
- Não realização de reuniões entre o Pessoal Não Docente, antes da reunião do Conselho Pedagógico para analisar sugestões a apresentar
- A Direcção não envolve o Pessoal Não Docente na concretização do Projecto Educativo

6.5 - Critério 3 (Gestão das Pessoas)

Domínio 3

Média - 3,8

Gestão das Pessoas

Conceito

Como o Agrupamento gere os seus recursos Humanos:

- Desenvolvendo os saberes e o pleno potencial do pessoal docente e do pessoal não docente.
- Promovendo o trabalho de equipa e potenciando o trabalho individual.
- De acordo com os pressupostos do Projecto Educativo.

Pontos Fortes

- **A Direcção:**
 - Introduz e potencia novas formas de trabalho e a utilização de novas tecnologias, entre o pessoal docente e o pessoal não docente;
 - Promove uma cultura de abertura, incentivando e motivando os funcionários a empenharem-se na melhoria do Agrupamento;
 - Identifica e utiliza os conhecimentos e competências dos professores de forma a rentabilizar e melhorar a sua actuação;
 - Efectua a análise sistemática dos pontos fortes e fracos internos do Agrupamento;
 - Desenvolve e adopta uma política clara, com critérios objectivos nos domínios do recrutamento, promoção, avaliação e delegação de competências.
- **O Professor:**
 - Incentiva a participação dos alunos em todas as actividades escolares;
 - Envolve outros Professores e Funcionários do Agrupamento, aproveitando as suas competências;
- **Pessoal não Docente:**
 - A chefe dos SAE e a Encarregada de Pessoal preocupam-se em promover um espírito de inter-ajuda.

Pontos Fracos

Não foram detectados

6.6 - Critério 4 (Parcerias e Recursos)

Domínio 4

Média - 3,4

Parcerias e Recursos

Conceito

Como o Agrupamento planeia e gere os seus recursos internos e parcerias externas, de modo a viabilizar o Plano Anual de Actividades e o Projecto Educativo.

Pontos Fortes

- A Direcção disponibiliza ao PD e PND os Recursos necessários ao seu desempenho.
- Os recursos informáticos estão distribuídos de forma justa pelo Agrupamento.
- As TIC são utilizadas nos Serviços Administrativos para melhorar e agilizar os serviços prestados.
- Há uma manutenção constante de todo o espaço escolar em termos de limpeza e de funcionamento.
- A Direcção e os Funcionários preocupam-se em gerir de forma económica os recursos.

- A escola promove a redução e reciclagem de desperdícios.
- As instalações do Agrupamento são adequadas em termos de saúde, higiene e segurança no trabalho e todas as Escolas têm um plano de segurança e evacuação devidamente testado.
- O Agrupamento estabelece protocolos de cooperação com entidades externas havendo da parte dos professores a preocupação de se informarem sobre essas parcerias.
- Os professores rentabilizam os recursos disponíveis integrando-os nas suas planificações e na leccionação das suas aulas.

Pontos Fracos

- As pessoas de mobilidade reduzida não têm acesso a todos os espaços do Agrupamento em igualdade com os outros utentes.
- A falta de parcerias com professores de outras escolas.
- O fraco recurso à plataforma moodle.

6.7 - Critério 5 (Gestão dos Processos e da Mudança)

Domínio 5

Média - 3,8

Gestão dos Processos e da Mudança

Conceito

Como o Agrupamento concebe, gere e melhora os seus processos de forma a:

- Apoiar a sua estratégia;
- Satisfazer as necessidades e expectativas dos Alunos e EE;
- Gerar valor acrescentado para os seus alunos e para a sociedade em geral.

Pontos Fortes

- A Direcção preocupa-se em proporcionar alimentação diversificada com produtos de qualidade no Bar e no Refeitório e em estabelecer horários de funcionamento dos diversos serviços da Escola de acordo com as necessidades dos utentes.
- O PND é incentivado a ter uma acção pedagógica junto dos alunos em todos os locais.
- O CP, CG e Direcção cooperam na análise das decisões pedagógicas conducentes à melhoria do sucesso educativo dos alunos.
- Os DT promovem formas de trabalho cooperativo entre os professores da Turma.
- Os Docentes:
 - Elaboram a caracterização da Turma, com o intuito de fazerem uma avaliação diagnóstica dos alunos, conhecer as suas expectativas, objectivos e formas preferenciais de aprendizagem;
 - Planificam de acordo com as características de cada grupo Turma;
 - Recorrem, frequentemente, a avaliações formativas para perceber as dificuldades individuais e o nível de aprendizagem dos alunos;
 - Propõem atempadamente os momentos de avaliação, diversificando-os.

Pontos Fracos

- A Direcção não aplica inquéritos periódicos ao PND para conhecer a sua

- percepção relativamente à concretização do PE.
- O fraco recurso à avaliação diagnóstica no início da leccionação de novos conteúdos.
- O fraco recurso ao ensino experimental, no 1º ciclo.

6.8 - Critério 6 (Satisfação do cidadão/Cliente)

Domínio 6

Média - 3,5

Satisfação do Cidadão/Cliente

Conceito

Grau de satisfação de necessidades e expectativas de alunos e EE, relativamente à prestação de serviços do Agrupamento.

Pontos Fortes

- Os Pais/EE manifestam-se satisfeitos com o Professor Titular da Turma/DT, relativamente à flexibilização do horário de atendimento e às informações prestadas.
- Pais/EE e os alunos manifestam-se satisfeitos com os Professores, quanto ao acompanhamento que é feito do processo de ensino - aprendizagem, com o bom ambiente de trabalho, desejando que no próximo ano lectivo se mantivessem os mesmos.
- Os Pais/EE estão satisfeitos com os horários lectivos e com os horários e atendimento dos diversos serviços bem como com a qualidade dos serviços.
- Os Funcionários estão todos identificados.

Pontos Fracos

- Os Pais/EE dos alunos do 3º ciclo manifestam algumas reservas relativamente ao ambiente de trabalho e ao contributo das aulas de substituição para o reforço das aprendizagens.
- Falta de reuniões com os delegados de turma.

6.9 - Critério 7 (Satisfação das Pessoas)

Domínio 7 -

Média - 3,6

Média Satisfação das Pessoas

Conceito

Grau de satisfação e das expectativas do PD e PND do Agrupamento face aos projectos profissionais.

Pontos Fortes

- O PND sente que é útil na sua acção junto dos Professores, alunos e EE.
- O PD e PND sente-se apoiado e respeitado.
- O PD e PND gosta de trabalhar neste Agrupamento.
- O PD sente que o desempenho e esforço individual das Equipas de Professores são reconhecidos e valorizados.

- No Agrupamento existe um ambiente de confiança e solidariedade.
- A legislação e outra documentação legal de interesse para o PD e PND é divulgada.
- As reuniões de DT/Conselho de Docentes são úteis para a melhoria dos serviços que o Agrupamento presta aos alunos e EE.
- O nível de cooperação entre os elementos que compõem a comunidade educativa.

Pontos Fracos

A falta de uma formação inicial aos funcionários.

6.10 - Critério 8 (Impacto na Sociedade)

Domínio 8

Média – 3,8

Impacto na Sociedade

Conceito

Grau de intervenção que tem o Agrupamento de Escolas junto da comunidade local e regional.

Pontos Fortes

- O Agrupamento empenha-se para que o nível educativo e escolar dos seus alunos melhore.
- A comunidade local e regional solicita o apoio do Agrupamento.
- O Agrupamento disponibiliza informação através do seu site na Internet para toda a comunidade e divulga-o.
- A Escola revela-se como uma instituição de promoção para a cidadania.
- A Escola tem uma boa imagem na comunidade em que está inserida.
- A Escola participa em programas de defesa do ambiente e preservação dos recursos naturais.
- O Agrupamento tem um site na internet para disponibilizar informação a toda a comunidade e divulga-o.

Pontos Fracos

Não foram detectados

6.11 - Critério 9 (Resultados)

Domínio 9

Média – 3,6

Resultados de Desempenho

Conceito

Resultados alcançados pelo Agrupamento de Escolas face aos objectivos delineados no PE e aos recursos utilizados.

Pontos Fortes

- Os casos de indisciplina e a destruição ou mau trato de equipamento e instalações têm diminuído.
- A Escola tem melhorado a gestão dos seus equipamentos e instalações.
- A Escola tem melhorado a sua organização interna, promovendo a eficácia dos processos.
- O Agrupamento atingiu os objectivos definidos no seu PAA.

Pontos Fracos

7 - Plano de Melhoria

7.1 - Introdução

Depois de elaborada a análise dos questionários dos vários grupos a equipa de auto-avaliação enumerou os pontos fortes e os aspectos a melhorar em cada um dos domínios. Partindo desta informação foi elaborado um plano de melhoria a desenvolver no Agrupamento.

7.2 - Plano de Melhoria por Critério

7.2.1 – Liderança

Domínio 1

- Liderança

Aspectos a Melhorar

- Divulgação do PE junto do PND.
- Promoção de reuniões regulares entre a Direcção e PND.
- Avaliação da qualidade do serviço prestado pelo pessoal não docente.
- Divulgação aos Encarregados de Educação dos assuntos tratados no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral.

Objectivos da acção de melhoria

- Participar construtivamente na operacionalização do PE.
- Promover um clima de diálogo com vista ao envolvimento cooperante de todo o PND na vida escolar.
- Auscultar o grau de satisfação do cidadão cliente relativamente aos serviços prestados.
- Criar canais de transmissão de informação entre a Escola/Família.

Actividades a realizar

- Entrega formal de um exemplar do PE ao chefe do PND, para posterior análise e divulgação junto dos colegas do respectivo sector.
- Reuniões trimestrais com PND e sempre que se justifique com o chefe do sector.
- Utilização de inquéritos para avaliação da qualidade dos serviços prestados.

- Divulgação na página Web as informações pertinentes para os Encarregados de Educação.
- Apelo à realização de reuniões entre os representantes dos Pais/Encarregados de Educação e os restantes Encarregados de Educação.
- Sensibilização da Associação de Pais para um maior envolvimento na vida escolar.

7.2.2 - Planeamento e Estratégia

Domínio 2

– Planeamento e estratégia

Aspectos a Melhorar

- Reuniões, antes do Conselho Pedagógico, entre o seu Presidente e o representante do Pessoal Não Docente para preparar a agenda.
- Reuniões entre o Pessoal Não Docente, antes da reunião do Conselho Pedagógico para analisar sugestões a apresentar.
- Envolvimento do Pessoal Não Docente na concretização do Projecto Educativo.

Objectivos da acção de melhoria

- Promover um ambiente de participação pró-activa e assertiva no Conselho Pedagógico.
- Integrar o PND na concretização do Projecto Educativo.

Actividades a realizar

- Operacionalização de reuniões preparatórias entre a/o presidente do Conselho Pedagógico e representante do PND.
- Inclusão de elementos não docentes na constituição de grupos de trabalho.

7.2.3 - Parcerias e outros Recursos

Domínio 4

- Parcerias e outros Recursos

Aspectos a Melhorar

- Acesso, em igualdade com os outros utentes, das pessoas de mobilidade reduzida a todos os espaços do Agrupamento.
- Parcerias com professores de outras escolas.
- Recurso à plataforma Moodle.

Objectivos da acção de melhoria

- Proporcionar igualdade de acesso a todos os espaços da escola, das pessoas de mobilidade reduzida, eliminando barreiras logísticas e/ou arquitectónicas.
- Promover momentos conjuntos de abordagem curricular, entre docentes afectos a diferentes realidades escolares, sob a forma de actividades.
- Melhorar e incrementar o uso da plataforma Moodle.

Actividades a realizar

- Colocação de sinalética adequada, indicando prioridade a pessoas de mobilidade reduzida.
- Sempre que possível colocar os serviços no rés-do-chão.
- Conceber projectos de acção comum com professores de outras escolas.
- Reactivação da plataforma Moodle.
- Disponibilização de materiais/recursos pelos departamentos curriculares na plataforma.
- Incentivo junto da comunidade discente para o uso da plataforma como meio de enriquecimento curricular.

7.2.4 - Gestão dos Processos de Mudança

Domínio 5

– Gestão dos Processos de Mudança

Aspectos a Melhorar

- Realização de inquéritos ao PND para conhecer a sua percepção relativamente à concretização do PE.
- Avaliação diagnóstica no início da leccionação de novos conteúdos.
- Ensino experimental, no 1º ciclo.

Objectivos da acção de melhoria

- Conceber instrumentos tangíveis de auscultação do PND relativamente à concretização do PE.
- Implementar, por departamento, critérios uniformes de recolha de informação diagnóstica.
- Edificar a construção de um espírito científico, fomentando o ensino experimental.

Actividades a realizar

- Implementação de inquéritos anuais para aferição da visão do PND quanto à concretização do PE.
- Aplicação de grelhas de observação ou fichas de avaliação diagnóstica, preferencialmente, no início de cada unidade temática.
- Aulas experimentais previstas nas planificações das áreas curriculares.

Domínio 6

– Satisfação do Cidadão/Cliente

Aspectos a Melhorar

- O ambiente de trabalho, em geral, e o contributo das aulas de substituição para o reforço das aprendizagens, segundo o ponto de vista dos Pais/EE dos alunos do 3º ciclo.
- Reuniões do Órgão de Gestão com os delegados de turma/representantes de alunos.

Objectivos da acção de melhoria

- Melhorar o ambiente de trabalho e as aulas de substituição tendo em vista o melhor contributo das mesmas no reforço das aprendizagens.
- Promover reuniões entre Órgão de Gestão e os delegados de turma.

Actividades a realizar

- Definição e uniformização de regras de conduta na sala de aula, aquando da reunião dos Conselhos de Turma.
- Avaliação sistemática e contínua do domínio das atitudes/comportamentos nas diferentes disciplinas, pelo respectivo docente através de grelhas uniformizadas por ciclo.
- Reuniões com periodicidade trimestral entre o Órgão de Gestão e os delegados de turma/representantes dos alunos.

Domínio 7

– Satisfação das Pessoas

Aspectos a Melhorar

- Formação inicial ao PND relativamente às funções que vão desempenhar

Objectivos da acção de melhoria

- Proporcionar ao PND instrumentos/estratégias conceptuais para um melhor desempenho profissional.

Actividades a realizar

- Realização de acções de formação, promovidas pela escola, abrangendo diversificadas temáticas.

8 – Conclusão

A análise dos resultados dos questionários apresenta um valor de 3,7, o que corresponde a uma avaliação satisfatória, relativamente ao funcionamento do Agrupamento. No entanto é necessário promover a adequação de estratégias e metodologias, que promovam a melhoria do aproveitamento escolar dos alunos.

Como pontos fortes do funcionamento do Agrupamento destaca-se a gestão dos recursos humanos e o impacto na sociedade.

