

Auto-avaliação de escola: um meio de inovação e de aprendizagem

Serafim Correia*

Maria Palmira Alves**

Resumo

O sistema educativo português atribui uma crescente importância à escola, enquanto lugar privilegiado quer para a implementação das prescrições oriundas da Administração Central, quer para o desenvolvimento da qualidade e, conseqüentemente, para a transformação das práticas curriculares.

O reconhecimento de uma certa autonomia à escola, não somente na gestão dos recursos humanos, mas também na organização do trabalho e na determinação do currículo, exige dela a conciliação entre autonomia e inscrição numa política nacional ou local e, por outro lado, entre autonomia e inovação.

Neste contexto, a escola vê-se impelida a aderir a uma cultura de avaliação que justifique o seu mandato, reduza alguma inércia e fomenta a sua criação enquanto organização aprendente.

Neste artigo, apresentamos alguns resultados de uma investigação cujo objectivo maior foi o de compreender e problematizar as práticas de auto-avaliação das escolas públicas abrangidas pela Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) (N=406).

Introdução

Nestes últimos anos, temos vindo a assistir a uma profunda reflexão em torno das questões ligadas à avaliação de escola. A promoção de projectos ou de programas, a construção de *rankings* de escolas

* Doutorando, Universidade do Minho

** Universidade do Minho

secundárias, a publicação da Lei n.º 31/2002, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, são disso exemplos.

Embora existam diversas razões que justifiquem a reflexão precedente, acabam por afunilar-se em dois factores que se prendem, quer com as características próprias de uma sociedade em constante mudança, quer com a crescente autonomia da escola, uma vez que esta resulta de um processo de descentralização do sistema educativo, levado a cabo pela administração central face à dificuldade em solucionar, de modo adequado, os problemas emergentes de uma tal sociedade. Assim, se, por um lado, a crescente autonomia conduz à assunção de maior responsabilidade no desenvolvimento das suas dinâmicas, por outro lado, toda a conjuntura presente numa sociedade designada por pós-moderna obriga a escola a assumir a aprendizagem como algo obrigatório para viver. É, neste contexto, que a escola deverá aderir a uma cultura de avaliação, que permita a prestação de contas decorrente da maior responsabilidade inerente à crescente autonomia (ainda que decretada) e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de aprendizagens significativas que proporcionem as soluções mais adequadas e criativas à resolução dos problemas emergentes no meio envolvente, pois o tempo é escasso e não se coaduna com modelos pré-concebidos.

Este enquadramento justifica a investigação que desenvolvemos, ao longo de dois anos, e que permitiu uma visão holística do que se pratica em termos de auto-avaliação de escola, na região Norte de Portugal. Esta visão autoriza-nos, julgamos, a problematizar os percursos que ainda falta percorrer para perspectivar a auto-avaliação de escola como um meio de aprendizagem e de inovação.

1. O desafio da escola numa sociedade pós-moderna

A sociedade hodierna tem sido alvo de influências de um conjunto de factores¹ que levam ao surgimento de uma nova dinâmica de sociedade apelidada, muitas vezes, de *sociedade cognitiva*, *sociedade da aprendizagem*, *sociedade do conhecimento* ou *sociedade da informação*, onde o conhecimento e a informação assumem uma enorme

importância (Fernandes, 2000; Hargreaves, 1998 e 2003; Roldão, 2001). Apercebemo-nos, assim, de que a “sociedade está a mudar e, com ela, a educação” (Marchesi & Martín, 2003: 17) assim como o papel da escola na sociedade. Neste sentido, Fernandes (2000) refere que as

“pressões para a mudança originam novas concepções de educação e de formação, agora necessárias ao longo da vida e não circunscritas a um período determinado, e alteram o conceito de escola, uma organização dinâmica, portadora de sentido e não de um espaço físico, despersonalizado e tutelado à distância, pelo poder central.”

(Fernandes, 2000: 32-33)

Ora, as pressões decorrentes das mudanças reclamam a construção de currículos que se ajustem às exigências de uma contemporaneidade em permanente transformação, contribuam verdadeira e eficazmente para a construção de projectos educativos, exijam professores com qualificação, conscientes da necessidade de transformação ao longo da vida e da responsabilização que esta acarreta, e visem uma escola em que novas relações e novas dinâmicas de trabalho proporcionem uma aprendizagem realmente significativa. Deste modo, a escola conseguirá, por um lado, transmitir não apenas um leque alargado de conhecimentos aos seus alunos, mas capacitá-los para seleccionar, processar e comunicar o conhecimento, ou seja, fomentar o *aprender a aprender*² (Correia, 1991; Leite & Fernandes, 2002; Roldão, 2001) e, por outro lado, responderá aos desafios inerentes à massificação do ensino, através da adopção de estratégias flexíveis e de diferenciação pedagógica, que proporcionem aprendizagens significativas a todos os alunos.

Com efeito, neste clima de “vendaval [de] mudanças” (Marchesi & Martín, 2003: 17), a escola deve assumir a aprendizagem como uma estratégia não apenas de *sobrevivência* mas, sobretudo, de *vivência* nesta sociedade. Esta ideia resulta do facto de a mudança ser vista como algo obrigatório sendo, por isso, o propósito final da educação criar *uma sociedade que aprende*, logo, *um mundo que aprende* (Fullan,

2002: 153). O autor, apoiando-se em Drucker, defende que "las organizaciones (y sociedades) que se fundamentan en un aprendizaje y una enseñanza permanentes en los trabajos de todos los niveles dominarán el siglo XXI" (Fullan, 2002: 154). Em síntese, é premente que a escola se assuma como a *chave da mudança* ou como um *local estratégico de mudança*, revelando capacidade para tomar decisões sobre projectos inovadores tendo, para isso, que se assumir como uma organização aprendente.

2. A escola que aprende: a escola com futuro

Parece-nos ser imperativo que, numa sociedade em constante mudança, a escola assuma a sua aprendizagem como uma estratégia para alcançar as respostas à multiplicidade de questões / problemas emergentes de um meio envolvente, na medida em que ela não pode esperar, nem confiar, em respostas fabricadas nas reformas produzidas no seu exterior (Bolívar, 2001; Santos Guerra, 2001). Não obstante, embora a escola seja um local de ensino e de aprendizagem, raras vezes ela pensa na sua própria aprendizagem, ou seja, na forma como aprende. Porém, tal como alguns autores (Bolívar, 2000 e 2001; Entonado & Fustes, 2001; Sallán, 2000; Santos Guerra, 2001), entendemos que a escola tem não só a necessidade, como a obrigação de aprender, rompendo assim "com a dinâmica obsessiva do ensino, assumindo-se como uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem" (Santos Guerra, 2001: 7), ou seja, sobre a sua própria aprendizagem organizativa. De facto, "no se puede tener una sociedad que aprende sin alumnos que aprendan, y no se puede tener alumnos que aprenden, sin profesores que aprendan" (Fullan, 2002: 156) ou, de um modo mais abrangente, sem uma comunidade que aprende, na medida em que todos os elementos da comunidade educativa têm não só a necessidade mas o dever de aprender.

Contudo, o futuro da escola não passará apenas por *aprender*, mas sim, por *aprender a aprender*, ou seja, pela promoção de um conjunto de processos de aprendizagem organizativa, que possibilitem

resolver os problemas que enfrenta. Assim, somos de opinião que a escola deve desenvolver os diversos *tipos de inteligência*³, no sentido de conseguir adoptar uma postura activa na sua aprendizagem e ter a “capacidad para organizar sus propios procesos de mejora y para movilizar su conocimiento interno para responder creativamente a los cambios” (Dalin & Rolff, 1993, citados por Bolívar, 2000: 193).

Sendo um facto que a escola tem de aprender, também é um facto que essa aprendizagem não surge do acaso, mas sim de um processo institucionalizado no seio da organização, que proporciona a aquisição de novas competências. Corroboramos, pois, a posição de Santos Guerra (2001) quando defende a necessidade de elaborar um *metacurriculum* para a *escola que aprende*, isto é,

“um curriculum que contemple os conteúdos da aprendizagem que a escola deve realizar, os métodos que devem ser empregues para a sua assimilação, os meios necessários para a sua prossecução e os mecanismos de avaliação que permitam aferir a sua adequada e oportuna aplicação.”