Este documento de auto-avaliação do Agrupamento constitui um ponto e partida para a melhoria do Agrupamento.

9 - Referências Bibliográficas

PORTELA, Maria Conceição Silva e Sandra Guerreiro (2006). Cálculo do Valor Acrescentado no Programa Aves in Azevedo, J. (2006) **Avaliação de Escolas: Programa AVES**, V. N. de Gaia, Fundação Manuel Leão;

ROCHA, Abel Paiva da,(1999), **Avaliação de Escolas**, Porto, Edições Asa;

VENÂNCIO, Isabel Maria e Agustin Godas Otero,(2002). **Eficácia e qualidade na Escola**, Porto, Edições Asa.

Sites consultados:

<http://www.caf.dgaep.gov.pt>

Legislação consultada

Dec. Lei nº 31/2002,de 20 de Dezembro

Avaliação Externa do Agrupamento

Relatório

nov 2008



I - INTRODUÇÃO

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

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

O presente relatório expressa os resultados da avaliação externa realizada pela equipa de avaliação, na sequência da visita efectuada entre 04 e 06 de Novembro de 2008.

Os capítulos do relatório — caracterização do Agrupamento, conclusões da avaliação por domínio, avaliação por factor e considerações finais — decorrem da análise dos documentos fundamentais do Agrupamento, da sua apresentação e da realização de entrevistas em painel.

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

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

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

Escala de avaliação

Níveis de classificação dos cinco domínios

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

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

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

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

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresenta-se uma selecção dos atributos do Vertical de Escolas (pontos fortes e fracos) e das condições de desenvolvimento da sua actividade (oportunidades e constrangimentos). A equipa de avaliação externa entende que esta selecção identifica os aspectos estratégicos que caracterizam o Agrupamento e define as áreas onde devem incidir os seus esforços de melhoria.

Entende-se aqui por ponto forte: atributo da organização que ajuda a alcançar os seus objectivos; por ponto fraco: atributo da organização que prejudica o cumprimento dos seus objectivos; por oportunidade: condição ou possibilidade externas à organização que poderão favorecer o cumprimento dos seus objectivos; por constrangimento: condição ou possibilidade externas à organização que poderão ameaçar o cumprimento dos seus objectivos.

Os tópicos aqui identificados foram objecto de uma abordagem mais detalhada ao longo deste relatório.

Pontos fortes

- As taxas de transição/conclusão superiores às nacionais.
- A evolução significativa da percentagem de alunos que transitam com sucesso pleno.
- O estilo dialogante, aberto e cooperativo das lideranças escolares.
- O empenho e a motivação do pessoal docente e não docente.
- A qualidade e a diversidade das actividades extracurriculares e a aposta nas tecnologias de informação e comunicação.
- A rede de parcerias estabelecidas com entidades externas

Pontos fracos

- Os fracos resultados obtidos nos exames nacionais de 9.º ano.
- O frágil envolvimento parental na vida do Agrupamento.
- A insuficiente promoção do ensino experimental.
- A pouca abrangência e consolidação do processo de auto-avaliação.

Oportunidades

- A existência de uma diversidade de *habitats* naturais no contexto geográfico do Agrupamento poderá potenciar o aprofundamento de projectos estratégicos, nomeadamente no âmbito do ambiente e da educação ambiental.

Constrangimentos

- A diminuição do número de crianças/alunos decorrente do decréscimo da taxa de natalidade associado a fenómenos de emigração poderão prejudicar o alargamento da oferta educativa.

A Equipa de Avaliação Externa:

Augusto Patrício Lima Rocha; Maria Manuela Parente e Almerindo Afonso.

Instrumentos de análise

- Guião de entrevista.
- Entrevistas realizadas.
 1. Diretora.
 2. Coordenadora da equipa de autoavaliação.
 3. Departamento Ciências Exatas.
 4. Departamento Ciências Humanas.
 5. Departamento Expressões.
 6. Departamento Línguas.
 7. Coordenadora de Conselho de Docentes.
 8. Coordenadora do Pré-Escolar.
- Mapa transversal das entrevistas praticadas.

GUIÃO DE ENTREVISTA

Tema: “A Supervisão como delineação para a mudança de um Agrupamento - *do conhecimento da autoavaliação, à qualidade na intervenção*”.

Objectivos Gerais: **Conhecer e compreender as perceções, sobre os procedimentos implementados na autoavaliação do Agrupamento, através do modelo CAF.**

Público Alvo: **Diretora da Escola, Coordenadores de Departamentos e Coordenador equipa autoavaliação.**

DIMENSÕES	OBJETIVOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE ENUNCIADOS	OBSERVAÇÕES
Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Esclarecer os entrevistados sobre os objetivos da entrevista.</i> ▪ <i>Motivar as lideranças para a entrevista.</i> ▪ <i>Assegurar confidencialidade e anonimato</i> ▪ <i>Pedir autorização para gravar.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do entrevistador (nome, funções...). - Finalidade da entrevista (recolher informações sobre processos utilizados na dinamização, implementação e desenvolvimento da autoavaliação, realizada no Agrupamento no Ano Lectivo 2008/09). - A disponibilidade da/o... é fundamental para o êxito do trabalho... - Asseguramos o anonimato e a confidencialidade das opiniões emitidas... - Garantimos a disponibilização de toda a informação sobre o resultado da investigação preconizada... - Para não perder nenhuma informação desta conversa, colocava a hipótese de gravar esta entrevista caso não veja nenhum inconveniente. 	<p style="text-align: center;">Entrevistador/</p> <p style="text-align: center;">Co-Responsabilização Desinibição</p> <p style="text-align: center;">Entrevistado/a</p>

Identificação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Identificar o entrevistado.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conhecer a identidade do sujeito, (pessoal, académica, profissional)</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atualmente que cargo desempenha neste Agrupamento? 2. Há quanto tempo se encontra neste Agrupamento com estas funções? 3. Qual a área curricular que leciona? 4. Há quantos anos exerce a sua atividade de docente? 	Dados pessoais/ profissionais
Início da Ação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Identificar práticas implementadas no Agrupamento relativamente á autoavaliação.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conhecer concepções e contributos de autoavaliação</i> ▪ <i>Perceber escolha modelo CAF</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Que significado tem para si a autoavaliação de uma organização escolar? 6. De que forma espera que a autoavaliação contribua para a construção da identidade deste Agrupamento? 7. Qual o motivo que levou à opção do modelo CAF, para o cumprimento da autoavaliação? 	Dados Técnicos/ Pedagógicos.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Entender a forma de nomeação dos elementos da equipa de autoavaliação e sua organização na tarefa a executar.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Saber normas empregadas na constituição da equipa e sistematização do trabalho a efetuar.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Com que critérios nomeia a escola o grupo de trabalho para a autoavaliação? 9. De que forma foi eleito o Coordenador deste grupo? 10. Como foi planificada a ação de trabalho do grupo no decorrer do ano letivo? 	Dados Técnicos/ Pedagógicos.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conhecer plano de comunicação desenvolvido.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Averiguar medidas tomadas na divulgação do projecto de autoavaliação.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 11. Quais foram as ações tomadas aquando a implementação do plano de comunicação, tendo em vista um envolvimento efetivo de toda a Comunidade? 	Dados Técnicos/ Pedagógicos

<p>Processos utilizados</p>	<p>▪ <i>Indagar sobre os mecanismos de autoavaliação utilizados no Agrupamento.</i></p>	<p>▪ <i>Compreender metodologia utilizada na realização da autoavaliação nos diversos domínios da vida escolar</i></p>	<p>12. Que tipo de técnicas e de instrumentos foram utilizados pelo grupo de trabalho, para proceder à autoavaliação?</p> <p>13. Quais os procedimentos utilizados na construção dos instrumentos a aplicar?</p> <p>14. Como foram concebidas as escalas e os diferenciais semânticos?</p> <p>15. Através de que meios foram auscultados nos diversos níveis de ensino, os:</p> <p>a. Alunos?</p> <p>b. Pais e Encarregados de Educação?</p> <p>c. Assistentes Técnicos e Operacionais?</p> <p>16. No Pré-Escolar assim como no 1º Ciclo como foi realizada a autoavaliação?</p>	<p>Dados Técnicos/ Pedagógicos</p>
<p>Planos de melhoria e sua priorização</p>	<p>▪ <i>Apreender os modos quanto à conceção dos Planos de Melhoria</i></p>	<p>▪ <i>Reconhecer o modo de agir quanto à forma como são planeados os Planos de Melhoria.</i></p>	<p>17. Como foram priorizadas as ações de melhoria?</p> <p>18. Como foram integrados os Planos de Melhoria no planeamento estratégico do Agrupamento?</p>	<p>Dados Técnicos/ Pedagógicos.</p>
	<p>▪ <i>Aclarar as ações tidas na implementação Planos de Melhoria.</i></p>	<p>▪ <i>Reconhecer o modo de agir quanto à forma como são implementados os Planos de Melhoria..</i></p>	<p>19. Que metodologia foi definida para monitorizar e avaliar as ações de melhoria?</p> <p>20. Para este processo, o Agrupamento designou algum docente ou equipa de docentes? Porque?</p>	<p>Dados Técnicos/ Pedagógicos.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Compreender atuação preparatória para próxima autoavaliação.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Entender os processos assim como as ações realizadas na preparação da próxima autoavaliação.</i> 	<p>21. Depois da discussão/reflexão do processo de autoavaliação, executado no ano 2008/09, foram dadas recomendações, com vista à preparação do processo seguinte? Quais?</p> <p>22. Na sua opinião considera que a prática da autoavaliação, já está consolidada, ou falta delinear alguns caminhos?</p>	<p>Dados Técnicos/ Pedagógicos</p>
<p>Impacto da Autoavaliação no Agrupamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Perceber o impacto do processo de autoavaliação na vida do Agrupamento.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Entender os contributos da autoavaliação, na procura da Excelência.</i> 	<p>23. A que processos recorre o Agrupamento, na implementação destas práticas, a fim de incentivar os seus docentes à reflexão, com vista à melhoria das práticas?</p> <p>24. Que inovações/mudança, estão previstas nas práticas em sala de aula, para os diversos ciclos?</p> <p>25. De que forma espera que a autoavaliação contribua para a melhoria da qualidade educativa no Agrupamento?</p>	<p>Dados Técnicos/ Pedagógicos.</p>

?

(1) Entrevista à Diretora do Agrupamento

1. Diretora.
2. 14 anos.
3. Grupo de recrutamento 200 - História e Geografia de Portugal/ Língua Portuguesa, embora neste momento não me encontre a leccionar.
4. 22 anos.
5. Para mim a autoavaliação ou avaliação interna é um processo que se destina a diagnosticar os problemas internos das escolas e a desenvolver a capacidade que têm para resolvê-los. Neste sentido todo este processo é de importância vital na procura de uma escola atual e na construção da identidade da própria escola.
6. Na medida em que é uma avaliação facilitadora da mudança educativa, que promove estratégias de reflexão que conduzam à melhoria da organização e do funcionamento dos processos.
7. Poderemos dividir a resposta em duas partes: a 1ª diz respeito à opção por um modelo de avaliação, e esta questão prende-se com o facto de na sequência do processo de avaliação externa, efectuado pela IGE, esta ter apontado como ponto fraco o facto de, apesar de efectuarmos sistematicamente uma autoavaliação da escola, não o fazermos seguindo um modelo de avaliação. A opção pelo modelo CAF deve-se ao facto de haver elementos no grupo que haviam frequentado formação, neste âmbito.
8. O grupo de trabalho foi designado no âmbito dos membros do Conselho Pedagógico, que se disponibilizaram, voluntariamente, para constituir este grupo de trabalho. Todo o trabalho realizado assentou neste grupo, tendo no entanto sido convidados dois elementos do grupo de matemática a fim de facilitar o tratamento dos dados.
9. O Coordenador do grupo de trabalho foi designado por consenso entre os membros do grupo.
10. O trabalho não foi desenvolvido ao longo do ano letivo, mas no 3º período. A partir daqui houve várias reuniões de trabalho até ao final ano lectivo, tendo sido o grupo dissolvido a partir da entrega do relatório final.
11. No início do processo foi feita uma sessão de esclarecimento, em Conselho Pedagógico sobre o que é o modelo CAF. Para divulgação do trabalho final foi debatido em Conselho Pedagógico e posteriormente em reuniões de Departamento/ Conselho de Docentes e divulgado na página da escola.
12. Basicamente o Inquérito a Pais/Encarregados de Educação, Alunos, Professores e Funcionários, aplicados a uma amostragem de 25% dos Pais/Encarregados de Educação dos diversos níveis de Ensino e a 25% dos alunos dos diversos níveis de Ensino. No 1º ciclo foi selecionada uma turma do 3ºano, porque não fazia sentido a sua aplicação a alunos do 1º e 2º, porque não detinham o conhecimento suficiente para responder e porque este ano de escolaridade representava o universo dos 25%

- deste ciclo. Em relação aos professores e funcionários foram aplicados a 100% do universo, dado o reduzido número de elementos a auscultar.
13. A base para a elaboração dos inquéritos foram o conjunto das questões disponibilizadas pelo INA, para cada um dos domínios, tendo sido selecionadas as questões consideradas mais pertinentes.
 14. Tal como nas questões foram seguidas as propostas do INA para os diferenciais semânticos. Foi utilizada uma escala de um a seis, correspondendo o seis ao não sei ou não responde. Desta forma estas respostas não interferiam nas médias final.
 15. Os alunos do 1º ciclo e os pais dos diversos níveis de ensino foram auscultados através de inquéritos em suporte de papel. Os inquéritos aos professores, funcionários e alunos do 2º e 3º ciclos foram disponibilizados em suporte digital, através do portal do Agrupamento. Aplicados a uma amostragem de 25% dos Pais/Encarregados de Educação dos diversos níveis de Ensino e a 25% dos alunos dos diversos níveis de Ensino. No 1º ciclo foi selecionada uma turma do 3ºano, porque não fazia sentido a sua aplicação a alunos do 1º e 2º, porque não detinham o conhecimento suficiente para responder e porque este ano de escolaridade representava o universo dos 25% deste ciclo. Em relação aos professores e funcionários foram aplicados a 100% do universo, dado o reduzido número de elementos a auscultar Os inquéritos foram disponibilizados em suporte de papel para os pais, dado o meio desfavorecido em que se localiza o Agrupamento e aos alunos do 1º ciclo, pelo pouco domínio das TIC. Aos alunos do 2º, 3º ciclos, professores e funcionários o inquérito foi disponibilizado em suporte digital, porque permitia uma exportação directa para ficheiros Excel. Para desenvolver este processo foi necessário os Diretores de Turma procederem à inscrição dos alunos na plataforma da escola.
 16. A autoavaliação do pré-escolar e do 1º ciclo não se encontra isolada da autoavaliação dos restantes níveis de ensino. Os inquéritos foram disponibilizados em suporte de papel e as conclusões foram incluídas no conjunto dos diversos ciclos.
 17. As ações de melhoria foram priorizadas em função dos resultados obtidos nos inquéritos, sendo propostos para planos de melhoria os aspectos que obtiveram uma pontuação mais baixa.
 18. Os planos de melhoria foram integrados no planeamento estratégico numa articulação entre o Conselho Pedagógico, Departamentos/Conselhos de Docentes e membros da comunidade.
 19. Essa metodologia ainda não foi definida. No entanto deverão ser constituídos grupos de trabalho no âmbito do Conselho Pedagógico.
 20. Irá ser designado, como referi anteriormente.
 21. Não foram dadas quais queeres recomendações de preparação para a execução da próxima autoavaliação. O Conselho Pedagógico irá prenunciar-se em breve.
 22. Considero que embora a prática de autoavaliação esteja consolidada neste como noutros Agrupamentos e Escolas, há aspectos a melhorar, nomeadamente na implementação de modelos de avaliação.
 23. Através do debate no âmbito das estruturas intermédias.
 24. Um dos pontos a carecer de melhoria é o da prática mais frequente da avaliação diagnóstica. Neste sentido todas as áreas curriculares disciplinares incluíram nas suas planificações esta prática.