(Santos Guerra, 2001: 8)

Um currículo para a *escola que aprende* deverá ser concebido como um projecto, no qual toda a comunidade educativa possa encontrar um conjunto dos pressupostos de partida, de metas desejadas e dos passos que se devem dar para alcançar tais metas, proporcionando, assim, as aprendizagens necessárias à melhoria e à eficácia da escola. No caso português, esta ideia de construir um currículo para a *escola que aprende* deveria estar implícita no Projecto Educativo de Escola (PEE), na medida em que é visto como “um instrumento que sustenta a mudança e preserva a autonomia” (Clímaco & Santos, 1992), uma plataforma, quer de “análise sobre a qual se constrói o conhecimento e acção educativa de toda escola” (Santos Guerra, 2002b: 99), quer de “entendimento entre os vários professores, entre a escola e a comunidade e os demais parceiros da acção educativa” (Leite, 2003: 91), em que a

finalidade é "a compreensão e a melhoria da prática educativa" (Santos Guerra, 2002b: 99).

Enquanto instrumento de formação, este projecto deverá envolver e comprometer todos os elementos da comunidade educativa na procura das soluções, ou seja, comprometer a comunidade educativa em torno da aprendizagem organizativa necessária à resolução criativa dos seus problemas.

A avaliação de escola surge, aqui, como um mecanismo que permite aferir / adequar o currículo à especificidade da escola, ou seja, permite **aferir** os pressupostos de partida e as metas desejadas, **adequar** os passos dados para alcançar as metas desejadas e **apurar** se as metas desejadas foram alcançadas.

3. Avaliação de escola

Como temos vindo a sustentar, a escola tem que se assumir como uma organização aprendente, em que o objectivo principal é a melhoria das aprendizagens dos seus alunos. Porém, ela não se encontra só, está imersa num sistema educativo que possui diversas dependências e que, muito embora, ao longo destes anos, tenha vindo a sofrer algumas renovações, nomeadamente, a descentralização de alguns poderes de decisão, no caso português, ainda é visível uma enorme dependência. Mais do que eliminar essas dependências, é indispensável a abertura das fronteiras que ainda separam a escola e a administração central, no sentido de se tornarem parceiros na busca da maior eficiência e eficácia da acção pedagógica. Para tal, é necessário que, por um lado, a escola tenha vontade de aprender e assuma uma maior responsabilidade no desenvolvimento das suas dinâmicas, promovendo um dispositivo de auto-avaliação que lhe permita fundamentar, orientar e conduzir todo o processo de aprendizagem organizativa; por outro lado, é inevitável que a administração central substitua qualquer tipo de abordagem de controlo externo sobre a escola por avaliações processuais que estejam ao serviço, sobretudo, das aprendizagens.

Nesta perspectiva, a avaliação de escola deve assentar num paradigma dialéctico onde se reconheça a multiplicidade dos actores,

que procuram, numa relação dialéctica entre a auto-avaliação e a avaliação externa, um sentido colectivo. Esta procura de sentido, levada a cabo pela escola juntamente com a administração central, faz emergir, no nosso entender, uma nova dimensão da avaliação de escola – a **Avaliação Formadora**. Esta ideia decorre do facto de, para haver um diálogo crítico entre todos intervenientes, é necessário que todos eles saibam o que está em jogo, pois, como refere Hadji (1994: 83) “para bem jogar é preciso saber primeiro ao que se joga”, isto é, é essencial que todos os intervenientes conheçam as regras do jogo. Não obstante, entendemos que não basta conhecê-las, sendo fundamental que elas sejam negociadas, concebidas e explicitadas em conjunto – escola e administração central, propondo, para tal, um processo de referencialização (Figari, 1996).

3.1. O papel da auto-avaliação de escola no processo de aprendizagem organizativa da *escola que aprende*

De acordo com alguns autores (Alves, 2002 e 2003; Santos Guerra, 2001 e 2003), a avaliação é uma actividade que deve ser construída, antes de tudo, como uma prática pedagógica ao serviço da aprendizagem. É, nesta perspectiva, que corroboramos a posição de Santos Guerra (2001: 106), para quem a avaliação de escola pode ser um “caminho para a aprendizagem”, particularmente quando emerge da iniciativa e quando é promovida pelos próprios actores da comunidade educativa.

Situando-nos numa perspectiva de *escola que aprende*, recorremos a uma adaptação de representação da escola, desenvolvida por Bolívar (2000 e 2001), assim como às três dimensões de um dispositivo educativo desenvolvidas por Figari (1996), com as quais estruturámos uma representação esquemática dos diferentes momentos da auto-avaliação de escola.

A aprendizagem organizativa é condicionada por um conjunto de factores, que se encontram agrupados em *internos* (experiência anterior, história e cultura escolar) e *externos* (mudanças no meio envolvente, mudanças na política). O início do processo de aprendizagem organizativa ocorre no momento em que se inicia a elaboração dos programas integrados e compartilhados (Bolívar 2000 e 2001) que, no caso

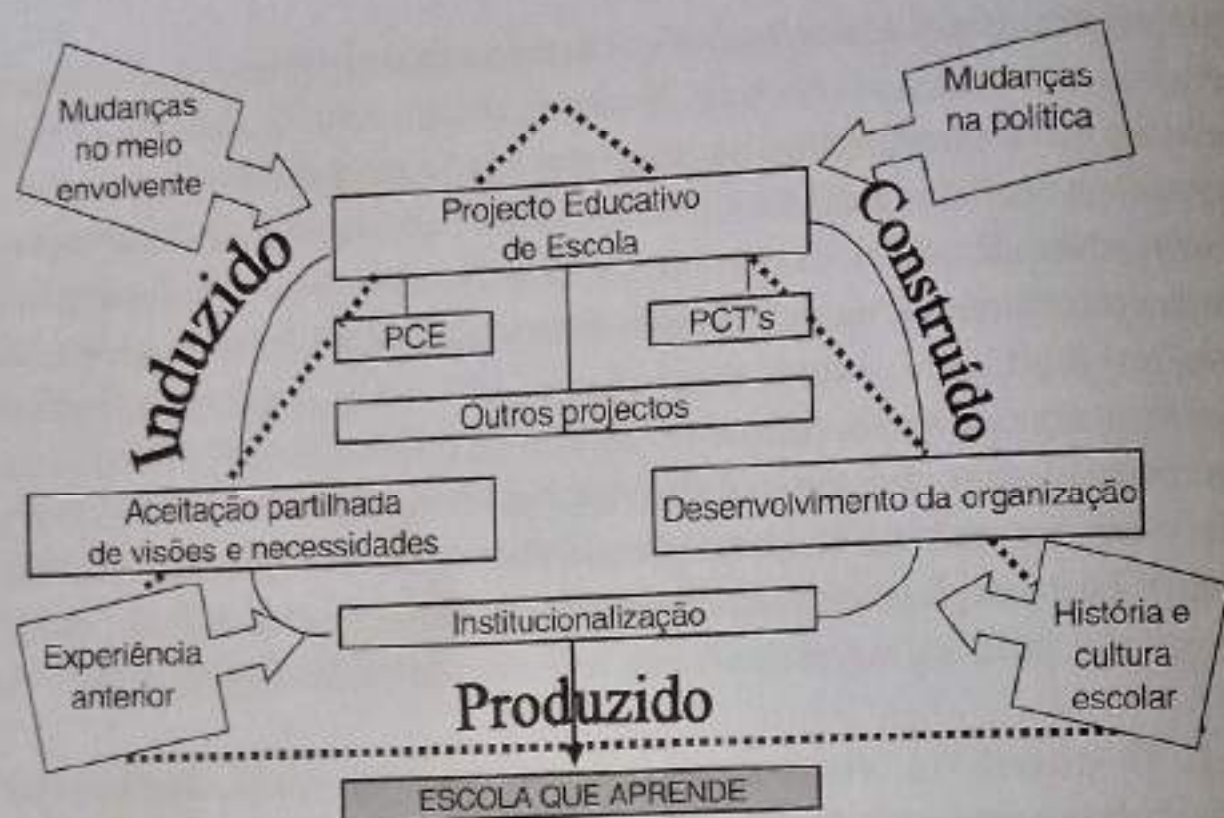


Figura 1. Representação da auto-avaliação de escola numa perspectiva de organização aprendente

português, pode coincidir com o início da elaboração do PEE, momento em que emergem vários projectos ou vários planos, nomeadamente, o Projecto Curricular de Escola (PCE), os Projectos Curriculares de Turma (PCT's), o Plano Anual de Actividades (PAA), entre outros, que favorecem e incentivam os diversos actores a desenvolver um trabalho colaborativo.

Como podemos observar na figura, o PEE emerge da aceitação compartilhada de visões e de necessidades, por parte de todos os actores, resultantes de uma avaliação diagnóstica – *induzido*. O desenvolvimento do PEE tem como intenção o desenvolvimento da organização e a alteração da cultura escolar, no sentido de proporcionar o alcance dos objectivos definidos. Este desenvolvimento é conduzido com o apoio da avaliação formativa – *construído*, na medida em que proporciona informação útil à regulação adequada de todo o projecto. Nos momentos em que se vão alcançando os objectivos pretendidos, a escola aprende, colmatando, desta forma, as necessidades diagnosticadas. Para tal, é necessário recorrer à avaliação sumativa – *produzido*, desempenhando

um papel de certificar / constatar o alcance dos objectivos desejados.

Deste modo, podemos observar que o processo de aprendizagem organizativa requer tempo para se conseguir desenvolver uma visão compartilhada, através de processos colectivos de *autorevisão*, que dão lugar a processos colectivos de aprendizagem, nos quais a avaliação de escola (sobretudo a auto-avaliação) adquire potencialidades formativas indispensáveis (Bolívar, 2000 e 2001).

A figura precedente revela as diversas etapas da construção de uma *escola que aprende*, tendo a auto-avaliação um papel fundamental. Essas etapas enquadram-se nas três dimensões de um dispositivo educativo Figari (1996), no qual cada uma delas reclama da avaliação uma função diferente (orientar – regular – certificar), mas que, no conjunto, são indissociáveis.

3.1.1. Auto-avaliação da escola como um meio de aprendizagem: princípios a seguir

A auto-avaliação de escola, para ser um meio de aprendizagem sustenta-se num conjunto de características ou de princípios⁴, dos quais destacamos:

1. Da visão global à visão parcelar da escola – é de evitar uma avaliação parcelar da escola sem ter presente, em primeiro lugar, uma visão holística, pois corre-se o risco de obter um conjunto de dados distorcidos e descontextualizados, que pouco ou nada contribuem para a reconstrução crítica da realidade escolar. Assim, é essencial focalizarmos progressivamente numa determinada parcela da escola, ou seja, uma vez alcançada a visão global da escola, pode-se centrar / focar a atenção numa determinada parcela que interessa avaliar. É de acrescentar que tudo o que existe na escola pode e deve ser alvo de avaliação.

2. Educativa – a auto-avaliação de escola deve ser, acima de tudo, educativa, na forma como se desenvolve ao longo do processo de aprendizagem organizativa. Deve, ainda, questionar o valor educativo, não só das actividades e dos programas mas também da própria escola, ou seja, é necessário ter-se atenção à diversidade, à justiça das relações, à igualdade de direitos, à racionalidade das práticas, entre outros

aspectos.

3. Processual – mais do que uma simples comparação, medição ou classificação, pretende-se que a auto-avaliação esteja ao serviço da aprendizagem da escola. Para tal, é necessário que ela se inscreva no interior do processo de aprendizagem organizativa, proporcionando, de uma forma constante, informação útil à *orientação, regulação e certificação* de todo o processo. Neste sentido, a auto-avaliação não se esgota na elaboração de relatórios ou na produção de juízos de valor sobre uma aprendizagem adquirida, pelo contrário, deve fazer parte da vida da escola.

4. Democrática e participativa – o dispositivo de auto-avaliação de escola deve proporcionar a todos os elementos da comunidade educativa o direito de poderem participar. Porém, mais do que um direito, os actores devem participar nos vários momentos do processo de auto-avaliação: todos “os participantes decidem se se faz e como se faz. Inicialmente, todos negoceiam o processo e, de imediato, os relatórios subsequentes” (Santos Guerra, 2001: 105). Assim, mais do que uma participação pontual, pretende-se que exista uma participação activa, constante e em condições de liberdade, pois é ao proporcionar a participação democrática da comunidade educativa que se conseguem encontrar as aspirações, as preocupações e os interesses mútuos.

5. Prioridade na vertente qualitativa numa relação dialéctica com a vertente quantitativa – as dinâmicas desenvolvidas na escola encerram uma enorme complexidade que não pode ser reduzida a um rótulo ou a um número. Neste sentido, deve dar-se ênfase às metodologias de cariz qualitativo, na medida em que estas possibilitam alcançar um conhecimento mais aprofundado e uma intervenção formativa e educativa. Contudo, não sugerimos o abandono das metodologias de cariz quantitativo, pelo contrário, entendemos que elas devem estabelecer uma relação dialéctica com as metodologias de cariz qualitativo.

6. Métodos diversificados e sensíveis para explorar a realidade – se não existe apenas um caminho que possibilite reconstruir criticamente a realidade escolar, ou seja, que permita conhecer, explorar e interpretar as dinâmicas desenvolvidas na escola, o certo é que para

que a avaliação seja rigorosa e credível, é indispensável que a recolha de dados seja feita com o máximo de rigor, no sentido de evitar as informações imprecisas, irrelevantes e arbitrárias, que pouco ou nada dizem. Para tal, sugerimos a utilização de uma multiplicidade de métodos de exploração da realidade escolar, quer de cariz qualitativo, quer de cariz quantitativo. Santos Guerra (2003) define cinco critérios que devemos ter presentes aquando da selecção e da utilização dos métodos de recolha de informação, a saber:

a. adaptabilidade – é a situação que determina a escolha do método, bem como a da melhor ocasião e da forma para a sua aplicação;

b. variabilidade – para se obterem dados fiáveis deve utilizar-se um conjunto de instrumentos distintos de recolha de informação, que possibilite uma análise cruzada e comparada que compense as limitações de cada um dos métodos;

c. graduabilidade – deve evitar-se a utilização de métodos com a mesma intensidade em todas as circunstâncias e momentos;

d. pertinência – o conhecimento da realidade e das técnicas permite seleccionar uma técnica em concreto, em momentos determinados, segundo a natureza dos dados que se pretendam obter, dos fenómenos que se queiram conhecer ou das pessoas a estudar;

e. domínio – a escolha de um determinado método resulta do domínio ou da familiarização que têm o avaliador ou a equipa de avaliação;

7. Privilégio da diversidade – a realidade escolar é extremamente complexa e, como tal, urge ter em conta todas as perspectivas, ou seja, urge conhecer as diversas perspectivas / pontos de vista dos diferentes elementos da comunidade educativa (docentes, discentes, encarregados de educação, pessoal não docente, entre outros) e utilizar uma variedade de metodologias de exploração da realidade escolar.

8. Objectividade com vista à credibilidade – a avaliação não é um processo neutro nem objectivo, na medida em que existe “sempre um cliente e uma agenda” (Afonso, 2000: 53) em que confluem ideologias e dimensões políticas. Neste sentido, é essencial que haja a preocupação em desenvolver uma auto-avaliação tão objectiva quanto possível, pois, desta forma, será possível alcançar a credibilidade necessária para que

todos os actores se envolvam numa construção colectiva de sentido.

4. Enquadramento empírico

Entre 2004 e 2005, desenvolvemos uma investigação cuja preocupação se centrou, fundamentalmente, em conhecer os dispositivos de auto-avaliação de escola que estão a ser desenvolvidos pelas escolas públicas do 2.º e 3.º ciclos dos ensinos básico e secundário. Assim, o problema de investigação subjacente a este estudo consistiu em conhecer – *Que dispositivos de auto-avaliação de escola estão a ser desenvolvidos nas escolas públicas do 2.º e 3.º ciclos dos ensinos básico e secundário face à crescente implementação da autonomia e às permanentes mudanças da sociedade?*

Os dados presentes neste estudo foram recolhidos numa investigação exploratória nas escolas públicas dos ensinos básico e secundário da zona norte de Portugal. Utilizando uma metodologia quantitativa, desenvolvemos um inquérito por questionário, em versão electrónica⁵, que, após ter sido validado, foi enviado, através do e-mail das escolas, ao Presidente do Conselho Executivo da totalidade das escolas sob a alçada da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN).

A população é constituída por 406 escolas, distribuídas por 85 concelhos, de 8 distritos, da zona norte de Portugal⁶. Recebemos 206 questionários preenchidos, o que correspondeu a uma taxa de retorno de 50,7%, garantindo-se, assim, a significância da amostra do estudo. Participaram neste estudo escolas provenientes de 69 concelhos (80,2%), distribuídas por todos os distritos da região norte de Portugal (8 distritos). Relativamente às tipologias das escolas, as EB2,3 e EB3/S são aquelas que se encontram em maior número, 59,2% e 27,7%, respectivamente. A distribuição, representada pelo gráfico seguinte, ilustra o que, na realidade, se verificará na população em causa.