25. Através da constatação dos pontos que carecem de melhoria espera-se uma reflexão sobre os mesmos e uma alteração das práticas.

(2) Entrevista à Coordenadora Equipa Autoavaliação

1. Cargo de docente e de Diretora de Turma.
2. Há 2 anos.
3. Área de Ciências Físico-Químicas.
4. Há 10 anos.
5. É muito importante uma vez que assim é possível averiguar os pontos fortes e fracos de uma escola.
6. A autoavaliação pode contribuir para uma melhoria dos pontos fracos.
7. Pelo facto de não existir um modelo anteriormente utilizado que possui-se um referencial de orientação para a auto-avaliação.
8. Não foram definidos critérios para o grupo de autoavaliação, o grupo foi estipulado em conselho pedagógico por voluntariado.
9. Foi eleito um coordenador dentro dos elementos do grupo de trabalho.
10. Ao longo do ano letivo foram definidos os domínios a avaliar e escolhidos os respetivos indicadores, foram preparados e distribuídos os inquéritos à comunidade educativa, foram recolhidos e tratados os dados e, no final do ano letivo, o grupo de trabalho procedeu à análise dos resultados e à elaboração de propostas de melhoria para os pontos fracos. Os elementos do grupo de trabalho foram-se reunindo de acordo com as tarefas que iam surgindo para o desenvolvimento do trabalho.
11. Não foram tomadas nenhuma ações aquando da implementação do plano de comunicação.
12. As técnicas/instrumentos utilizadas foram essencialmente a aplicação de inquéritos.
13. Selecção/ formulação de questões para criação de questionários nos inquéritos a aplicar.
14. Fez-se uma adaptação das escalas tendo em conta o público-alvo.
15. Todos foram auscultados através de inquéritos.
16. Também através de inquéritos.
17. As ações de melhoria foram priorizadas de acordo com as áreas que estavam ao alcance da comunidade escolar para as poder melhorar/colmatar.
18. Alguns através do Projecto Educativo do Agrupamento.
19. Desconheço.
20. Acho que não. Não sei.
21. Acho que não.

22. Existem sempre algumas arestas que devem ser limadas.
23. Através de análise/reflexão em reunião de Departamento, Conselhos de Turma e Conselho Pedagógico.
24. Implementação da autoavaliação sistemática por parte dos alunos e da avaliação diagnóstica.
25. Espero que contribua sempre de forma positiva, de modo a fortalecer os pontos mais fracos.

(3) Entrevista Coordenador Departamento de Ciências Exatas

1. Coordenador de Departamento.
2. Há 8 meses.
3. Matemática, 3º Ciclo.
4. Cerca de 30 anos.
5. A autoavaliação têm no meu entender como principal objectivo uma autocrítica de modo a melhorá-la e torna-la mais eficaz. No caso concreto a escola no seu todo com o fim de detetar pontos fortes e fracos de uma organização.
6. Da autoavaliação espero o já dito, com reflexos positivos em toda a comunidade escolar isto é: estruturas físicas; relações interpessoais e humanas; bem estar do alunos e encarregados de educação; professores; funcionários, sucesso do projeto educativo, e que a escola seja valorizada como elemento fundamental no desenvolvimento da sociedade.
7. O modelo CAF penso que foi adotado por ser um modelo de utilizado quer pelo SIADAP quer já em algumas escolas, com eficácia comprovada, segundo informação também por ser sugerido que se utilizasse um modelo para a autoavaliação no relatório da avaliação externa.
8. Desconheço os critérios, mas pelas pessoas nomeadas, presumo que se deveu a disponibilidade de cada um uma vez que o grupo foi selecionado entre os membros do Conselho Pedagógico.
9. Entre os professores do grupo designado.
10. Não tenho conhecimento da questão que me esta a colocar.
11. Também não tenho conhecimento desses pormenores, também não sei se deveria ter.
12. Tive conhecimento que a ferramenta fundamental foi o inquérito tipo questionário, em papel e via electrónica, com uso para estudo da amostra representativa.
13. Não tive conhecimento, por no ano da avaliação não ser Coordenador de Departamento.
14. Não tenho conhecimento de tal matéria.

15. Através de inquéritos em suporte digital, com exceção para os Encarregado de Educação em suporte papel levados a efeito pelo Director de Turma, e aos alunos do 1º Ciclo, também em papel.
16. No pré-escolar e 1º ciclo foram os inquéritos em suporte de papel.
17. As ações de melhoria foram como não poderia deixar de ser de acordo com as possibilidades da escola.
18. Regras de conduta na sala de aula, redefinição das percentagens na avaliação das atitudes, avaliação diagnóstica, entre outras, foram integradas após definição estratégias em Departamento.
19. Não tenho conhecimento.
20. Não tenho conhecimento.
21. Não tenho conhecimento.
22. Está interiorizada, mas há caminhos ainda a percorrer nomeadamente num maior envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos tanto no aproveitamento como no comportamento.
23. Através dos Departamentos, Conselho Pedagógico, Conselhos de Turma
24. Regras na sala de aula; avaliação das atitudes; avaliação diagnóstica.
25. Conforme já respondi nas perguntas anteriores, espero que essa melhoria se reflita num melhor aproveitamento dos alunos, uma ainda melhor imagem e valorização da escola na sociedade/comunidade escolar e não só.

(4) Entrevista Coordenador do Departamento Ciências Sociais e Humanas

1. Coordenador de Departamento CSH.
2. 2 anos.
3. História e Geografia de Portugal e Língua Portuguesa.
4. 17 anos.
5. A autoavaliação pode ser um meio de reflexão e detecção de áreas deficitárias no processo educativo e mola impulsionadora de implementação de planos de intervenção e melhoria.
6. Espero que a autoavaliação, desde que beneficie de um trabalho continuado e sistemático, reflita as particularidades do Agrupamento, a sua identidade e ajude a definir áreas de intervenção prioritárias que promovam o sucesso do processo educativo.
7. Creio que foi por sugestão dos inspectores que realizaram a avaliação externa da Escola.
8. Dada a exiguidade dos recursos humanos da escola os elementos foram nomeados segundo critérios de disponibilidade e, sobretudo, voluntariado.
9. Julgo que foi eleito entre os pares da equipa de trabalho.
10. Não tenho conhecimento.
11. Não tenho conhecimento.

12. Foi por amostragem e questionário em suporte digital e papel.
13. Não tenho conhecimento.
14. Não tenho conhecimento.
15. Alunos - Inquérito disponibilizado na Plataforma da Escola.
 - a. Pais - Inquérito em papel distribuído pelos DT's
 - b. Assistentes técnicos - Inquérito digital.
 - c. Professores - Inquérito digital.
16. Inquérito.
17. Penso que se deu prioridade ao que era possível à escola intervir.
18. O Conselho Pedagógico suscitou a discussão ao nível dos Departamentos e posteriormente, nas reuniões de Conselho de Turma.
19. Não tenho conhecimento.
20. Não tenho conhecimento.
21. Não tenho conhecimento.
22. Faltam delinear alguns caminhos sobretudo ao nível da prossecução do trabalho.
23. Sugestão do Pedagógico – Departamentos – Conselhos de Turma
24. Uniformização de regras de conduta na sala de aula; avaliação diagnóstica no início de cada unidade.
25. Pelo que foi dito atrás na definição de áreas deficitárias com necessidade de intervenção.

(5) Entrevista Coordenadora Departamento Expressões

1. Coordenadora de Departamento.
2. Há cerca de 5 anos.
3. Educadora. Atualmente professora do Ensino Especial.
4. Há 30 anos.
5. Considero que a autoavaliação constitui um processo de análise e reflexão constante das práticas e dos resultados, numa procura da melhoria.
6. Na medida em que, a partir da identificação dos pontos fracos por parte de toda a Comunidade Educativa, a Escola toma consciência do que deverá ser melhorado o que necessariamente conduz a uma reflexão da organização no sentido de traçar estratégias de melhoria para poder atingir os seus objetivos.
7. Por ser o modelo que os docentes já conheciam de outras experiências.
8. O grupo de trabalho foi nomeado pelo Conselho Pedagógico.
9. Foi eleito dentro do grupo.
10. Durante o decurso do ano letivo não houve nenhuma planificação de trabalho, pois o grupo de trabalho só foi nomeado no decorrer do 3º período. Grande parte do trabalho desenvolvido foi realizado logo a seguir ao encerramento das aulas, sendo os trabalhos encerrados a partir da entrega do relatório final.
11. Que eu tenha conhecimento não foram tomadas nenhuma.

12. Técnicas: tratamento dos dados recolhidos nos inquéritos; procura de estratégias para propostas de melhoria dos pontos fracos. Instrumentos: inquéritos.
13. Nos inquéritos a aplicar aos diferentes públicos alvo selecionaram-se os indicadores através das sugestões do INA, agrupando-os nos respetivos domínios.
14. Fez-se uma adaptação das escalas tendo em conta o público alvo. Ou seja foram colocadas duas escalas, quantificadas de um a seis. O seis foi decidido para as respostas não sei ou desconheço não interferissem nas percentagens finais.
15. Todos foram auscultados através de inquéritos.
16. Através de inquéritos aos alunos do 3º ano, e a 25% dos Encarregados de Educação do 1º ciclo e 25% dos Encarregados de Educação do Pré. Estes questionários foram distribuídos aleatoriamente dentro das turmas pelas educadoras e pelos professores titulares de turma. Os docentes e os assistentes foram inquiridos a 100% através do questionário criado para o efeito na plataforma da escola.
17. Desconheço mas penso que foi dada prioridade às necessidades detetadas com mais interferência na vida escolar.
18. Algumas ideias de melhoria já foram integradas no novo Projecto Educativo. Após discussão em Conselho Pedagógico e Departamentos os Conselhos de Turma operacionalizaram algumas das medidas descritas no relatório de autoavaliação.
19. Que eu saiba até ao presente momento não tenho conhecimento de nenhum grupo de trabalho ou alguém designado para avaliar as acções de melhoria.
20. A resposta anterior já responde. Até porque a equipa de trabalho designada para a autoavaliação foi dissolvida no final do ano lectivo após entrega relatório.
21. Até ao momento actual em pedagógico ainda não foram enunciadas nenhuma orientação para o próximo processo autoavaliativo.
22. Embora a escola tenha feito sempre a autoavaliação sem um modelo específico neste momento com este modelo desconhecido por muitos de nós somos confrontados com algumas dificuldades. Neste sentido existem muitos obstáculos a serem ultrapassados que na minha opinião passam também por formação específica.
23. É prática habitual dentro da escola quer no Conselho Pedagógico, quer nos diversos Departamentos e Conselhos de Turma analisar refletir a vida do Agrupamento. Mesmo nos corredores ou sala de professores é habitual os professores discutirem os diversos assuntos criando opiniões ou mesmo dando sugestões que muitas das vezes são colocadas nos órgãos decisores.
24. As mudanças verificadas neste ano a partir das sugestões do relatório de autoavaliação e aprovadas em Pedagógico passaram pela implementação da avaliação diagnóstica antes de cada unidade temática, criação de regras na utilização das salas de trabalhos mais prático. Quanto á primeira a avaliação diagnóstica foi introduzida nas planificações dos docentes.
25. A partir do conhecimento dos pontos fracos que o Agrupamento tem. Reflectindo neles e tentando encontrar soluções para os ultrapassar. Penso também que de igual forma de se deverá reflectir um pouco, também, nos pontos fortes de forma a dar-lhes consistência. Analisados estes dois aspectos a autoavaliação presta uma excelente ajuda para melhoria da vida do Agrupamento.

(6) Entrevista Coordenadora do Departamento de Inglês

1. Coordenadora de Departamento.
2. Há cerca de 5 anos.
3. Português/Inglês.
4. Há 28 anos.
5. Considero que a autoavaliação constitui um processo de autoregulação e de melhoria do funcionamento da Escola uma vez que através dela se toma consciência dos pontos fortes e fracos da organização.
6. Na medida em que, a partir da identificação dos pontos fracos por parte de toda a Comunidade Educativa, a Escola toma consciência do que deverá ser melhorado o que necessariamente conduz a uma reflexão da organização no sentido de traçar estratégias de melhoria para poder atingir os seus objetivos.
7. A definição de um modelo para autoavaliação, foi sugerida no relatório da última avaliação externa, verificada no Agrupamento. A preferência na eleição do CAF, foi decidida por haver alguns elementos do grupo que já o conheciam
8. O grupo de trabalho saiu do Pedagógico
9. Foi eleito no grupo
10. Ao longo do ano letivo foram definidos os domínios a avaliar e escolhidos os respetivos indicadores, foram preparados e distribuídos os inquéritos para a Comunidade Educativa, foram recolhidos e tratados os dados e, no final do ano lectivo, o grupo de trabalho procedeu à análise dos resultados e à elaboração de propostas de melhoria para os pontos fracos.
11. Não foram tomadas
12. Técnicas: tratamento dos dados recolhidos nos inquéritos; procura de estratégias para propostas de melhoria dos pontos fracos. Instrumentos: inquéritos.
13. Nos inquéritos a aplicar aos diferentes públicos alvo agruparam-se os indicadores nos respectivos domínios.
14. Fez-se uma adaptação das escalas. Esta foi de um a cinco criando-se um outro patamar (seis) de forma às respostas “não sei”, não influenciarem os resultados.
15. O público alvo, foi auscultado através de inquéritos. Os Pais dos diversos ciclos e os alunos do 1º ciclo, em suporte de papel, os outros através portal da escola. No caso do 1º Ciclo só foram inquiridos os alunos do 3º ano. No Pré, não foi auscultado nenhum aluno.
16. Através de inquéritos aos alunos e encarregados de educação no 1º ciclo e no pré-escolar através de inquéritos aos Encarregados de Educação.
17. Foram priorizadas de acordo com as áreas que estavam ao alcance da comunidade escolar poder efectivamente melhorar.
18. Alguns foram integrados no actual Projecto Educativo. Os departamentos definiram estratégias e conceberam documentos para operacionalização das propostas de melhoria.