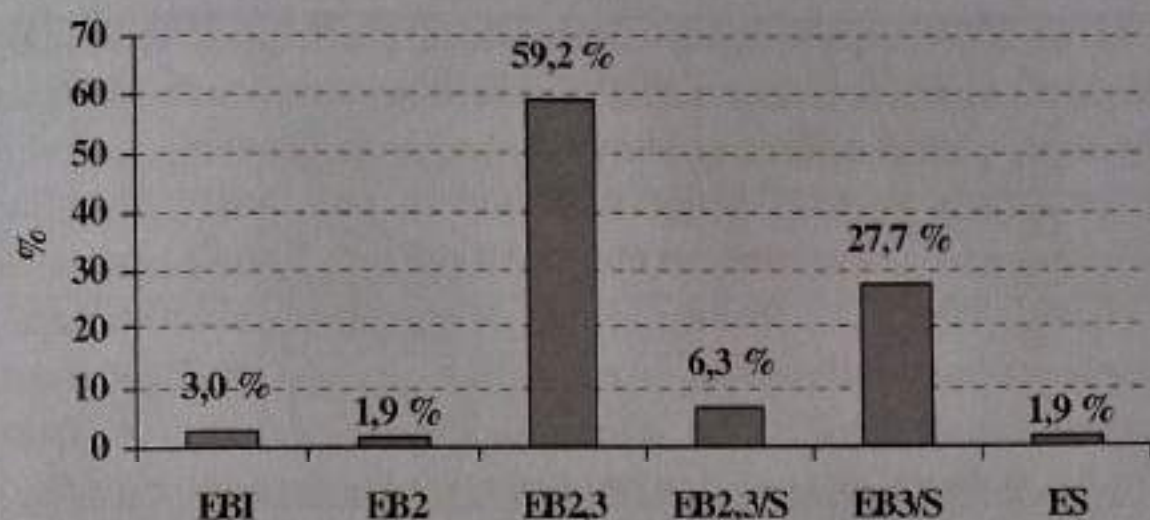


Gráfico 1. Distribuição percentual das escolas por tipologia

5. Auto-avaliação da escola: resultados de uma investigação⁷

Podemos observar no gráfico que se segue que entre os anos 2003 e 2005⁸, a maioria das escolas, 144 (69,9%), diz promover dispositivos de auto-avaliação.

Porém, mesmo sendo de *carácter obrigatório*⁹, 62 escolas (30,1%) dizem não desenvolver este tipo de iniciativa, devido, essencialmente, à falta de meios humanos disponíveis (44,8%) e qualificados (24,1%) e à ausência de tempo para a administrar / concretizar (31,0%).

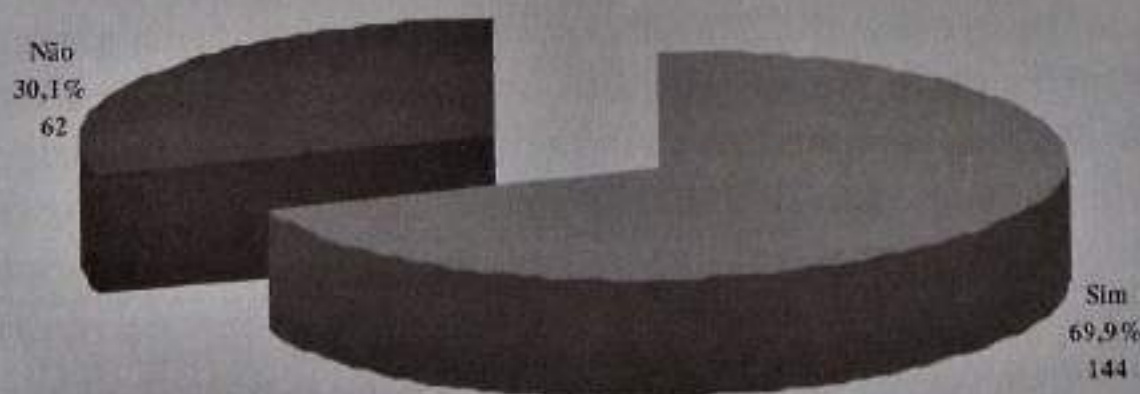


Gráfico 2. Escolas que promoveram a auto-avaliação de escola

Ao considerar que o desenvolvimento de um dispositivo de auto-avaliação de escola se inscreve num processo que exige uma coerência entre a *acção* e a *intenção*, consideramos que as opções técnicas devem estar de acordo com os objectivos que se pretendem alcançar, proporcionando, assim, um “modelo de avaliação que dê sentido ao jogo (Hadji, 1994: 60). Antes de nos debruçarmos sobre a *acção* empregue no desenvolvimento de dispositivos de auto-avaliação temos a necessidade de conhecer a *intenção*. De acordo com os dados recolhidos, pareceu-nos existir a *intenção* de se querer utilizar a auto-avaliação como um instrumento de apoio ao processo de aprendizagem organizativa, com o intuito de se conseguir o desenvolvimento / melhoria da escola. Esta ideia decorre, por um lado, do facto de a maioria das escolas ter afirmado que a motivação para se auto-avaliarem resulta da necessidade de estar em permanente aprendizagem (59,0%). Por outro lado, a ideia decorre, também, da clara evidência quanto ao principal objectivo que as escolas têm relativamente à auto-avaliação – *desenvolver e melhorar a escola* (88,9%). É, ainda, de realçar, o predomínio da dimensão formativa (em 82,5% das escolas), que sugere a integração da auto-avaliação no processo de aprendizagem organizativa, no intuito de proporcionar informação útil à sua regulação.

Centrando-nos, agora, ao nível da *acção*, podemos constatar as dimensões e objectivos avaliados pela escola, revelados no quadro que se segue.

As dimensões mais avaliadas são *Instrumentos de autonomia*, e *Organização e desenvolvimento curricular*, com uma média percentual de 71,5% e de 66,7%, respectivamente. A justificação desta situação pode dever-se, por um lado, à importância que é dada a este tipo de instrumentos na construção da autonomia da escola¹⁰ ou, por outro lado, às exigências externas para o seu cumprimento legal. É de realçar que as primeiras cinco dimensões mais avaliadas (por ordem decrescente: *Instrumentos da autonomia*; *Organização e desenvolvimento curricular*; *Organização e gestão*; *Resultados escolares* e *Ensino-aprendizagem*) se enquadram nos termos de análise que a lei destina à auto-avaliação de escola¹¹.

Dimensões	Objectos avaliados	N Freq	%	Média %[1]
Estabelecimento de ensino	Dimensão	20	13,9	40,7
	Clima e ambiente educativo	97	67,4	
Instalações e equipamentos	Existência	64	44,4	46,5
	Estado e utilização	70	48,6	
Pessoal	Curriculo académico dos docentes	6	4,2	16,2
	Experiência pedagógica e científica dos docentes	19	13,2	
	Formação contínua dos docentes e do pessoal não docente	45	31,3	
Organização e gestão	Eficiência	77	53,5	53,5
Instrumentos de autonomia	Projecto Educativo de Escola	114	79,2	71,5
	Plano Anual de Actividades	118	81,9	
	Regulamento interno	77	53,5	
Organização e desenvolvimento curricular	Projecto Curricular de Escola	91	63,2	66,7
	Projecto Curricular de Turma	101	70,1	
Ensino – aprendizagem	Organização e métodos	59	41	53,1
	Avaliação dos alunos	119	82,6	
	Utilização dos apoios educativos	86	59,7	
	Adopção e utilização de manuais escolares	42	29,2	
Relação com o contexto externo	Participação da comunidade educativa	53	36,8	20,6
	Colaboração da autarquia	38	26,4	
	Parcerias com entidades empresariais	24	16,7	
	Articulação do sistema de formação profissional e profissionalizante	15	10,4	
	Inserção no mercado de trabalho	18	12,5	
Resultados escolares	Cumprimento da escolaridade	63	43,8	51,3
	Taxa de sucesso	117	81,3	
	Qualidade	78	54,2	
	Fluxo escolares	37	25,7	

[1] A média percentual de cada dimensão é calculada através da média das suas frequências a dividir pelo número de respondentes (144 escolas) e a multiplicar por 100.

Quadro 1. Objectos avaliados pelas escolas que desenvolvem dispositivos de auto-avaliação

No lado oposto, as dimensões menos avaliadas são a *Pessoal* e a *Relação com o contexto externo*, com 16,2% e 20,6%, respectivamente. O facto de a escola possuir limitações ao nível da gestão do seu pessoal, principalmente, ao nível dos docentes, pode ser a causa para esta fraca atenção. Dentro desta dimensão, apercebemo-nos, por um lado, que a formação contínua dos docentes e do pessoal não docente é a mais observada, em 31,3% das escolas, o que poderá dever-se à avaliação dos relatórios críticos para progressão na carreira dos docentes, cuja responsabilidade é da escola. Por outro lado, apercebemo-nos da existência de um enfoque reduzido sobre os docentes, quer ao nível da experiência pedagógica e científica, quer ao nível do currículo académico, o que nos induz a pensar que a escola desconhece, em alguns aspectos, o seu corpo docente, não aproveitando, assim, as suas capacidades e potencialidades. Relativamente à fraca atenção à dimensão *Relação com o contexto externo*, esta pode dever-se às dificuldades das escolas em relacionarem-se com o contexto envolvente, principalmente com as empresas.

Quanto aos objectos avaliados surge, em primeiro lugar, a *Avaliação dos alunos*, com 82,6%, seguidos do *PAA* e da *Taxa de sucesso*, com 81,9% e 81,3%, respectivamente. Assim, os dados parecem demonstrar que a avaliação dos alunos é um dos aspectos que é alvo de atenção especial por parte da escola, podendo dever-se, sobretudo, ao enfoque significativo que, como refere Janela Afonso (2001 e 2002), a administração central tem dado aos resultados dos alunos. Com efeito, levantam-se várias questões, com incidência para a seguinte: será que esta preocupação com a avaliação dos alunos leva ao esquecimento do processo de ensino-aprendizagem? Ou seja, será que existe uma maior atenção nos resultados (produto) em detrimento dos processos? Embora a nossa investigação não permita responder à questão precedente, o facto é que os dados revelam que só 41,0% das escolas dizem avaliar a *organização e métodos de ensino-aprendizagem* e 59,7% das escolas referem avaliar a *utilização dos apoios educativos*.

Embora tenhamos consciência de que os projectos desenvolvidos pelas escolas podem contemplar as diversas dimensões/objectos

apresentados, o facto é que uma análise detalhada dos dados nos sugere duas coisas: a primeira é que a escola não observa apenas uma determinada dimensão / objecto; a segunda, é que parece não existir uma avaliação da escola como um todo, ou seja, a avaliação recai apenas em sectores / parcelas da escola, o que resultará numa deficiente visão holística da escola, tal como é desejável (1.º princípio – *Da visão global à visão parcelar da escola*). Contudo, entendemos que o facto de ser a própria escola a desenvolver este tipo de iniciativa poderá contribuir para adquirir essa visão global, já que os actores internos têm sempre um certo conhecimento geral da escola (mesmo que não seja muito estruturado), o que não se verificará nos casos em que a avaliação de escola seja conduzida por uma equipa de avaliadores externos.

Relativamente à origem dos critérios / indicadores da auto-avaliação de escola, o gráfico seguinte mostra que eles assentam em planos diversos.

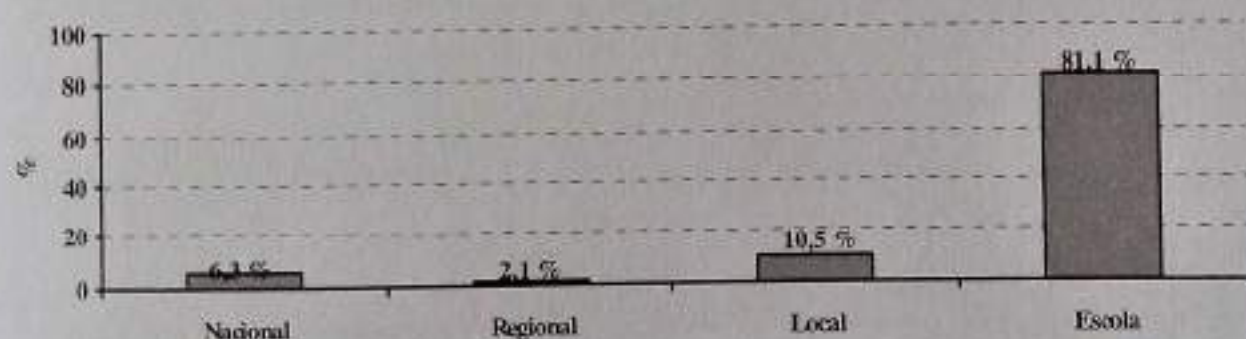


Gráfico 3. Origem dos critérios / indicadores da auto-avaliação de escola¹²

Verificou-se que, na maioria das escolas (81,1%), os critérios / indicadores fazem parte da própria escola; 10,5% das escolas dizem que os seus critérios / indicadores assentam no plano local, o que poderá dever-se ao facto de essas escolas se encontrarem em agrupamento. Assim, parece-nos que são as próprias escolas a construir os seus critérios / indicadores de avaliação, o que revela a inexistência de qualquer tipo de relação dialéctica entre as escolas e outras entidades educativas, à excepção de 8,4% dos casos (6,3% num plano nacional e 2,1% num plano regional).

Quanto à recolha de informação, os dados apresentados no gráfico seguinte mostram-nos que não existe uma uniformização na periodicidade da recolha de informação, sendo de uma ou de três vezes por ano lectivo, o número de momentos em que a recolha de informação é mais frequente, com 40,8% nos dois casos.

Os dados remetem-nos para a ideia de que a recolha de informação coincidirá com os finais dos períodos lectivos ou com o final do ano lectivo, levando-nos a suspeitar que a informação recolhida está ligada à avaliação dos alunos e à concretização de planos ou projectos. Esta ideia é reforçada com os dados relativos às dimensões e aos objectos alvo da avaliação que revelam uma significativa incidência ao nível da avaliação dos alunos e de projectos / planos (Quadro n.º 1.).

Relativamente aos métodos utilizados na recolha de informação, verificamos, no quadro seguinte, a utilização de apenas quatro métodos: análise documental, o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a fotografia.

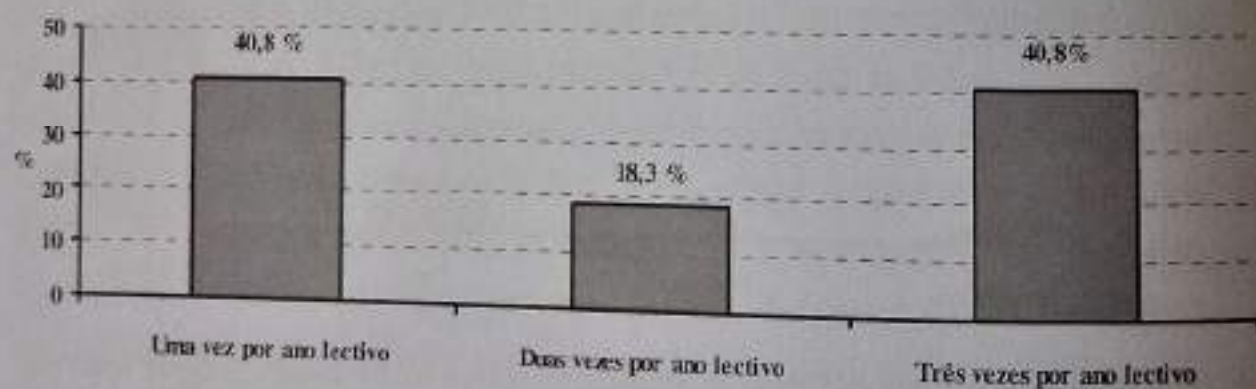


Gráfico 4. Distribuição da periodicidade de recolha de informação no processo de auto-avaliação de escola¹³

A *análise documental* é o método mais utilizado, principalmente ao nível da análise das *pautas de avaliação* (82,6%), seguida da *análise de actas* (68,8%). A *observação de aulas* não é utilizada pelas escolas, o que pode ser um reflexo, por um lado, da existência de dificuldades em entrar na sala de aula devido à existência de obstáculos, tais como a

resistência dos docentes a serem observados (Santos Guerra, 2003) e, por outro lado, da possível inexistência de um *domínio* ou de familiarização por parte da equipa de avaliação na utilização do método de observação. Contudo, é de realçar que, sendo a sala de aula um local privilegiado das acções educativas que ocorrem na escola, a ausência da sua observação limita a recolha de informação necessária à auto-avaliação.