19. Desconheço.
20. Desconheço.
21. Ainda não.
22. Estamos ainda a iniciar a prática da autoavaliação mas faltam ainda alguns caminhos para que a autoavaliação seja efetivamente um processo de melhoria e de auto regulação.
23. No Agrupamento, nomeadamente, em Conselho Pedagógico, em Departamento e Conselhos de Turma é frequente, a análise dos resultados dos alunos e a reflexão sobre as práticas pedagógicas no sentido de melhorar.
24. Implementação da autoavaliação sistemática por parte dos alunos quer no que respeita as aprendizagens/competências, quer no que respeita as atitudes e da avaliação diagnóstica.
25. Sobretudo para, a partir da consciencialização da comunidade educativa dos pontos fracos do Agrupamento, todos se envolvam em torno dos objetivos comuns.

(7) Entrevista Coordenadora do Conselho de Docentes - 1º Ciclo

1. Coordenadora de Departamento do 1º Ciclo.
2. Há cerca de 2 anos.
3. Todas do 1º Ciclo.
4. Há 33 anos.
5. Considero que a autoavaliação, proporciona mais reflexão, sobre o processo de autoregulação e de melhoria do funcionamento da Escola uma vez que através dela se toma consciência dos pontos fortes e fracos da organização.
6. Contribuí sempre porque nos leva a refletir, em propostas de melhoria.
7. O motivo para um modelo de autoavaliação, surge a partir da sugestão da IGE na última avaliação externa. A escolha pelo CAF dá-se através de algum conhecimento que alguns professores já tinham.
8. O grupo de trabalho foi determinado através do Conselho Pedagógico através da disponibilidade mostrada pelos professores.
9. Foi eleito no grupo.
10. Depois do Conselho Pedagógico ter definido o grupo, este reuniu-se várias vezes, para definir os indicadores, construir e distribuir os inquéritos para a comunidade Educativa. Depois estes foram recolhidos e os dados obtidos tratados e analisados. Esta parte final foi realizada no final do ano após as aulas terem terminado. Foram criadas propostas de melhoria para os pontos fracos. E procedeu-se ao relatório final.
11. Que eu saiba não houve acções tomadas.

12. No caso do 1º Ciclo foi decidida uma amostragem de 25% do tal dos alunos do 1º Ciclo, sendo o 3º ano a turma selecionada para implementação dos inquéritos em suporte de papel aos alunos. A percentagem de 100%, foi aplicada aos pais que compõem todo o 1º Ciclo. Através do tratamento dos dados recolhidos nos inquéritos; e após análise destes, a procura de novas estratégias para melhorar os pontos fracos detetados.
13. Não sei dizer.
14. Como foram concebidas desconheço. Foram sim apresentadas duas escalas semânticas nos questionários quantificadas de um a seis.
15. No 1º Ciclo os alunos foram auscultados através de inquéritos em suporte de papel assim como os Encarregados de Educação de todos os níveis de escolaridade. Os docentes e os técnicos operacionais e os alunos de 2º e 3º Ciclos, foram auscultados por questionário disponibilizado na página da escola
16. No 1º Ciclo os alunos foram auscultados através de inquéritos em suporte de papel assim como os Encarregados Os docentes e os técnicos operacionais foram auscultados por questionário disponibilizado na página da escola.
17. Foram definidas estratégias de acordo com os meios e recursos da escola de forma a priorizar as propostas de melhoria.
18. Através da reflexão em Conselho Pedagógico e em Conselho de Docentes, sendo implantadas medidas como a avaliação diagnóstica antes de iniciar cada unidade didáctica, uniformização das normas de conduta em sala de aula e a autoavaliação dos alunos no fim de cada unidade didáctica
19. Nenhuma, porque o grupo dissolveu-se, devido aos fracos recursos humanos existentes no Agrupamento.
20. Não foi designado ninguém, em virtude dos poucos recursos humanos existentes e falta de crédito de horas para dar continuidade ao grupo de trabalho.
21. Ainda não.
22. A execução diagnóstica foi feita a continuidade não, apresentado ainda um caminho com uma série de obstáculos que terão que ser ultrapassados.
23. No Agrupamento, em Conselho Pedagógico, em Conselho de Docentes e Titulares de turma, com vista a reflectir sobre as práticas pedagógicas e metodologias a utilizar no bom sucesso dos alunos.
24. Implementação da autoavaliação sistemática por parte dos alunos, quer no que respeita as aprendizagens/competências, quer no que respeita as atitudes e da avaliação diagnóstica e ainda com os Quadros Interactivos em todas as salas do 1º ciclo oferecidos pela Câmara Municipal de Monção, proporcionando mais empenho e motivação tanto aos docentes como aos alunos.
25. Na dinamização de mais partilha de saberes e mais envolvimento da Comunidade Educativa.

(8) Entrevista Coordenadora do Pré-Escolar

- 1.
2. Coordenadora do Pré Escolar.
3. Há cerca de 5 anos.
4. Educadora.
5. Há 25 anos.
6. A autoavaliação é um processo reflexivo de crescimento em que se procura, através de uma recolha sistemática de informação, diagnosticar os pontos fracos e fortes repensando os objetivos e práticas, de modo a encontrar respostas que promovam a melhoria, tanto do funcionamento da organização da escola, como da actuação dos intervenientes.
7. Na medida em que, a autoavaliação é um processo no qual olhamos para um futuro com melhores práticas e onde toda a comunidade educativa se deve interrogar sobre o modo de funcionamento da Escola, comprometer-se com a sua melhoria, partindo da identificação dos pontos fracos e tomando consciência do que deverá ser melhorado, caminhando para uma reflexão da organização no sentido de traçar estratégias de melhoria.
8. Na falta de um modelo, houve a necessidade de se optar por um. A escolha pelo CAF, partiu da necessidade de se ter de construir projetos de mudança sustentados, com base no conhecimento da organização, com um planeamento adequado de toda a actividade do Agrupamento numa perspectiva de gestão escolar através de processos de melhoria contínua ao ritmo possível do Agrupamento e em função dos recursos disponíveis para o desenvolvimento do respectivo processo.
9. O grupo de trabalho foi eleito em reunião do Conselho Pedagógico, depois de alguns dos seus membros se terem disponibilizado.
10. O Coordenador foi eleito pelos membros da equipa de autoavaliação.
11. Ao longo do ano lectivo foram escolhidos os respetivos indicadores; foram preparados e distribuídos inquéritos para a Comunidade Educativa, que depois de recolhidos e feito o tratamento os dados, o grupo de trabalho procedeu à análise dos resultados e à elaboração de propostas de melhoria para os pontos fracos.
12. Tirando no início que houve um esclarecimento, em Conselho Pedagógico feito pela Presidente sobre o que é o modelo CAF. e as reuniões em Conselho Pedagógico Departamento e Conselho de Docentes depois da entrega do relatório, não conheço mais nenhuma comunicação no decorrer do processo.
13. Foi utilizada a técnica da amostragem tendo sido seleccionado 25% dos Pais do Pré. O pessoal docente e não docente foi inquirido a 100%. Os instrumentos foram os inquéritos em formato de papel que foram distribuídos e depois recolhidos pelas educadoras.
14. Nos inquéritos a aplicar aos diferentes públicos alvo agruparam-se os indicadores nos respectivos domínios depois de seleccionados a partir das listas apresentadas pelo INA.

15. Fez-se uma adaptação das escalas pensando nas respostas. Assim decidiu-se por uma escala de 1 a 6 de forma a que o 6 corresponde-se às respostas não sei não respondo. A intenção era não influenciar as médias finais. Os diferenciais utilizados foram dois e foram seleccionados a partir do INA.
16. Todos os elementos da Comunidade Educativa, foram auscultados através de inquéritos.
17. Como já anteriormente disse através de inquéritos aos alunos e encarregados de educação no 1º ciclo e no pré-escolar através de inquéritos aos encarregados de educação. Os docentes e não docentes também responderam mas por inquérito feito no site da escola
18. As ações de melhoria foram priorizadas de forma pensada com as possibilidades existentes de forma a obter os melhores resultados.
19. Alguns planos de melhoria foram integrados em Departamentos onde se definiram estratégias.
20. Desconheço.
21. Desconheço.
22. Ainda não.
23. Estamos ainda a iniciar a prática da autoavaliação, vai daí que ainda faltam percorrer alguns caminhos para que a autoavaliação seja efectivamente um processo de melhoria e de auto regulação.
24. Na escola, nomeadamente, em Conselho Pedagógico, em Departamento e Conselhos de Turma é frequente, fazer análise dos pontos da situação, procurar soluções, dar sugestões de melhoria, com o sentido de ultrapassar obstáculos identificados.
25. Foram integradas as práticas de autoavaliação relativamente aos alunos, assim como a avaliação diagnóstica. Integrada em todas as planificações, antes do começo de cada unidade de trabalho.
26. Penso que a partir que o conhecimento dos chamados pontos fracos seja de todos, estejam criados condições para um maior envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação, Docentes e Não Docentes. A procura da melhoria, passa a ser um objectivo comum.

Mapa transversal das entrevistas realizadas aos Coordenadores e à Directora, da EBI de Tangil

Questões	Directora Agrupamento Prof. Paula Silva	Coord. Equipa AA Prof. Cidália Pinto	Coord. Dep. C.Hum. Prof. Carlos Neves	Coord. C. Exactas Prof. Dário Barata	Coord. Dep. Expr. Prof. Filomena Barros	Coord. Dep. Líng. Prof. Saudade Esteves	Coord. 1º Ciclo Prof. Filomena Cunha	Coord. Pré-Escolar Prof. Ofélia Amoedo
1 <i>Actualmente que cargo desempenha neste Agrup.?</i>	Directora	Docente/Directora de Turma	Coordenador de Departamento CSH	Coordenador de Departamento	Coordenadora de Departamento	Coordenadora de Departamento	Coordenadora 1º Ciclo	Coordenadora do Pré Escolar
2 <i>Há quanto tempo se encontra neste Agrupamento com estas funções?</i>	14 anos	2 anos	2 anos	8 meses	Há cerca de 5 anos Expressões	Há cerca de 5 anos	Há cerca de 2 anos	Há cerca de 5 anos
3 <i>Qual a área curricular que lecciona?</i>	Grupo de recrutamento 200 - História e Geografia de Portugal/ Língua Portuguesa, embora neste momento não me encontre a leccionar	Área de Ciências Físico-Químicas	História e Geografia de Portugal e Língua Portuguesa;	Matemática 3º ciclo	Educadora. Actualmente professora do Ensino Especial	Português/Inglês	Todas do 1º Ciclo	Educadora
4 <i>Há quantos anos exerce a sua actividade de docente?</i>	22 anos	10 anos	17 anos	Cerca de 30 anos	Há 30 anos	Há 28 anos	Há 33 anos	Há 25 anos
5 <i>Que significado tem para si a auto-avaliação de uma organização escolar?</i>	Para mim a auto-avaliação ou avaliação interna é um processo que se destina a diagnosticar os problemas internos das escolas e a desenvolver a capacidade que têm para resolvê-los. Neste sentido todo este processo é de importância vital na procura de uma escola actual e na construção da identidade da própria escola.	É muito importante uma vez que assim é possível averiguar os pontos fortes e fracos de uma escola	A auto-avaliação pode ser um meio de reflexão e detecção de áreas deficitárias no processo educativo e mola impulsadora de implementação de planos de intervenção e melhoria.	A auto avaliação têm no meu entender como principal objectivo uma autocritica de modo a melhorá-la e torna-la mais eficaz. No caso concreto a escola no seu todo com o fim de detectar pontos fortes e fracos de uma organização	Considero que a auto-avaliação constitui um processo de análise e reflexão constante das práticas e dos resultados, numa procura da melhoria.	Considero que a auto-avaliação constitui um processo de auto regulação e de melhoria do funcionamento da Escola uma vez que através dela se toma consciência dos pontos fortes e fracos da organização	Considero que a auto-avaliação proporciona mais reflexão, sobre o processo de auto regulação e de melhoria do funcionamento da Escola uma vez que através dela se toma consciência dos pontos fortes e fracos da organização	A auto - avaliação é um processo reflexivo de crescimento em que se procura, através de uma recolha sistemática de informação, diagnosticar os pontos fracos e fortes repensando os objectivos e práticas, de modo a encontrar respostas que promovam a melhoria, tanto do

funcionamento da organização da escola, como da actuação dos intervenientes.

Na medida em que, a autoavaliação é um processo no qual olhamos para um futuro com melhores práticas e onde toda a comunidade educativa se deve interrogar sobre o modo de funcionamento da Escola, comprometer-se com a sua melhoria, partindo da identificação dos pontos fracos e tomando consciência do que deverá ser melhorado, caminhando para uma reflexão da organização no sentido de traçar estratégias de melhoria.

Na falta de um modelo, houve a necessidade de se optar por um. A escolha pelo CAF, partiu da necessidade

Contribui sempre por que nos leva a reflectir, em propostas de melhoria.

Contribui sempre por que nos leva a reflectir, em propostas de melhoria.

O motivo para um modelo de auto-avaliação, surge a partir da sugestão da IGE na última avaliação externa. A escolha pelo CAF dá-se através de alguma preferência na eleição do

Na medida em que, a partir da identificação dos pontos fracos por parte de toda a Comunidade Educativa, a Escola toma consciência do que deverá ser melhorado o que necessariamente conduz a uma reflexão da organização no sentido de traçar estratégias de melhoria para poder atingir os seus objectivos.

Na medida em que, a partir da identificação dos pontos fracos por parte de toda a Comunidade Educativa, a Escola toma consciência do que deverá ser melhorado o que necessariamente conduz a uma reflexão da organização no sentido de traçar estratégias de melhoria para poder atingir os seus objectivos.

A definição de um modelo para Auto-avaliação, foi sugerida no relatório da última avaliação externa, verificada no Agrupamento. A preferência na

Na medida em que, a partir da identificação dos pontos fracos por parte de toda a Comunidade Educativa, a Escola toma consciência do que deverá ser melhorado o que necessariamente conduz a uma reflexão da organização no sentido de traçar estratégias de melhoria para poder atingir os seus objectivos.

Na medida em que, a partir da identificação dos pontos fracos por parte de toda a Comunidade Educativa, a Escola toma consciência do que deverá ser melhorado o que necessariamente conduz a uma reflexão da organização no sentido de traçar estratégias de melhoria para poder atingir os seus objectivos.

Por ser o modelo que alguns dos docentes já conheciam de outras experiências

Da auto avaliação espero o já dito, com reflexos positivos em toda a comunidade escolar isto é: Estruturas físicas; Relações interpessoais e humanas; bem estar do alunos e encarregados de educação; professores; funcionários, sucesso do projecto educativo, e que a escola seja valorizada como elemento fundamental no desenvolvimento da sociedade.

Da auto avaliação espero o já dito, com reflexos positivos em toda a comunidade escolar isto é: Estruturas físicas; Relações interpessoais e humanas; bem estar do alunos e encarregados de educação; professores; funcionários, sucesso do projecto educativo, e que a escola seja valorizada como elemento fundamental no desenvolvimento da sociedade.

O modelo CAF penso que foi adoptado por ser um modelo de utilizado quer pelo SIADAP

Espero que a auto-avaliação, desde que beneficie de um trabalho continuado e sistemático, reflecta as particularidades do Agrupamento, a sua identidade e ajude a definir áreas de intervenção prioritárias que promovam o sucesso do processo educativo.

Espero que a auto-avaliação, desde que beneficie de um trabalho continuado e sistemático, reflecta as particularidades do Agrupamento, a sua identidade e ajude a definir áreas de intervenção prioritárias que promovam o sucesso do processo educativo.

Creio que foi por sugestão dos inspectores que realizaram a avaliação externa da Escola.

A auto-avaliação pode contribuir para uma melhoria dos pontos fracos.

A auto-avaliação pode contribuir para uma melhoria dos pontos fracos.

Pelo facto de não existir um modelo anteriormente utilizado que possua um referencial de orientação para a

Na medida em que é uma avaliação facilitadora da mudança educativa, que promove estratégias de reflexão que conduzam à melhoria da organização e do funcionamento dos processos

Na medida em que é uma avaliação facilitadora da mudança educativa, que promove estratégias de reflexão que conduzam à melhoria da organização e do funcionamento dos processos

Poderemos dividir a resposta em duas partes: a 1ª diz respeito à opção por um modelo de avaliação, e esta questão prende-se com o facto

De que forma espera que a auto-avaliação contribua para a construção da identidade deste Agrupamento?

De que forma espera que a auto-avaliação contribua para a construção da identidade deste Agrupamento?

Qual o motivo que levou à opção do modelo CAF, para o cumprimento da auto-avaliação?

	<p>de na sequência do processo de avaliação externa, efectuado pela IGE, esta ter apontado como ponto fraco o facto de, apesar de efectuarmos sistematicamente uma auto-avaliação da escola, não o fazermos seguindo um modelo de avaliação. A opção pelo modelo CAF deve-se ao facto de haver elementos no grupo que haviam frequentado formação, neste âmbito.</p>	<p>auto-avaliação</p>		<p>quer já em algumas escolas, com eficácia comprovada, segundo informação também por ser sugerido que se utilizasse um modelo para a auto-avaliação no relatório da avaliação externa.</p>		<p>CAF, por haver alguns elementos do grupo que já o conheciam</p>	<p>professores já tinham</p>	<p>de se ter de construir projectos de mudança sustentados, com base no conhecimento da organização, com um planeamento adequado de toda a actividade do Agrupamento numa perspectiva de gestão escolar através de processos de melhoria contínua ao ritmo possível do Agrupamento e em função dos recursos disponíveis para o desenvolvimento do respectivo processo</p>
<p>8 Com que critérios nomeia a escola o grupo de trabalho para a auto-avaliação?</p>	<p>O grupo de trabalho foi designado no âmbito dos membros do Conselho Pedagógico, que se disponibilizaram, voluntariamente, para constituir este grupo de trabalho. Todo o trabalho realizado assentou neste grupo, tendo no entanto sido convidados dois elementos do grupo de matemática a fim de facilitar o tratamento dos</p>	<p>Não foram definidos critérios para o grupo de auto-avaliação, o grupo foi estipulado em conselho pedagógico por voluntariado</p>	<p>Dada a exiguidade dos recursos humanos da Escola os elementos foram nomeados segundo critérios de disponibilidade e, sobretudo, voluntariado.</p>	<p>Desconheço os critérios mas pelas pessoas nomeadas, presumo que se deveu a disponibilidade de cada um uma vez que o grupo foi seleccionado entre os membros do Conselho Pedagógico.</p>	<p>O grupo de trabalho foi nomeado pelo Conselho Pedagógico</p>	<p>O grupo de trabalho saiu do Pedagógico</p>	<p>O grupo de trabalho foi determinado através do Conselho Pedagógico através da disponibilidade mostrada pelos professores.</p>	<p>O grupo de trabalho foi eleito em reunião do Conselho Pedagógico, depois de alguns dos seus membros se terem disponibilizados</p>

		dados							
9	<i>De que forma foi eleito o Coordenador deste grupo?</i>	O coordenador do grupo de trabalho foi designado por consenso entre os membros do grupo.	Foi eleito um coordenador dentro dos elementos do grupo de trabalho.	Julgo que foi eleito entre os pares da equipa de trabalho	Entre os professores do grupo designado	Foi eleito dentro do grupo	Foi eleito no grupo	Foi eleito no grupo.	O Coordenador foi eleito pelos membros da equipa de auto-avaliação
10	<i>Como foi planificada a acção de trabalho do grupo no decorrer do ano lectivo?</i>	O trabalho não foi desenvolvido ao longo do ano lectivo, mas no 3º período. A partir daqui houve várias reuniões de trabalho até ao final ano lectivo, tendo sido o grupo dissolvido a partir da entrega do relatório final	Ao longo do ano lectivo foram definidos os domínios a avaliar e escolhidos os respectivos indicadores, foram preparados e distribuídos os inquéritos à comunidade educativa, foram recolhidos e tratados os dados e, no final do ano lectivo, o grupo de trabalho procedeu à análise dos resultados e à elaboração de propostas de melhoria para os pontos fracos. Os elementos do grupo de trabalho foram-se reunindo de acordo com as tarefas que iam surgindo para o desenvolvimento do trabalho	Não tenho conhecimento	Não tenho conhecimento da questão que me está a colocar	Durante o decurso do ano lectivo não houve nenhuma planificação de trabalho, pois o grupo de trabalho só foi nomeado no decorrer do 3º período. Grande parte do trabalho desenvolvido foi realizado logo a seguir ao encerramento das aulas, sendo os trabalhos encerrados a partir da entrega do relatório final	Ao longo do ano lectivo foram definidos os domínios a avaliar e escolhidos os respectivos indicadores, foram preparados e distribuídos os inquéritos para a Comunidade Educativa, foram recolhidos e tratados os dados, no final do ano lectivo, o grupo de trabalho procedeu à análise dos resultados e à elaboração de propostas de melhoria para os pontos fracos	Depois do Conselho Pedagógico ter definido o grupo, este reuniu-se várias vezes, para definir os indicadores, construir e distribuir os inquéritos para a comunidade Educativa. Depois estes foram recolhidos e os dados obtidos tratados e analisados. Este parte final foi realizada no final do ano após as aulas terem terminado. Foram criadas propostas de melhoria para os pontos fracos. E procedeu-se ao relatório final.	No decorrer do 3º período, foram escolhidos os respectivos indicadores, foram preparados e distribuídos inquéritos para a Comunidade Educativa, que depois de recolhidos e feito o tratamento os dados, o grupo de trabalho procedeu à análise dos resultados e à elaboração de propostas de melhoria para os pontos fracos
11	<i>Quais foram as acções tomadas aquando a implementação do plano de comunicação, tendo em vista um</i>	No início do processo foi feita uma sessão de esclarecimento, em Conselho Pedagógico sobre o que é o modelo CAF. Para divulgação do trabalho final foi debatido em Conselho	Não foram tomadas nenhuma acções aquando da implementação do plano de comunicação	Não tenho conhecimento	Também não tenho conhecimento desses pormenores, também não sei se deveria ter.	Que eu tenha conhecimento não foram tomadas nenhuma	Não foram tomadas	Que eu saiba não houve acções tomadas	Tirando no início que houve um esclarecimento, em Conselho Pedagógico feito pela Presidente sobre o que é o modelo

<p><i>envolvimento efectivo de toda a Comunidade?</i></p>	<p>Pedagógico e posteriormente em reuniões de Departamento/ Conselho de Docentes e divulgado na página da escola</p>							<p>CAF, e as reuniões em Conselho Pedagógico Departamento e Conselho de Docentes depois da entrega do relatório, não conheço mais nenhuma comunicação no decorrer do processo.</p>
<p>12 <i>Que tipo de técnicas e de instrumentos foram utilizados pelo grupo de trabalho, para proceder à auto-avaliação?</i></p>	<p>Basicamente o Inquérito a Pais/ Encarregados de Educação, Alunos, Professores e Funcionários, aplicados a uma amostragem de 25% dos Pais/ encarregados de Educação dos diversos níveis de Ensino e a 25% dos alunos dos diversos níveis de Ensino. No 1º ciclo foi seleccionada uma turma do 3ºano, porque não fazia sentido a sua aplicação a alunos do 1º e 2º porque não detinham o conhecimento suficiente para responder e porque este ano de escolaridade representava o universo dos 25% deste ciclo. Em relação aos professores e funcionários foram aplicados a 100% do universo, dado o reduzido número de elementos</p>	<p>Instrumentos utilizadas foram essencialmente a aplicação de inquéritos</p>	<p>Foi por amostragem tendo sido utilizada a percentagem de 25% para todos com excepção dos Docentes e Técnicos Operacionais, em que foram consultados os 100% derivado ao seu reduzido número e questionário em suporte digital e papel.</p>	<p>Tive conhecimento que a ferramenta fundamental foi o inquérito tipo questionário, em papel e via electrónica, com uso para estudo da Amostra representativa</p>	<p>Técnicas: tratamento dos dados recolhidos nos inquéritos; procura de estratégias para propostas de melhoria dos pontos fracos Instrumentos: inquéritos</p>	<p>Técnicas: tratamento dos dados recolhidos nos inquéritos; procura de estratégias para propostas de melhoria dos pontos fracos Instrumentos: inquéritos</p>	<p>No caso do 1º Ciclo foi decidida uma amostragem de 25% do total dos alunos do 1º Ciclo, sendo o 3º ano a turma seleccionada para implementação dos inquéritos em suporte de papel aos alunos. A percentagem de 100% foi aplicada aos pais que compõem todo o 1º Ciclo. Através do tratamento dos dados recolhidos nos inquéritos; e após análise destes, a procura de novas estratégias para melhorar os pontos fracos detectados</p>	<p>Foi utilizada a técnica da amostragem tendo sido seleccionado 25% dos Pais do Pré. O pessoal docente e não docente foi inquirido a 100%. Os instrumentos foram os inquéritos em formato de papel que foram distribuídos e depois recolhidos pelas educadoras</p>

		a auscultar.							
13	Quais os procedimentos utilizados na construção dos instrumentos a aplicar?	A base para a elaboração dos inquéritos foram o conjunto das questões disponibilizadas pelo INA, para cada um dos domínios, tendo sido seleccionadas as questões consideradas mais pertinentes.	Seleção/formulação de questões para criação de questionários nos inquéritos a aplicar	Não tenho conhecimento	Não tive conhecimento, por não ser coordenador de departamento.	Nos inquéritos a aplicar aos diferentes públicos alvo seleccionaram-se os indicadores através das sugestões do INA, agrupando-os nos respectivos domínios	Nos inquéritos a aplicar aos diferentes públicos alvo agruparam-se os indicadores nos respectivos domínios	Não sei dizer	Nos inquéritos a aplicar aos diferentes públicos alvo agruparam-se os indicadores nos respectivos domínios depois de seleccionados a partir das listas apresentadas pelo INA
14	Como foram concebidas as escalas e os diferenciais semânticos?	Tal como nas questões foram seguidas as propostas do INA para os diferenciais semânticos. Foi utilizada uma escala de um a seis, correspondendo o seis ao não sei ou não responde. Desta forma estas respostas não interferiam nas médias finais.	Fez-se uma adaptação das escalas tendo em conta o público-alvo	Não tenho conhecimento	Não tenho conhecimento de tal matéria	Fez-se uma adaptação das escalas tendo em conta o público alvo. Ou seja foram colocadas duas escalas, quantificadas de um a seis. O seis foi decidido para as respostas não sei ou desconheço não interferissem nas percentagens finais	Fez-se uma adaptação das escalas. Esta inicialmente de um a cinco criou-se um outro patamar (seis) de forma às respostas “não sei”, não influenciarem os resultados	Como foram concebidas desconheço. Foram sim apresentadas duas escalas semânticas nos questionários quantificadas de um a seis.	Fez-se uma adaptação das escalas pensando nas respostas. Assim decidiu-se por uma escala de 1 a 6 de forma a que o 6 correspondesse às respostas não sei não respondo. A intenção era não influenciar as médias finais. Os diferenciais utilizados foram dois e foram seleccionados a partir do INA
15	Através de que meios foram auscultados nos diversos níveis de ensino, os: Alunos? Pais e Encarregados	Os alunos do 1º ciclo e os pais dos diversos níveis de ensino foram auscultados através de inquéritos em suporte de papel. Os inquéritos aos professores, funcionários e alunos do 2º e 3º ciclos foram disponibilizados em suporte	Todos foram auscultados através de inquéritos	Alunos 2º e 3º Ciclo - Inquérito disponibilizado na Plataforma da Escola Pais - Inquérito em papel distribuído pelos DT's Assistentes técnicos Inquérito digital Professores - Inquérito digital.	Através de inquéritos em suporte digital, com excepção para os Encarregados de Educação em suporte papel levados a efeito pelo Director de turma, e aos	Todos foram auscultados através de inquéritos	O público alvo foi auscultado através de inquéritos. Os Pais dos diversos ciclos e os alunos do 1º ciclo, em suporte de papel, os outros através portal da escola. No caso do 1º Ciclo só foi inquirido os alunos do 3º ano no Pré não foi auscultado nenhum aluno.	No 1º Ciclo os alunos foram auscultados através de inquéritos em suporte de papel assim como os Encarregados de Educação de todos os níveis de escolaridade. Os docentes e os técnicos	Todos os elementos da Comunidade Educativa foram auscultados através de inquéritos