		N Freq	%
Análise documental – actas		99	68,8
Análise documental – livros de ponto		28	19,4
Análise documental – pautas de avaliação		119	82,6
Inquérito por questionário		103	71,5
Elementos respondentes	<i>Docentes</i>	100	97,1
	<i>Discentes</i>	87	84,5
	<i>Pessoal não docente</i>	82	79,6
	<i>Encarregados de Educação</i>	80	77,7
Inquérito por entrevista		11	7,6
Elementos respondentes	<i>Docentes</i>	10	90,9
	<i>Discentes</i>	7	63,6
	<i>Pessoal não docente</i>	8	72,7
	<i>Encarregados de Educação</i>	7	63,6
Observação de aulas		0	0
Fotografia		3	2,1

Quadro 2. Métodos de recolha de informação para a auto-avaliação de escola

Quanto aos elementos da comunidade educativa que são solicitados para responder aos inquéritos, verificámos que os docentes são o grupo mais solicitado, quer no questionário, quer na entrevista, com 97,1% e 90,9%, respectivamente. Assim, parece-nos existir, na maioria das escolas, uma solicitação reduzida e pouco variada dos elementos da comunidade educativa para responderem aos inquéritos, não havendo uma preocupação com todas as perspectivas / pontos de vista que possam existir sobre a escola.

Quanto ao número de métodos utilizados na recolha de informação, verificamos que são, geralmente, utilizados 2 ou 3 métodos, em 37,5% e 32,6% das escolas, respectivamente. Neste sentido, não se verifica o cumprimento da *variabilidade*. Santos Guerra (2003) sustenta a necessidade de se utilizar uma multiplicidade de instrumentos de recolha de informação que proporcionem uma análise cruzada e comparada, através de uma *triangulação de dados*, no intuito de se reconstruir criticamente a realidade escolar, necessária à auto-avaliação de escola. Esta situação pode dever-se, sobretudo, à ausência de formação na área de avaliação de escola, que já foi apontada como um dos principais factores para que este tipo de iniciativa não seja desenvolvido por algumas escolas e como um dos obstáculos e problemas colocados ao desenvolvimento da auto-avaliação realçado por alguns autores (Dias, 2005; Marchesi, 2002; Santos Guerra, 2003). Em síntese, a maioria das escolas não *privilegia a diversidade*, elemento que consideramos essencial para a reconstrução crítica da realidade escolar.

Ao nível da constituição das equipas, o quadro que se segue mostra que na maioria das escolas (66,9%) é constituída por mais de cinco elementos, sendo, nas restantes escolas (33,1%), constituída por quatro ou menos elementos.

Relativamente à composição da equipa, verificámos a presença de diversos elementos da comunidade educativa: docentes, discentes, pessoal não docente, encarregados de educação e psicóloga. É de referir que, em algumas equipas, existe a presença de um *amigo crítico*, como mostra o gráfico seguinte.

	N Freq	%	% acumulada
<i>Respondentes</i>	<i>142</i>	<i>98,6</i>	
Um elemento	1	0,7	0,7
Dois elementos	8	5,6	6,3
Três elementos	23	16,2	22,5
Quatro elementos	15	10,6	33,1
Mais de cinco elementos	95	66,9	100

Quadro 3. Número de elementos que fazem parte da equipa da auto-avaliação de escola

Os dados revelaram que os docentes fazem parte de todas as equipas, seguidos do pessoal não docente e dos encarregados de educação, com 40,8% e 31,1%, respectivamente. É de destacar que em apenas 19,7% dos casos se verificou a presença de discentes na equipa de auto-avaliação.

Embora, numa primeira análise, verificássemos a presença de vários elementos nas equipas de auto-avaliação, o facto é que, na maioria das escolas, tal não ocorre. Assim, parece-nos que as escolas têm dificuldades ou não querem recrutar outros elementos da comunidade educativa que não sejam os docentes. As razões que estarão na origem desta situação poderão ser diversas: a falta de abertura da escola, a existência de conflitos, o desinteresse, a falta de motivação da comunidade por este

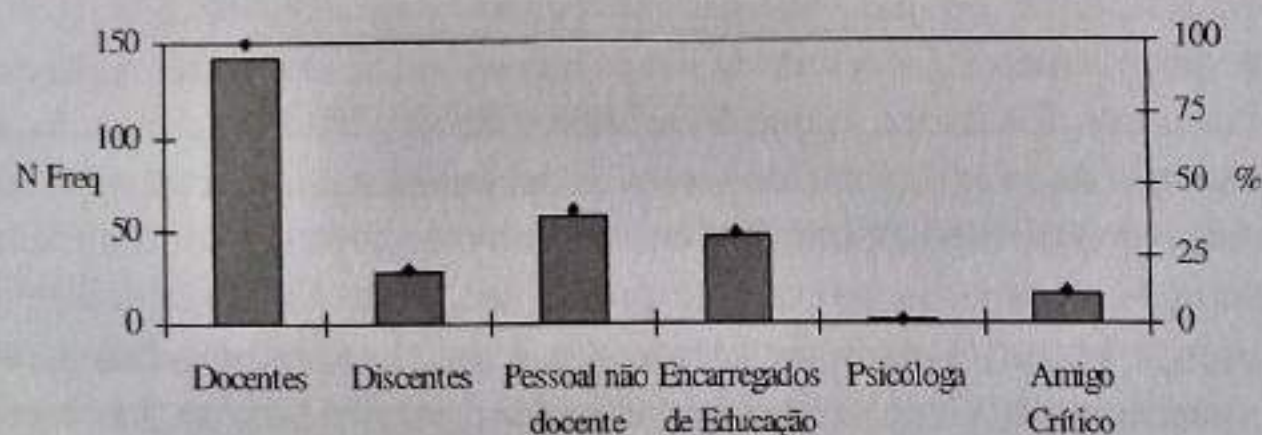


Gráfico 5. Distribuição dos elementos da comunidade educativa que fazem parte da equipa de auto-avaliação de escola¹⁴

tipo de iniciativa, o individualismo docente, entre outras. Gostaríamos de realçar que o facto de a maioria das equipas não ser diversificada poderá levar a que não sejam contemplados os interesses e as necessidades de todos os grupos que fazem parte da comunidade educativa, o que pode originar, de acordo com Alaíz e colaboradores (2003), uma menor probabilidade da informação recolhida ser válida e dos resultados poderem traduzir-se em recomendações para a melhoria da escola e/ou num menor envolvimento dos diversos actores em todo o processo. Com efeito, suspeitamos que o facto de não se *privilegiar a diversidade* nas equipas de auto-avaliação poderá estar na origem da reduzida solicitação que a maioria das escolas faz dos diversos elementos da comunidade educativa, para responderem aos inquéritos, tal como verificámos anteriormente.

Relativamente ao apoio de um *amigo crítico*, salientamos que apenas 11,1% das escolas referem possuir um apoio externo à própria instituição. Pensamos que estes *amigos críticos* poderão ser, sobretudo, formadores que estão ou estiveram a desenvolver formação na área da avaliação de escola junto da comunidade educativa.

A grande maioria das escolas produz um relatório sobre os resultados da auto-avaliação (84,7%). Este é, posteriormente, analisado e discutido pelos diversos elementos da comunidade educativa.

Os docentes são aqueles que, em todas as escolas, participam na análise e na discussão dos resultados, seguidos dos encarregados de educação e do pessoal não docente, com 79,5% e 77,0%, respectivamente. Os discentes são os menos solicitados para a análise e discussão dos dados, o que só acontece em 39,3% das escolas. Esta situação decorre do facto de serem os docentes os mais envolvidos ao longo do processo, nomeadamente, como membros constituintes das equipas promotoras ou como respondentes, o que poderá indicar que são, sobretudo, os seus interesses e as suas necessidades os contemplados. O maior envolvimento dos docentes ficar-se-á a dever, sobretudo, à crescente autonomia das escolas, que tem levado, segundo alguns autores (Afonso, 1999; Azevedo, 2005; Janela Afonso, 2001 e 2002; Pacheco, 2000; Thurler, 2001 e 2002) a sociedade, em geral, e a

		N Freq	%
Produz relatório dos resultados da auto – avaliação		122	84,7
Relatório é analisado / discutido		122	100,0
Elementos da comunidade educativa que intervêm na análise / discussão dos resultados	Docentes	122	100
	Discentes	48	39,3
	Pessoal não docente	94	77
	Encarregados de Educação	97	79,5
Locais onde são analisados / discutidos os resultados da Auto – avaliação da Escola	Assembleia de Escola	99	81,1
	Conselho Pedagógico	116	95,1
	Conselho de Turma	31	25,4
	Direcção Executiva	104	85,2
	Reunião de Directores de Turma	46	37,7
	Reuniões de Departamento	84	68,9
	Reuniões de Grupos Disciplinares	38	31,1
	Reunião da Associação de Pais	50	41

Quadro 4. Escolas que produzem, analisam e discutem os relatórios dos resultados da auto-avaliação de escola, assim como os elementos da comunidade educativa e locais/órgãos onde são analisados e discutidos

administração central, em particular, a responsabilizar a escola (especialmente os docentes) pelos insucessos dos alunos. Com efeito, a escola, através dos seus docentes, poderá estar a sentir a necessidade de explicar, de justificar ou de fundamentar as decisões tomadas, no intuito de revelar a verdadeira realidade.