<p>de Educação? Assistentes Técnicos e Operacionais?</p>	<p>digital, através do portal do Agrupamento, aplicados a uma amostragem de 25% dos Pais/encarregados de Educação dos diversos níveis de Ensino e a 25% dos alunos dos diversos níveis de Ensino. No 1º ciclo foi seleccionada uma turma do 3ºano, porque não fazia sentido a sua aplicação a alunos do 1º e 2º porque não detinham o conhecimento suficiente para responder e porque este ano de escolaridade representava o universo dos 25% deste ciclo. Em relação aos professores e funcionários foram aplicados a 100% do universo, dado o reduzido número de elementos a auscultar. Os inquéritos foram disponibilizados em suporte de papel para os pais, dado o meio desfavorecido em que se localiza o Agrupamento e aos alunos do 1º ciclo, pelo pouco domínio das TIC. Aos alunos do 2º, 3º ciclos, professores e funcionários o inquérito foi disponibilizado em suporte</p>			<p>alunos do 1º Ciclo, também em papel.</p>			<p>operacionais e os alunos de 2º e 3º Ciclos, foram auscultados por questionário disponibilizado na página da escola</p>	
--	---	--	--	---	--	--	---	--

		digital, porque permitia uma exportação directa para ficheiros Excell. Para desenvolver este processo foi necessário os Directores de Turma procederem à inscrição dos alunos na plataforma da escola.							
16	<i>No Pré-Escolar assim como no 1º Ciclo como foi realizada a auto-avaliação?</i>	A auto - avaliação do pré-escolar e do 1º ciclo não se encontra isolada da auto-avaliação dos restantes níveis de ensino. Os inquéritos foram disponibilizados em suporte de papel e as conclusões foram incluídas no conjunto dos diversos ciclos.	Também através de inquéritos	Através de inquéritos	No pré-escolar e 1º Ciclo foram os inquéritos em suporte de papel	Através de inquéritos aos alunos do 3º ano, e a 25% dos Encarregados de Educação do 1º ciclo e 25% dos Encarregados de Educação do Pré. Estes questionários foram distribuídos aleatoriamente dentro das turmas pelas educadoras e pelos professores titulares de turma. Os docentes e os assistentes foram inquiridos a 100% através do questionário criado para o efeito na plataforma da escola	Através de inquéritos aos alunos e Encarregados de Educação do 1º ciclo e no Pré-Escolar, através de inquéritos aos Encarregados de Educação.	No 1º Ciclo os alunos foram auscultados através de inquéritos em suporte de papel assim como os Encarregados de Educação. Os docentes e os Técnicos Operacionais foram auscultados por questionário disponibilizado na página da escola	Como já anteriormente disse através de inquéritos aos alunos e encarregados de educação no 1º ciclo e no pré-escolar através de inquéritos aos encarregados de educação. Os docentes e não docentes também responderam mas por inquérito feito no site da escola
17	<i>Como foram prioritizadas as acções de melhoria?</i>	As acções de melhoria foram prioritizadas em função dos resultados obtidos nos inquéritos, sendo propostos para planos de melhoria os aspectos que obtiveram uma pontuação mais baixa	As acções de melhoria foram prioritizadas de acordo com as áreas que estavam ao alcance da comunidade escolar para as poder melhorar/colmatar	Penso que se deu prioridade ao que era possível à escola intervir	As acções de melhoria foram como não poderia deixar de ser de acordo com as possibilidades da escola.	Desconheço mas penso que foi dada prioridade às necessidades detectadas com mais interferência na vida escolar	Foram prioritizadas de acordo com as áreas que estavam ao alcance da comunidade escolar poder efectivamente melhorar.	Foram definidas estratégias de acordo com os meios e recursos da escola de forma a priorizar as propostas de melhoria	As acções de melhoria foram prioritizadas de forma pensada com as possibilidades existentes de forma a obter os melhores resultados
18	<i>Como foram integrados os Planos de Melhoria</i>	Os planos de melhoria foram integrados no planeamento estratégico numa articulação	Alguns através do Projecto Educativo do Agrupamento	O Conselho Pedagógico suscitou a discussão ao nível dos Departamentos e posteriormente, nas	Regras de conduta na sala de aula, redefinição das percentagens na avaliação das atitudes	Algumas ideias de melhoria já foram integrados no novo	Alguns foram integrados no actual Projecto Educativo. Os Departamentos definiram estratégias e conceberam	Através da reflexão em Conselho Pedagógico e em Conselho de Docentes, sendo implantadas medidas	Alguns planos de melhoria foram integrados a partir dos Departamentos onde se definiram estratégias

<p>no planeamento estratégico do Agrupamento?</p>	<p>entre o Conselho Pedagógico, Departamentos/ Conselhos de Docentes e membros da comunidade</p>		<p>reuniões de Conselho de Turma.</p>	<p>avaliação diagnóstica, entre outras, foram integradas após definição estratégias em Departamento.</p>	<p>Projecto Educativo. Após discussão em Conselho Pedagógico e Departamentos os Conselhos de Turma operacionalizaram algumas das medidas descritas no relatório de Auto-Avaliação</p>	<p>documentos para operacionalização das propostas de melhoria</p>	<p>como a avaliação diagnóstica antes de iniciar cada unidade didáctica, uniformização das normas de conduta em sala de aula e a auto-avaliação dos alunos no fim de cada unidade didáctica</p>	
<p>19 Que metodologia foi definida para monitorizar e avaliar as acções de melhoria?</p>	<p>Essa metodologia ainda não foi definida. No entanto deverão ser constituídos grupos de trabalho no âmbito do Conselho Pedagógico</p>	<p>Desconheço</p>	<p>Não tenho conhecimento</p>	<p>Não tenho conhecimento</p>	<p>Que eu saiba até ao presente momento não tenho conhecimento de nenhum grupo de trabalho ou alguém designado para avaliar as acções de melhoria</p>	<p>Desconheço</p>	<p>Nenhuma, porque o grupo dissolveu-se, devido aos fracos recursos humanos existentes no Agrupamento,</p>	<p>Desconheço</p>
<p>20 Para este processo, o Agrupamento designou algum docente ou equipa de docentes? Porque?</p>	<p>Irá ser designado, como referido anteriormente.</p>	<p>Acho que não. Não sei.</p>	<p>Não tenho conhecimento</p>	<p>Não tenho conhecimento</p>	<p>A resposta anterior já responde. Até porque a equipa de trabalho designada para a auto-avaliação foi dissolvida no final do ano lectivo após entrega relatório.</p>	<p>Desconheço</p>	<p>Não foi designado ninguém, em virtude dos poucos recursos humanos existentes e falta de crédito de horas para dar continuidade ao grupo de trabalho</p>	<p>Desconheço</p>
<p>21 Depois da discussão/reflexão do processo de auto-avaliação, executado no ano 2009/10, foram dadas recomendações,</p>	<p>Não foram dadas quais queeres recomendações de preparação para a execução da próxima auto-avaliação. O Conselho Pedagógico irá prenunciar-se em breve</p>	<p>Acho que não</p>	<p>Não tenho conhecimento</p>	<p>Não tenho conhecimento</p>	<p>Até ao momento actual em Pedagógico ainda não foram enunciadas nenhuma orientações para o próximo processo auto-avaliativo</p>	<p>Ainda não</p>	<p>Ainda não</p>	<p>Ainda não</p>

	<i>com vista à preparação do processo seguinte? Quais?</i>								
22	<i>Na sua opinião considera que a prática da auto-avaliação, já está consolidada, ou falta delinear alguns caminhos?</i>	Considero que embora a prática de auto-avaliação esteja consolidada neste como noutros Agrupamentos e Escolas, há aspectos a melhorar nomeadamente na implementação de modelos de avaliação	Existem sempre algumas arestas que devem ser limadas	Faltam delinear alguns caminhos sobretudo ao nível da prossecução do trabalho.	Está interiorizada, mas há caminhos ainda a percorrer nomeadamente num maior envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos tanto no aproveitamento como no comportamento.	Embora a escola tenha feito sempre a auto-avaliação sem um modelo específico neste momento com este modelo desconhecido por muitos de nós somos confrontados com algumas dificuldades. Neste sentido existem muitos obstáculos a serem ultrapassados que na minha opinião passam também por formação específica	Estamos ainda a iniciar a prática da auto-avaliação mas faltam ainda alguns caminhos para que a auto-avaliação seja efectivamente um processo de melhoria e de auto regulação.	A execução da parte diagnóstica foi feita. Já a continuidade não. Esta apresenta ainda um caminho com obstáculos que terão que ser ultrapassados	Estamos ainda a iniciar a prática da auto-avaliação, vai daí que ainda faltam percorrer alguns caminhos para que a auto-avaliação seja efectivamente um processo de melhoria e de auto regulação.
23	<i>A que processos recorre o Agrupamento, na implementação destas práticas, a fim de incentivar os seus docentes à reflexão, com vista à melhoria das práticas?</i>	Através do debate no âmbito das estruturas intermédias	Através de análise/reflexão em reunião de departamento, conselhos de turma e Conselho Pedagógico	Sugestão do Pedagógico, Departamentos, Conselhos de Turma	Através dos Departamentos, C. Pedagógico, Conselhos de Turma	É prática habitual dentro da escola quer no Conselho Pedagógico, quer nos diversos Departamentos e Conselhos de Turma analisar reflectir a vida do Agrupamento. Mesmo nos corredores ou sala de professores	No agrupamento, nomeadamente, em Conselho Pedagógico, em Departamento e Conselhos de Turma é frequente, a análise dos resultados dos alunos e a reflexão sobre as práticas pedagógicas no sentido de melhorar.	No agrupamento, em Conselho Pedagógico, em Conselho de Docentes e Titulares de turma, com vista a reflectir sobre as práticas pedagógicas e metodologias a utilizar no bom sucesso dos alunos	Na escola, nomeadamente, em Conselho Pedagógico, em Departamento e Conselhos de Turma é frequente, fazer análise dos pontos da situação, procurar soluções, dar sugestões de melhoria com o sentido de ultrapassar obstáculos

					habitual os professores discutirem os diversos assuntos criando opiniões ou mesmo dando sugestões que muitas das vezes são colocadas nos órgãos decisores			identificados	
24	Que inovações/mudanças, estão previstas nas práticas em sala de aula, para os diversos ciclos?	Um dos pontos a carecer de melhoria é o da prática mais frequente da avaliação diagnóstica. Neste sentido todas as áreas curriculares disciplinares incluíram nas suas planificações esta prática	Implementação da auto-avaliação sistemática por parte dos alunos e da avaliação diagnóstica	Uniformização de regras de conduta na sala de aula; Avaliação diagnóstica no início de cada unidade.	Regras na sala de aula; avaliação das atitudes; Avaliação diagnóstica.	As mudanças verificadas neste ano a partir das sugestões do relatório de auto-avaliação e aprovadas em Pedagógico passaram pela implementação da avaliação diagnóstica antes de cada unidade temática, criação de regras na utilização das salas de trabalhos mais prático. Quanto à primeira a avaliação diagnóstica foi introduzida nas planificações dos docentes.	Implementação da auto-avaliação sistemática por parte dos alunos quer no que respeita as aprendizagens/competências, quer no que respeita as atitudes e da avaliação diagnóstica.	Implementação da auto-avaliação sistemática por parte dos alunos, quer no que respeita as aprendizagens/competências, quer no que respeita as atitudes e da avaliação diagnóstica e ainda com os Quadros Interactivos em todas as salas do 1º ciclo oferecidos pela Câmara Municipal de Monção, proporcionando mais empenho e motivação tanto aos docentes como aos alunos	Foram integradas as práticas de auto-avaliação relativamente aos alunos, assim como a avaliação diagnóstica, integrada em todas as planificações antes do começo de cada unidade de trabalho
25	De que forma espera que a Auto-Avaliação contribua para a	Através da constatação dos pontos que carecem de melhoria espera-se uma reflexão sobre os mesmos e	Espero que contribua sempre de forma positiva, de modo a fortalecer os pontos mais fracos	Pelo que foi dito atrás na definição de áreas deficitárias com necessidade de intervenção	Conforme já respondi nas perguntas anteriores, espero que essa	A partir do conhecimento dos pontos fracos que o Agrupamento tem.	Sobretudo para, a partir da consciencialização da Comunidade Educativa dos pontos fracos do	Na dinamização de mais partilha de saberes e mais envolvimento da Comunidade Educativa	Penso que a partir que o conhecimento dos chamados pontos fracos seja de todos,

<p><i>melhoria da qualidade educativa no Agrupamento Vale do Mouro?</i></p>	<p>uma alteração das práticas</p>			<p>melhoria se reflecta num melhor aproveitamento dos alunos, uma ainda melhor imagem e valorização da escola na sociedade/comunidade escolar (Vale do Mouro) e não só.</p>	<p>Reflectindo neles e tentando encontrar soluções para os ultrapassar. Penso também que de igual forma d se deverá reflectir um pouco também, nos pontos fortes de forma a dar-lhes consistência.</p> <p>Analísados estes dois aspectos a auto-avaliação presta uma excelente ajuda para melhoria da vida do Agrupamento.</p>	<p>Agrupamento, todos se envolvam em torno dos objectivos comuns</p>		<p>estejam criados condições para um maior envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação, Docentes e Não Docentes. A procura da melhoria, passa a ser um objectivo comum.</p>
---	-----------------------------------	--	--	---	--	--	--	--

Documentação CAF

- Guião de Autoavaliação (10 passos para aplicar a CAF). Direcção - Geral da Administração e do Emprego Público (mar 2007).

GUIÃO DE AUTO-AVALIAÇÃO
10 PASSOS PARA APLICAR A CAF

DIRECÇÃO-GERAL DA ADMINISTRAÇÃO E DO EMPREGO PÚBLICO
Março 2007

Fase 1 – O início da caminhada

Passo I – DECIDIR COMO ORGANIZAR E PLANEAR A AUTO-AVALIAÇÃO

- I.** O processo de aplicação da CAF começa com a **decisão** de proceder a uma auto-avaliação da organização segundo a estrutura e preceitos do modelo CAF. A decisão cabe ao gestor de topo da organização.
- II.** A decisão de aplicar a CAF deve ser tomada, sempre que possível, de forma partilhada com outras PI da organização. Na maior parte das situações apenas se justifica ou é viável fazer uma **consulta** à gestão intermédia e ao líder político que tutela a organização (quando este está tradicionalmente envolvido no processo de decisão da gestão, sendo necessário obter o apoio institucional antes de iniciar o processo). Desejavelmente, antes da tomada da decisão, também devem ser consultados os colaboradores e os clientes da organização. O modo de realizar esta consulta deve ser ajustado ao destinatário, nomeadamente no que respeita aos mecanismos de consulta (reunião, inquérito, consulta on-line...) e ainda quanto ao conteúdo e formato da informação a prestar no momento da consulta (benefícios da AA; informação sobre o modelo e processo).
- III.** De forma a promover o arranque do projecto, bem como o seu desenvolvimento, o gestor de topo deve designar um colaborador responsável pela AA – o **líder do projecto** – que terá um papel fundamental em todas as fases do processo. A gestão de topo deve seleccionar o líder tendo em atenção as competências técnicas e as qualidades pessoais e não a posição que ocupa na organização. Saber designar um líder do projecto que reúna as competências necessárias e que seja da confiança da gestão e das pessoas da organização é uma das decisões chave da gestão que pode afectar a qualidade e os resultados da AA.
- IV.** Antes do planeamento do processo importa que a organização conheça os benefícios da AA. Assim, nesta fase o líder do projecto deve **pesquisar informação sobre o modelo**, bem como recolher informação junto de outras organizações que já utilizaram a CAF e que tenham vontade de partilhar a respectiva experiência (ver www.eipa.nl e www.dgap.gov.pt). Desta pesquisa o líder pode convidar outras organizações para partilhar a sua experiência aquando da apresentação do projecto à organização (Passo 2).
- V.** Depois de tomada a decisão de desenvolver um processo de AA e de designado o respectivo líder do projecto pode iniciar-se o **planeamento estratégico** o qual inclui decisões fundamentais tomadas pela gestão, designadamente:
- Objectivos e âmbito da AA (global ou sectorial);
 - Metodologia (projecto-piloto; fases de aplicação da CAF; sistema de pontuação; aplicação de questionários complementares);
 - Recursos materiais e humanos necessários; papel dos diferentes intervenientes.

A clareza da decisão...

A decisão deve ilustrar claramente a vontade da gestão em estar activamente envolvida no processo reconhecendo a mais valia da AA e garantindo uma abertura de ideias, respeito pelos resultados e prontidão para iniciar as AM subsequentes. Inclui ainda o compromisso de reservar os recursos necessários para levar o processo até ao fim.

Quais as qualidades pessoais que deve ter o líder do projecto?

Dinamismo, resistência à frustração, influência e persuasão, assertividade e criatividade.

Quais as principais competências do líder do projecto?

- i) Planeamento do projecto;
- ii) Consulta e comunicação com PI;
- iii) Formação e acompanhamento da EAA;
- iv) Recolha de documentos de apoio;
- v) Orientação e revisão do RAA e PM.

A aplicação da CAF pode abranger apenas sectores da organização?

Sim, contudo, para avaliar todos os critérios e subcritérios de forma significativa a unidade avaliada deve ter autonomia suficiente para ser considerada uma *organização quase autónoma*, com a sua própria missão e com responsabilidades significativas ao nível dos recursos humanos e processos financeiros. Neste tipo de situações, as relações clientes/fornecedores mais relevantes, bem como, as relações de parceria entre a unidade seleccionada e o resto da organização devem ser avaliadas.

PASSO 2 – DIVULGAR O PROJECTO DE AUTO-AVALIAÇÃO

Depois de definidas as linhas gerais do projecto, e ainda dentro das actividades de planeamento, é muito importante elaborar um plano de comunicação. Este plano inclui a comunicação dirigida a todas as partes interessadas, com especial ênfase à gestão de nível intermédio e aos colaboradores da organização.

Objectivo: Um dos objectivos de uma comunicação activa desde o início do processo é desenvolver o interesse de alguns dos colaboradores e gestores a participarem directamente na equipa de auto-avaliação. Desejavelmente este envolvimento deve ser conseguido através da motivação individual. A motivação deve ser o elemento base que une as pessoas ao processo de auto-avaliação. As pessoas devem ter uma visão completamente clara do propósito do processo de auto-avaliação: *a melhoria do desempenho global da organização.*

Política de comunicação: durante o processo de auto-avaliação a política de comunicação deve focalizar os ganhos para todas as partes interessadas, colaboradores e cidadãos/clientes. Uma comunicação clara e coerente a todas as partes interessadas durante as principais fases do projecto é a chave para assegurar o sucesso do processo e das acções subsequentes. O líder do projecto juntamente com a gestão de topo da organização deve promover que a política de comunicação se centralize em:

- Como a auto-avaliação pode fazer a diferença;
- Porque razão foi considerada uma prioridade;
- Como está relacionada com o planeamento estratégico da organização;
- Como está relacionada com o esforço global para melhorar o desempenho da organização, por exemplo como primeiro passo de um programa de mudança global.

Plano de comunicação: deve conter os seguintes elementos:

- Destinatários (colaboradores, gestores, outras partes interessadas relevantes);
- Informação a prestar;
- Responsáveis pela comunicação;
- Meios de comunicação (conferência, e-mail, reunião, placard informativo, carta, website na Internet);
- Frequência da comunicação;
- Resultados esperados com as acções de comunicação.

Quais os benefícios do envolvimento dos colaboradores e PI ?

Envolvimento, apoio e compromisso com o projecto; colaboração na recolha da informação e participação na implementação das AM.

Qual a informação que deve ser transmitida às partes interessadas?

- Propósitos e objectivos da auto-avaliação;
- Actividades relacionadas com a AA.

Quais os riscos da inexistência ou ineficaz comunicação?

Os gestores de nível intermédios e os colaboradores deixam de estar envolvidos e comprometidos com o processo.

Quais os momentos em que a comunicação é mais necessária?

- No início, quando da consulta às partes interessadas, para dar a conhecer a CAF e os seus benefícios;
- Depois do planeamento estar delineado, para que seja conhecido por todos as acções inerentes ao processo de AA, bem como, a colaboração necessária para o desenvolvimento do projecto;
- Após o diagnóstico, para que os resultados sejam conhecidos;
- Antes da implementação do Plano de Melhorias.

Fase 2 – O processo de auto-avaliação

Passo 3 – CRIAR UMA OU MAIS EQUIPAS DE AUTO-AVALIAÇÃO

Composição: A equipa de auto-avaliação deve ser, tanto quanto possível, representativa da organização. Geralmente incluem-se pessoas de diferentes sectores, funções, experiências e níveis hierárquicos. O objectivo é criar uma equipa eficaz, que ao mesmo tempo esteja em condições de transmitir, o melhor possível, uma perspectiva exacta e detalhada da organização.

Seleção: Os participantes devem ser seleccionados com base no conhecimento que têm da organização e nas respectivas competências pessoais (ex. capacidade analítica e comunicativa) mais do que nas competências profissionais individualmente consideradas. Estes podem ser seleccionados de forma voluntária, contudo, o líder do projecto e a gestão continuam responsáveis pela qualidade, diversidade e credibilidade da EAA.

Dimensão: A experiência dos utilizadores da CAF demonstra que a EAA é composta por 5 a 20 participantes. Contudo, para assegurar um estilo de trabalho eficaz e relativamente informal, são geralmente preferíveis equipas com cerca de 10 pessoas. Preferencialmente o número de elementos deve ser ímpar para simplificar as situações em que a equipa não chegue a consenso e tenha de decidir por votos.

Líder da equipa: Para o bom desempenho da EAA é importante que seja designado um líder da equipa responsável pelo planeamento operacional do processo, bem como pela coordenação dos trabalhos da equipa. Desejavelmente esta liderança deve resultar de uma escolha da EAA. As principais competências do líder da equipa são:

- Planeamento operacional (marcação e programação das reuniões; divisão de tarefas; estabelecimento de prazos);
- Coordenação e controle do grau de realização das tarefas;
- Facilitação do processo de obtenção do consenso.

Nº de equipas: Caso a organização seja de grande dimensão ou com uma estrutura complexa ou dispersa geograficamente pode ser necessário constituir mais do que uma EAA. Neste caso é muito importante que o desenho do projecto tenha em consideração como e quando terá lugar a coordenação das equipas.

Recursos da equipa: Para o bom funcionamento dos trabalhos a equipa necessita de um conjunto de facilidades, designadamente:

- Um secretariado eficiente para apoiar o líder da equipa e para organizar as reuniões. Esta função pode ser atribuída a um elemento da equipa, contudo, preferencialmente deve ser designado um elemento exterior à EAA de forma a permitir que a equipa se concentre no essencial;
- Sala de reuniões cómoda;
- Tecnologias de informação e comunicação.

O líder do projecto pode ser o líder EAA ?

Pode, o que aliás pode ser um factor facilitador do processo. Contudo, apenas poderá ser um factor positivo se esse líder for da confiança de todos os elementos do grupo de forma a estar apto a liderar as discussões de forma justa e eficaz e a permitir a todos contribuir para o processo.

A gestão de topo deve ser incluída na EAA ?

Depende da cultura e tradição da organização. Quando há este tipo de envolvimento da gestão, esta pode fornecer informação adicional, bem como, aumenta a probabilidade da gestão estar comprometida com a fase posterior de implementação de AM identificadas, assim como também aumenta a representatividade da equipa. Contudo, se a cultura não está preparada para este tipo de envolvimento, a qualidade da AA pode ser posta em causa se um ou mais elementos da equipa se sentirem inibidos e incapazes de contribuir ou de falar abertamente.

Passo 4 – ORGANIZAR A FORMAÇÃO

Cabe ao líder do projecto promover a divulgação e o conhecimento da ferramenta CAF. Sendo este o responsável pelo projecto, torna-se muito importante que este beneficie de formação aprofundada sobre o modelo de modo a estar habilitado a conduzir o processo, bem como a gerir a formação da EAA e de outras partes interessadas.

Formação e informação da gestão: Pode ser útil a participação da gestão de topo e de nível intermédio, bem como de outras partes interessadas numa acção de formação sobre AA, de forma voluntária, para aumentar o conhecimento e a compreensão sobre os conceitos da Gestão da Qualidade Total em geral e sobre a auto-avaliação com base no modelo CAF em particular. Para estes destinatários poderá ser suficiente uma acção de sensibilização ou a consulta de informação clara e concisa complementada com uma sessão de esclarecimento de dúvidas organizada pelo líder do projecto.

Formação e informação da equipa de AA: Para o sucesso do projecto é importante que a equipa beneficie de formação sobre o modelo CAF. Esta formação pode ser organizada e conduzida pelo líder do projecto. Em seguida apresentam-se os conteúdos mais importantes que devem fazer parte da formação da EAA:

- **Componente teórica:** estrutura e dinâmica do modelo CAF; significado dos conceitos associados; fases do processo de AA e explicação dos sistemas de pontuação da CAF.
- **Exercícios práticos:** Avaliação em conjunto de um subcritério de meios e outro de resultados, incluindo a pontuação; elaboração de um esquema das principais partes interessadas da organização (cidadãos/clientes; políticos; fornecedores; parceiros; gestores e colaboradores); identificação dos serviços/produtos mais importantes entregues e recebidos pelas PI identificadas, bem como os processos-chave que os suportam.

Durante esta fase da formação da EAA deve ser disponibilizada pelo líder de projecto à equipa um conjunto de documentos e informação relevante necessários para avaliar a organização de forma eficaz.

Adaptação da linguagem: Para algumas organizações a linguagem e os exemplos apresentados no modelo CAF não são familiares e estão muito longe das práticas utilizadas diariamente para poderem ser utilizados directamente. Se este problema não for resolvido na fase de compreensão do modelo, mais tarde poderá ser um obstáculo no processo de AA. O que pode ser feito nestes casos, como complemento às acções de formação, é “adaptar” o modelo à linguagem da organização. Antes da organização tomar esta opção é importante aferir se esta adaptação já foi feita por outra organização similar. Esta aferição pode ser feita através da organização responsável por disseminar a CAF a nível nacional ou através do Centro de Recursos CAF existente no EIPA.

Quem deve beneficiar de formação?

Desejavelmente o modelo CAF deve ser compreendido e conhecido por todas as partes interessadas. O grau de conhecimento sobre o modelo, os conteúdos e duração da formação deve ser adequada a cada tipo de interveniente.

Quem deve beneficiar de formação aprofundada sobre o modelo CAF?

Principalmente o líder do projecto. Desejavelmente o líder da equipa e a EAA.

Onde pode o líder do projecto receber formação sobre o modelo CAF?

- A DGAP desenvolveu em parceria com o Instituto Nacional de Administração o Diploma de Especialização CAF.
- O Centro de Recursos CAF do EIPA organiza anualmente acções de “formação de formadores” em Maastricht.

A componente prática da formação é muito importante para ...

- Proporcionar um conhecimento de como a AA se executa;
- Abrir os horizontes dos participantes aos princípios da TQM;
- Experimentar a construção do consenso uma vez que os conceitos e comportamentos associados à CAF podem ser estranhos à maior parte dos participantes.

Passo 5 – REALIZAR A AUTO-AVALIAÇÃO

Avaliação da organização: A cada membro da EAA é solicitado que, utilizando os documentos e informação relevante fornecida pelo líder do projecto, faça uma avaliação rigorosa da organização, a qual se procede da seguinte forma:

- Com base nos exemplos de práticas e de resultados contidos nos subcritérios do modelo e no conhecimento e experiência individual de trabalho na organização, cada elemento deve **identificar** na organização as acções (Critérios de Meios) e os resultados (Critérios de Resultados) que contribuem para avaliação de cada subcritério, bem como as respectivas evidências.
- Entre as acções/resultados encontrados deve identificar aqueles que são **pontos fortes** e **áreas de melhoria** da organização. Durante esta análise poderão ser identificadas **sugestões de melhoria** para o futuro, as quais se recomenda que sejam formuladas, tanto quanto possível, de forma precisa de forma a facilitar, posteriormente, a identificação de acções de melhoria.
- Em seguida deve **registar** de forma sintética, na grelha de auto-avaliação, os pontos fortes, as áreas de melhoria, as evidências e as sugestões de melhoria identificadas.
- Após o registo, cada elemento deve rever o diagnóstico e **pontuar** cada subcritério, de acordo com o sistema de pontuação que foi escolhido.

Esta primeira fase do diagnóstico pode ser realizada individualmente por cada elemento da equipa ou, desde o início em conjunto. A **identificação, registo e pontuação** feita em conjunto desde o início apenas é aconselhável quando a equipa tem uma dimensão reduzida (entre 3 e 5 elementos) uma vez que implica um processo contínuo de obtenção de consenso. Nestas situações todas as reuniões para a avaliação da organização constituem reuniões de consenso o que implica mais tempo para esta fase.

Obtenção de consenso na equipa: No caso da avaliação ser feita individualmente, logo que possível, a equipa deve reunir e chegar a acordo sobre os pontos fortes, as áreas de melhoria e a pontuação de cada subcritério. É necessário um processo de diálogo e discussão, como parte essencial do processo de aprendizagem, para alcançar o consenso, assim como é muito importante compreender porque é que existem diferenças relativamente aos pontos fortes, áreas de melhoria e pontuação. A sequência para avaliar os 9 critérios pode ser estabelecida pela EAA.

Papel do líder da equipa: durante a avaliação individual o líder da equipa deve:

- Estar disponível para responder às questões da EAA;
- Apoiar a preparação da reunião de consenso na fase do diagnóstico individual. Uma boa preparação da reunião pelo

Ponto forte

(Meios): uma acção susceptível de ter uma pontuação elevada de acordo com os quadros de pontuação da CAF.

(Resultados): um indicador que demonstra um desempenho excelente da organização, pelo que é susceptível de ter uma pontuação elevada de acordo com os quadros de pontuação da CAF.

Área de melhoria

Acções, práticas, processos e resultados, existentes na organização, susceptíveis de ser melhorados e que necessitam de intervenção para o desempenho excelente da organização.

Sugestão de melhoria

Acções que devem ser implementadas no futuro para melhorar o desempenho da organização.

Evidência

Aquilo que suporta a existência ou veracidade de algo. Pode ser obtida através de pesquisa documental, observação, medição ou consenso.

Como pode ser alcançado o consenso?

Método de 4 passos:

1. Apresentar todas as evidências dos pontos fortes e áreas de melhoria por subcritério identificado por cada elemento;
2. Obter o consenso sobre os pontos fortes e áreas de melhoria depois de consideradas as evidências ou informações adicionais;
3. Apresentar a escala de pontuação atribuída individualmente a cada subcritério;
4. Obter o consenso sobre a pontuação final.

líder da equipa (ex. recolha de informação importante, coordenação das avaliações individuais) facilita o desenrolar da reunião, bem como ajuda a economizar tempo;

- Conduzir o processo de obtenção do consenso. Em todas as situações a discussão deve ser baseada em **evidências claras** sobre as acções e resultados identificados.

Os exemplos do modelo CAF: Em cada subcritério existe uma lista de exemplos relevantes para ajudar a identificar as evidências apropriadas. Esta lista não é exaustiva nem é necessário encontrar evidências para todos os exemplos, mas apenas para aqueles que são considerados relevantes para a organização. A EAA deve ser estimulada a encontrar exemplos adicionais que sinta que são relevantes para a organização. Os exemplos do modelo CAF têm como função explicar o conteúdo dos subcritérios de forma detalhada.

Pontuação: O modelo CAF apresenta duas formas de pontuar: o sistema clássico e o sistema avançado. As tabelas de pontuação estão apresentadas no final deste Guião. Recomenda-se que seja utilizado o sistema clássico quando a organização não está familiarizada com o processo de auto-avaliação e/ou não possui qualquer experiência com as técnicas da TQM.

Duração do exercício de auto-avaliação: É difícil sugerir um período ideal para o processo de AA uma vez que existem inúmeras variáveis em causa. Contudo, a grande maioria das organizações completa todo o processo de aplicação da CAF em 3 meses, incluindo a preparação, a auto-avaliação, a elaboração do relatório e plano de melhorias. Três meses parecem ser o período de tempo ideal para que se mantenha o grau de focalização no processo.

Passo 6 – ELABORAR O RELATÓRIO QUE DESCREVA OS RESULTADOS DA AA

Conteúdo: O RAA deve conter no mínimo os seguintes elementos:

1. Os pontos fortes e as áreas de melhorias para cada subcritério apoiada em evidências relevantes;
2. Uma pontuação justificada por subcritério;
3. Tópicos/sugestões para as acções de melhoria.

Aprovação: O gestor de topo é o principal destinatário do RAA, uma vez que foi este quem tomou a decisão de realizar a AA e que incumbiu o líder do projecto e a EAA desta tarefa. De forma a utilizar o RAA como base para as AM é crucial que a gestão de topo receba oficialmente e aprove o relatório. Se o processo de comunicação funcionou correctamente este procedimento não será um problema. A gestão de topo deve reconfirmar o seu compromisso de implementar as AM.

Comunicação dos resultados: nesta fase é essencial comunicar os resultados aos colaboradores da organização e às restantes PI que participaram no processo. A organização deve decidir individualmente se quer disponibilizar o RAA ou divulgar apenas os resultados mais importantes; quais os mecanismos de divulgação dos resultados que quer utilizar e quais os destinatários.

Os exemplos são indicadores de boas práticas e ajudam a...

- Perceber como a gestão deve responder às exigências expressas nos subcritérios;
- Encontrar evidências.

Quais as variáveis que determinam a duração do processo?

Os objectivos da gestão; o tempo, recursos e competências disponíveis; a disponibilidade dos dados; a implementação de AM no decorrer do processo e as pressões políticas.

Quais os riscos do processo demorar muito tempo?

- Redução da motivação e do interesse de todas as partes envolvidas.
- A situação da organização pode ter sido modificada entre o início e o fim do processo. Neste caso, a avaliação e a pontuação podem deixar de ser exactas.

Quem faz o quê na produção do RAA?

- A EEA: elabora o RAA.
- O líder do projecto fornece a estrutura, orienta na elaboração e revê o RAA.
- O gestor de topo: aprova.

Comunicação dos resultados

Constitui uma BP destacar o que a organização faz bem e como pretende melhorar ainda mais. Há organizações que tomam por garantidos os seus pontos fortes e por vezes esquecem-se, ou até desconhecem, como é importante celebrar o sucesso.

Fase 3 – Plano de melhorias/prioritização

Passo 7 – ELABORAR O PLANO DE MELHORIAS

Razão de ser: O processo de auto-avaliação deve ir além do relatório de auto-avaliação de modo a realizar o propósito da implementação da CAF. Este deve conduzir directamente ao plano de acções para melhorar o desempenho da organização.

Quem faz o quê: a equipa que realiza o processo de AA, em virtude do trabalho desenvolvido para o diagnóstico da organização, detém o conhecimento e a motivação necessária para realizar o Plano de Melhorias. Cabe ao gestor de topo reconduzir a equipa nesta nova missão ou, em alternativa, designar nova equipa responsável pela elaboração do PM. Não obstante ser uma tarefa atribuída a uma equipa, na elaboração do PM importa que haja um papel activo da gestão de topo da organização, bem como, e desejavelmente, uma consulta às PI.

Elaboração do plano de melhorias: O processo de criação do PM pode ser estruturado da seguinte forma. A equipa:

1. Extrai do RAA os tópicos/sugestões de melhoria e agrega essas sugestões por temas os quais podem ou não ser os critérios da CAF. Desejavelmente nesta fase as PI devem ser consultadas de modo a terem oportunidade de sugerir melhorias que considerem relevantes;
2. Analisa as sugestões de melhoria e formula AM as quais devem ser abrangentes (ex. agrega 2 ou mais sugestões) e relevantes (contribui para objectivos da organização). Se necessário a equipa deve recolher informação complementar na grelha de AA (áreas de melhoria);
3. Prioriza as AM de acordo com os critérios definidos pelo gestor de topo da organização, elabora o ranking das AM, extrai as prioritárias que pretende implementar no curto prazo e elabora a "visão geral do PM", que constitui um mapa onde estão identificadas as acções seleccionadas, os responsáveis, os prazos e as principais acções associadas;
4. Planeia as AM seleccionadas através da elaboração de fichas das AM que devem incluir as responsabilidades para cada acção, o calendário e os recursos necessários.

Prioritização das acções de melhoria: Apresentam-se em seguida duas formas de prioritização das AM:

- Combinar o nível de pontuação por critério ou subcritério (o que dá uma ideia do desempenho da organização) com os objectivos estratégicos. Serão prioritárias as AM dos critérios que apresentem um nível de pontuação mais baixo e que contribuam de forma mais decisiva para o cumprimento dos objectivos estratégicos.
- Definir critérios de prioritização. Em seguida atribuir pontos às AM de acordo com as escalas definidas para cada critério de prioritização e calcular o valor final que resulta do produto dos valores atribuídos. Serão prioritárias as AM que apresentem as

Quais os propósitos do plano de melhorias?

1. Integra um conjunto de acções sistemáticas para melhorar a funcionalidade da organização;
2. Surge como resultado do RAA, baseando-se assim em evidências e dados provenientes da própria organização bem como (muito importante) na perspectiva das pessoas da organização;
3. Realça as forças, aponta as fraquezas da organização e responde a cada uma destas com acções de melhoria apropriadas.

Qual o ponto de partida para a prioritização das acções de melhoria?

Na preparação do PM, a gestão pode utilizar a seguinte abordagem:

- Onde queremos estar daqui a 2 anos na prossecução da visão e estratégia geral da organização?
- Quais as acções que necessitam de ser tomadas para alcançar estes objectivos (estratégia/acções)?

Quais as componentes das fichas das AM?

Designação da AM; dirigente responsável, coordenador; equipa operacional; critério dominante da CAF; PI; descrição da AM; objectivo; actividades; factores críticos de sucesso; constrangimentos; data de início e de conclusão; RH envolvidos; custo; mecanismos e datas para revisão da AM.

pontuações mais elevadas. Para esta opção sugerem-se os critérios de impacto; capacidade e satisfação, com escalas de valores que variam entre 1 e 5 como se apresenta em seguida.

Critério 1 – Impacto no desempenho organizacional

Impacto Elevado	Impacto Médio	Impacto Baixo
5 Pontos	3 Pontos	1 Ponto
Terá um impacto significativo em mais do que um objectivo da organização ou indicadores de desempenho.	Terá algum impacto em pelo menos um objectivo da organização ou indicador de desempenho.	É improvável que tenha impacto em qualquer objectivo da organização ou indicador de desempenho.

Critério 2 – Capacidade e Recursos

Capacidade Elevada	Capacidade Média	Capacidade Baixa
5 Pontos	3 Pontos	1 Ponto
Pode ser implementada no curto prazo. Requer poucos recursos materiais e humanos para ser alcançada. Pode ser controlada pela organização.	É possível implementar no curto prazo. Requer um número razoável de recursos para ser alcançada. Pode ser controlada pela organização.	Improvável de ser implementada no curto prazo. Requer um número significativo de recursos para ser alcançada. Depende de factores externos à organização.

Critério 3 – Satisfação dos serviços/cidadãos/clientes

Satisfação Elevada	Satisfação Média	Satisfação Baixa
5 Pontos	3 Pontos	1 Ponto
A acção tem impacto directo na melhoria da satisfação do serviço/ cidadão/cliente.	A acção tem impacto indirecto na melhoria da satisfação do serviço/cidadão/cliente.	Impacto improvável na satisfação do serviço/ cidadão/cliente.

O gestor de topo pode aceitar esta proposta de critérios de priorização, ou definir outros que considere mais apropriados. Pode também ser necessário relacionar as AM com a estrutura da CAF, com o objectivo de manter uma visão geral clara.

Passo 8 – DIVULGAR O PLANO DE MELHORIAS

Opções: as acções de comunicação devem fornecer a informação apropriada, do modo apropriado, para o grupo-alvo apropriado e no momento apropriado: não apenas antes ou durante mas também após a AA. A organização deve decidir os mecanismos de divulgação do PM e os destinatários.

Oportunidades: A comunicação é um dos factores críticos de sucesso para as AM que seguem a AA. Constitui uma boa prática informar todos os colaboradores acerca dos resultados da AA, designadamente os resultados mais importantes, as áreas nas quais é mais necessário intervir e as AM planeadas.

Riscos: a possibilidade de se criar uma plataforma de entendimento para mudar e melhorar a organização corre o risco de ser perdida caso a comunicação seja insuficiente ou inexistente.

Recomendações...

- Apesar de se reconhecer que a AA com a CAF constitui o início de uma estratégia de melhoria de longo prazo, inevitavelmente a avaliação vai identificar algumas áreas que podem ser melhoradas no curto prazo de forma simples. Investir nestas acções irá ajudar a dar credibilidade ao PM e constitui um retorno imediato no tempo e formação dispendido, constitui também um incentivo para continuar – sucesso gera sucesso.
- É importante envolver as pessoas que conduziram a AA nas actividades de melhoria. Isto é pessoalmente gratificante para a equipa e aumenta a sua confiança e moral. Estes elementos podem também tornar-se os coordenadores das AM;
- Os exemplos constantes na CAF podem ser considerados como sendo a primeira inspiração para as AM;
- O PM deve ser integrado no planeamento estratégico da organização e tornar-se parte gestão global da organização.

Recomendações...

- Na divulgação do PM devem ser referidos aspectos como:
 - Os objectivos e como irá decorrer a implementação das AM;
 - O que se espera de cada um dos intervenientes;
 - O impacto das acções na melhoria do desempenho da organização.
- Esta comunicação esclarece as pessoas e evita eventuais resistências.

Passo 9 – IMPLEMENTAR O PLANO DE MELHORIAS

Implementação das acções de melhoria: deve ser baseada numa abordagem adequada e consistente, que inclui:

- Um processo de monitorização e avaliação;
- Prazos e os resultados esperados claros;
- Responsável a cada acção (coordenador), assim como devem ser considerados os diferentes cenários para as acções mais complexas.

As Fichas das AM, a Visão Geral do PM e os mecanismos de revisão e controlo constituem instrumentos para monitorizar o processo de implementação das acções de melhoria.

Ciclo PDCA das acções de melhoria: as organizações podem utilizar o ciclo PDCA para gerir as acções de melhoria. Qualquer processo de gestão da qualidade deve ter por base uma monitorização regular da implementação e a avaliação dos resultados e impactos. Através da monitorização é possível ajustar o que foi planeado no decurso da implementação e posterior avaliação (resultados e impactos), e verificar o que foi alcançado e qual o seu impacto total.

Para melhorar é necessário estabelecer formas de medir o desempenho das acções (indicadores de desempenho, critérios de sucesso, etc). Para retirar o máximo proveito das acções de melhoria estas devem ser integradas nos processos habituais da organização.

A implementação de planos de melhoria promove o uso permanente de ferramentas de gestão, como o *Balance Scorecard*, inquéritos de satisfação dos clientes e colaboradores, sistemas de gestão do desempenho, entre outros.

Passo 10 – PLANEAR A PRÓXIMA AUTO-AVALIAÇÃO

Utilizar o ciclo PDCA para gerir o plano de melhorias implica uma nova avaliação com o modelo CAF.

Monitorizar o progresso e repetir a avaliação: Uma vez formulado o plano de melhorias e iniciada a implementação das mudanças é importante ter a certeza de que essas mudanças têm um efeito positivo e de que não irão ter o efeito oposto nas acções que a organização tem vindo a fazer bem. Podem ser integradas auto-avaliações regulares no planeamento dos processos-chave das organizações. Nesta situação as avaliações são agendadas de forma a contribuir para o estabelecimento dos objectivos anuais e fixação dos recursos financeiros a afectar.

Os quadros de avaliação da CAF são simples mas constituem ferramentas poderosas para utilizar aquando da avaliação intercalar do plano de melhorias.

Existe algum esquema de reconhecimento associado à CAF?

Tendo por base a AA realizada com o modelo CAF, cada vez mais países estão a organizar esquemas de reconhecimento. A auto-avaliação com a CAF pode também servir de base ao reconhecimento através dos Níveis de Excelência da EFQM (ver www.dgap.gov.pt e www.efqm.org).

A importância da repetição da AA...

As organizações concordam que para ser realmente efectiva, a CAF deve ser aplicada várias vezes. Existe uma favorável preferência para utilizar a CAF de 2 em 2 anos (44%), conforme revela o Estudo CAF 2005 (EIPA).