O relatório é analisado e discutido no Conselho Pedagógico (95,1%), na Direcção Executiva (85,2%) e na Assembleia de Escola (81,1%), também eles os principais locais / órgãos incentivadores da auto-avaliação de escola¹⁵.

No quadro seguinte observamos, por ordem de importância, o público ao qual se destinam os resultados da auto-avaliação de escola.

Os principais órgãos a que se destinam os resultados da auto-avaliação de escola são: a Gestão / Direcção da escola, a Assembleia de Escola e o Conselho Pedagógico, na medida em que estes são os principais

Ordem de Importância		Gestão / direcção da escola	Assembleia de escola	Conselho pedagógico	Docentes	Pessoa não docente	Discentes	Encarregados de Educação	Org. locais	Org. regionais de educação	Org. de educação nacional	Imprensa local	Empresas da região
		N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
1.ª	N	80	18	16	11	0	13	0	0	0	2	0	1
	%	57,6	13	11,4	8,1	0	10,5	0	0	0	1,9	0	1
2.ª	N	21	50	40	17	2	0	7	0	1	1	1	1
	%	15,1	36,2	28,6	12,5	1,6	0	5,5	0	1	1	1	1
3.ª	N	15	25	58	18	11	7	3	2	1	0	0	0
	%	10,8	18,1	41,4	13,2	8,7	5,6	2,4	1,9	1	0	0	0
4.ª	N	5	11	6	72	7	14	17	0	0	2	1	0
	%	3,6	8	4,3	52,9	5,5	11,3	13,4	0	0	1,9	1	0
5.ª	N	5	10	5	6	46	18	34	3	2	1	0	0
	%	3,6	7,2	3,6	4,4	36,2	14,5	26,8	2,9	1,9	1	0	0
6.ª	N	7	9	10	4	30	37	21	3	4	0	0	0
	%	5	6,5	7,1	2,9	23,6	29,8	16,5	2,9	3,8	0	0	0
7.ª	N	4	13	3	5	17	26	43	2	3	4	0	1
	%	2,9	9,4	2,1	3,7	13,4	21	33,9	1,9	2,9	3,8	0	1
8.ª	N	0	0	0	0	8	5	0	40	26	17	3	9
	%	0	0	0	0	6,3	4	0	38,8	24,8	16,3	2,9	8,8
9.ª	N	0	0	0	2	5	2	1	17	43	19	6	12
	%	0	0	0	1,5	3,9	1,6	0,8	16,5	41	18,3	5,9	11,8
10.ª	N	0	0	2	1	1	2	1	30	14	37	6	5
	%	0	0	1,4	0,7	0,8	1,6	0,8	29,1	13,3	35,6	5,9	4,9
11.ª	N	0	2	0	0	0	0	0	4	10	9	44	31
	%	0	1,4	0	0	0	0	0	3,9	9,5	8,7	43,1	30,4
12.ª	N	2	0	0	0	0	0	0	2	1	12	41	42
	%	1,4	0	0	0	0	0	0	1,9	1	11,5	40,2	41,2
Regardantes		N	139	138	140	136	127	124	127	103	105	104	102
		%	96,5	95,8	97,2	94,4	88,2	86,1	88,2	71,5	72,9	72,2	70,8

Quadro 5. Distribuição por ordem de importância dos públicos alvo a qual se destinam os resultados da auto-avaliação de escola

incentivadores. Porém, relativamente à Assembleia de Escola, a situação verificada poderá dever-se, também, ao facto de lhe ter sido dada a responsabilidade de "apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola" (alínea i, do artigo 10.º do Decreto-lei n.º 115-A/98). Assim, os resultados da auto-avaliação são para ser utilizados, essencialmente, pelos organismos internos da escola que, possivelmente, servirão, na maioria dos casos, para apoiar / ajudar o seu desenvolvimento ou melhoria, indo, deste modo, ao encontro da concretização do objectivo mais apontado pelas escolas relativamente a este tipo de iniciativa – desenvolver / melhorar a escola. Esta ideia pode ser reforçada com os dados expostos no quadro que se segue, onde se regista, que a produção de um ou vários plano(s) de melhoria da escola é o efeito mais apontado (80,1%) pelas escolas.

Os resultados produzidos pela auto-avaliação conduzem, ainda, à produção ou reformulação do PEE e do PAA (70,9%) e (65,2%), respectivamente. Os efeitos produzidos no PEE e PAA poderão dever-se ao facto de serem os objectos mais avaliados pelas escolas, como mostrámos no quadro nº 1. A publicitação da escola na sociedade envolvente é um dos efeitos menos produzidos pelos resultados da auto-

	<i>N Freq</i>	<i>%</i>
<i>Respondentes</i>	<i>141</i>	<i>97,9</i>
Produção de um ou vários plano(s) de melhoria da escola	113	80,1
Produção / reformulação do PEE	100	70,9
Produção / reformulação do PCE	82	58,2
Produção / reformulação do(s) PCT	78	55,3
Produção / reformulação do PAA	92	65,2
Produção / reformulação do RI	62	44,0
Publicitação da escola na sociedade envolvente	33	23,4
Organização das actividades lectivas	85	60,3
Produção de programas de formação	52	36,9
Produção de planos de melhoria da gestão de recursos	84	59,6
Produção de planos que incentivem a interacção com a comunidade educativa	56	39,7

Quadro 6. Efeitos produzidos pelos resultados da auto-avaliação de escola

avaliação, com 23,4%. Este facto vem demonstrar que, ao contrário do que se verifica nas escolas privadas, a escola pública ainda não utiliza a sua avaliação como instrumento decisivo numa estratégia de *marketing* e de promoção da escola, tal como mencionam Costa e Ventura (2002). Realçamos, ainda, que a produção de programas de formação é um dos aspectos que menos efeitos tem sofrido com os resultados da auto-avaliação de escola (36,9%). Neste sentido, surgiram-nos diversas questões: se os resultados da auto-avaliação não têm muito significado na elaboração de programas de formação, como são apuradas as necessidades de formação da escola? que relação existe entre a necessidade da escola e a oferta de formação? Os dados recolhidos não permitem responder a estas questões, pelo que servirão de ponto de partida para futuras investigações.

Conclusão

Ao confrontar a *intenção* e a *acção* presente nos dispositivos de auto-avaliação de escola que estão a ser desenvolvidos, apercebemo-nos de que, ao nível prático (acção) sobressaem algumas incongruências, que nos levam a colocar dúvidas quanto à possibilidade de concretizar a auto-avaliação como um meio de aprendizagem da escola. Esta ideia resulta do confronto feito entre os dados relativos à acção dos dispositivos e os oito princípios / características do dispositivo da auto-avaliação de escola construídos e defendidos, em que observamos: 1) a possível existência de uma avaliação parcelar da escola sem ter presente uma visão holística; 2) o reduzido envolvimento da comunidade educativa ao longo do processo, à excepção dos docentes; 3) o reduzido número de métodos de recolha de informação; 4) a pouca variedade de métodos de recolha de informação; 5) os efeitos reduzidos dos resultados na formação dos diversos actores da comunidade educativa.

Perante estas características, cremos que a maioria das escolas estará com dificuldade em concretizar as suas intenções, na medida em que não conceptualiza a sua auto-avaliação como um trabalho colectivo,

no intuito de tomar consciência das dinâmicas existentes e dos percursos que ainda falta percorrer para que a auto-avaliação de escola seja um meio de aprendizagem e de inovação.

RÉSUMÉ

L'auto-évaluation de l'école: un chemin d'innovation et d'apprentissage

Le système éducatif portugais attribue une croissante importance à l'école, en tant que place privilégiée soit pour la mise en oeuvre des prescriptions issues de l'Administration Centrale, soit pour le développement de la qualité et, par conséquent, pour la transformation des pratiques curriculaires.

La reconnaissance d'une certaine autonomie à l'école, non seulement dans la gestion des ressources humaines, mais aussi dans l'organisation du travail et dans la détermination du curriculum, exigent d'elle la conciliation entre l'autonomie et l'enregistrement dans une politique nationale ou locale et, d'autre part, entre l'autonomie et l'innovation.

Dans ce contexte, l'école voit l'urgence de l'adhésion à une culture d'évaluation qui justifie son mandat, réduit une certaine inertie et déclenche sa création comme une organisation apprenante. Dans cet article, nous présentons quelques résultats d'une recherche dont l'objectif majeur a été celui de comprendre et de questionner les pratiques d'auto-évaluation des écoles publiques couvertes par la DREN (N=406).

ABSTRACT

Schools' internal evaluation: a way of innovation and learning

The Portuguese educative system attributes an increasing importance to the school, while a privileged place both for the implementation of the prescription, provided from central administration, as for the development of the quality and, consequently, for the change of the curricular practices.

The recognition of a certain autonomy to the school, not only in the management of the human resources, but also in the organization of the

work and in the determination of the curriculum, it demands of it the conciliation between the autonomy and the registration in one national or local politics and, on the other hand, between the autonomy and the innovation.

In this context, the school is seen as impelled to adhere to an evaluation culture that justifies its mandate, that reduces some inertia and that foments its creation as a learning organization.

In this article, we present some results of a research whose main aim was to understand and to inquire the auto-evaluation practices of the public schools enclosed by DREN (N=406).

Notas

¹ A globalização da informação e da comunicação decorrente do desenvolvimento das tecnologias de informação; a aceleração das descobertas científicas e tecnológicas e a mundialização da economia são exemplos de factores.

² Segundo um relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI não basta que o jovem acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, essencial aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer os primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. Assim, aprender pressupõe, antes de tudo *aprender a aprender*.

³ Santos Guerra (2001) enumera diversos tipos de inteligência que a escola pode desenvolver. Para uma análise mais aprofundada, Cf. Santos Guerra (2001), pp. 39-40.

⁴ Para a construção das características ou princípios recorremos, sobretudo, a Santos Guerra (2001; 2002a; 2002b, 2003), mas também a Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), a Aragón e Juste (1992), a Casanova (1992), a Nevo (1997), a Ristoff (1995) e a Sobrinho (1995).

⁵ Elaborámos um questionário com um formato próprio para ser enviado e recebido através de correio electrónico. Para isso, foi utilizado o programa Word – Microsoft Office XP, na função de formulários, onde o inquirido só consegue preencher / escrever nos locais onde o questionário o permite, evitando, assim, possíveis alterações no seu formato. O questionário é composto por 29 questões distribuídas por quatro partes, a saber: 1. Dados pessoais do Presidente do Conselho Executivo; 2. Dados da escola; 3. Experiências de avaliação vividas pela escola / Avaliação externa; 4. Auto-avaliação de escola. A sua estrutura é de tipo árvore para que todas as escolas, tivessem ou não realizado auto-avaliação, pudessem participar. Relativamente à forma das questões, o questionário é constituído essencialmente por respostas fechadas (escolha múltipla, ordenação e escala de intensidade de 4 graus), havendo contudo algumas respostas abertas (de carácter facultativo).

⁶ Os 8 distritos da zona norte de Portugal pertencentes à DREN são: Aveiro, Braga, Bragança, Guarda, Porto, Viana do Castelo, Vila Real e Viseu. É de realçar que nos distritos de Aveiro, da Guarda e de Viseu apenas tivemos em conta os concelhos que possuem escolas sob a alçada da DREN.

⁷ Os resultados que irão ser apresentados têm origem numa investigação realizado no âmbito do desenvolvimento de uma dissertação de Mestrado em Educação – Desenvolvimento Curricular, no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, levada a cabo entre os anos de 2004 a 2005. Neste artigo, apenas serão expostos e discutidos os dados relativos à dimensão *acção* cuja a observação se centrou na forma como, na prática, estão a ser desenvolvidos os dispositivos de auto-avaliação de escola.

⁸ O intervalo que mencionamos inicia-se em 2003 e termina no fim do mês de Julho de 2005. É de salientar que o final do mês de Julho corresponde ao momento que finalizámos o envio e a recepção dos questionários para as escolas.

⁹ Segundo o artigo 6.º da Lei n.º 31/2002, de 20 Dezembro, a “auto-avaliação tem carácter obrigatório”.

¹⁰ Segundo os dados recolhidos, verificamos que, de uma forma geral, os Presidentes dos Conselhos Executivos entendem que o desenvolvimento dos diferentes instrumentos (PEE, PCE, PCT, PAA e RI) *contribui muito* para a construção de uma autonomia de escola.

¹¹ De acordo com artigo 6.º da Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, “A auto-avaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa e assenta nos termos de análise seguintes:

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

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

c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à acção educativa, enquanto projecto e plano de actuação;

d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens; [...]” (sublinhado é nosso).

¹² Os respondentes foram 143 escolas resultando numa percentagem de 99,3% de respondentes.

¹³ Os respondentes foram 142 escolas, resultando numa percentagem de 98,6% de respondentes.

¹⁴ Os respondentes foram 142 escolas, resultando numa percentagem de 98,6% de respondentes.

¹⁵ Segundo os dados recolhidos, constatamos que a iniciativa de desenvolver a auto-avaliação é dos seguintes órgãos: Direcção Executiva (40,3%), seguida do Conselho Pedagógico (35,4%) e da Assembleia de Escola (22,2%).

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (1999). A autonomia e avaliação do desempenho das escolas públicas, *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, n.º 23, 41-52.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas. In A. Ventura, A. Mendes e J. Costa (orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alves, M. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In A. Moreira & E. Macedo (orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 138-159). Porto: Porto Editora.
- Alves, M. (2003). Avaliar a escola: da exigência normativa à construção de sentido, *Revista Galego – Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, n.º 8, 325-333.
- Aragón, L. & Juste, R. (1992). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Editorial Cincel Kapelusz.
- Azevedo, J. (2005). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (policopiado).
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica, *Revista argentina contexto educativo*, n.º 18. Disponível em: <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm>. Acesso em 15 de Agosto de 2005.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Casanova, M. (1992). *La evaluación. Garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edeluvies.
- Clímaco, M. & Santos, J. (1992). *Monitorização das escolas: Observar o desempenho, conduzir a mudança*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, J. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. & Ventura, A. (2002). "Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes". In A. Ventura, A. Mendes & Jorge Costa (org). *Avaliação de organizações Educativas* (pp. 105-123). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dias, M. (2005). *Como abordar... A construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores.

- Entonado, F. & Fustes, F. (2001). De las organizaciones que enseñan a las organizaciones que aprenden, *Campo Abierto*, nº 20, 49-64.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Janela Afonso, A. (2001). As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização, *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, nº 1, 22-25.
- Janela Afonso, A. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In A. Ventura, A. Mendes & J. Costa (orgs.) *Avaliação de organizações Educativas* (pp. 31-37). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- Marchesi, Á. (2002). Mudança educativa e avaliação das escolas. In J. Azevedo (org.) *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp. 33-49). Porto: Edições Asa.
- Marchesi, Á. & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Nevo, D. (1997). *Evaluacion basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Pacheco, J. (2000). Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*, nº 73, 139-161.
- Ristoff, D. (1995). Avaliação institucional: pensamento princípios. In J. Sobrinho & N. Balzan (orgs.) *Avaliação Institucional: teoria e experiências* (pp. 37-51). São Paulo: Cortez Editora.
- Roldão, M. (2001). Um novo contexto para uma escola diferente, *Notícias Magazine*, nº 485, 34-35.
- Sallán, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden, *Educare*, nº 27, 31-85.
- Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2002a). Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas.

- In J. Azevedo (org.) *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. (2002b). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Sobrinho, J. (1995). Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In J. Sobrinho e N. Balzan (orgs.) *Avaliação Institucional: teoria e experiências* (pp. 53-86). São Paulo: Cortez Editora.
- Thurler, M. (2001). L'autonomie des établissements scolaires: difficile mais indispensable, *Le point en administration scolaire*, vol. 2, n° 3, 27-31.
- Thurler, M. (2002). Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In C. Allessandrini, L. Macedo, M. Thurler, N. Machado & P. Perrenoud (orgs.). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 61-87). São Paulo: Artmed Editora.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, bem como dos respectivos agrupamentos)
- Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior)