

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**A Autoavaliação da Organização Escolar:
Processo Formal ou Transformador?**

Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação
Área de Especialização em Administração Educacional

Ana Cristina Folgado Ferreira

Orientadora: Professora Doutora Maria João Cardoso de Carvalho



Vila Real, 2016

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**A Autoavaliação da Organização Escolar:
Processo Formal ou Transformador?**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Administração Educacional

Ana Cristina Folgado Ferreira
Orientadora: Professora Doutora Maria João Cardoso de Carvalho

Composição do Júri:

Presidente: Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro
Vogais: Doutora Maria João Cardoso de Carvalho
Doutora Leonor Maria de Lima Torres

Vila Real, 2016

Para os devidos efeitos, eu, Ana Cristina Folgado Ferreira, aluna n.º 58836 do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, declaro que esta dissertação é original e foi elaborada por mim.

Ana Cristina Folgado Ferreira

Agradecimentos

Agradeço a todos os que direta ou indiretamente deram o seu contributo à concretização deste trabalho.

Agradeço à minha orientadora científica, professora doutora Maria João de Carvalho, o apoio e orientação prestados ao longo desta trajetória de aprendizagem, para além de todo o impacto positivo e poder transformador, na minha vida académica e profissional.

Agradeço à minha mãe pelo amor e apoio incondicional.

Agradeço aos meus filhos e marido a compreensão e o apoio, sem os quais não teria sido possível ultrapassar mais este desafio.

Agradeço ao meu pai que, sendo o mais ausente, é também o mais presente; agradeço-lhe a confiança inabalável que sempre demonstrou ter nas minhas capacidades e possibilidades.

Resumo

Nos últimos anos, a autoavaliação das escolas têm vindo a ganhar grande centralidade, acompanhando o protagonismo que a avaliação das organizações públicas e privadas tem adquirido enquanto linha de força da *New Public Management* e do referencial de *governança* educacional.

A autoavaliação institucional, que a Lei n.º 31/2002 preconiza enquanto processo “obrigatório” a desenvolver “em permanência” (artigos 5.º e 6.º), pode assumir diferentes pendores, fazendo-se depender das intencionalidades que encerra e dos quadros ideológicos que a suportam.

Assim, se por um lado, a autoavaliação pode assumir os valores democráticos da autonomia e do *empowerment* coletivo, constituindo-se como instrumento de aprendizagem organizacional e de elaboração do sentido da ação dos atores que na escola participam, por outro lado, em contexto de expansão de um paradigma de gestão neoliberal, o processo de autoavaliação pode ser visto como instrumento de apoio à gestão, uma prestação de contas penalizadora ou um exercício de controlo de um Estado metarregulador.

Nos trilhos possíveis da autoavaliação das organizações educativas, pretendeu-se perscrutar a forma como os atores locais se apropriam das decisões centrais, como as incorporam e potenciam ou como as ritualizam e subvertem.

O trabalho desenvolvido envolveu um estudo quantitativo, com recurso à aplicação de um questionário, cujo processo, aprovado pelo MIME, com registo n.º 0428100002, permitiu constituir 145 unidades de análise estatisticamente válidas. Neste âmbito, é um estudo descritivo, exploratório, inferencial e correlacional.

Em concomitância, desenvolvemos um estudo qualitativo, inscrito no paradigma interpretativo da investigação, com recolha das ações discursivas de 16 docentes em sede de entrevista semiestruturada. Nesta vertente, tratou-se de um estudo naturalista, qualitativo e idiográfico.

A análise e interpretação das representações dos participantes permitiu-nos apurar um processo de autoavaliação que se concretiza, em larga medida, em direta observância ao plano das orientações para ação, constatando-se que a *cultura de avaliação* induzida pela tutela, redundante, para a generalidade dos docentes, num processo burocrático a exigir uma resposta contínua de adaptação formal, facilitada por um referencial construído externamente, essencialmente prescritivo e, neste sentido, mais do foro dos órgãos de gestão e da equipa responsável por esta matéria.

Assim, a realidade organizacional que as respostas dos atores educativos subsidiaram revelou o quanto o agrupamento tem sido induzido a aderir a um paradigma educacional no qual o processo de autoavaliação adquire a perspetiva de instrumento de gestão interna, galvanizado por exigências externas, a demandarem respostas prontas, rápidas e eficientes, sob pena de perda de competitividade e de sustentabilidade.

Dispensado um debate alargado e participado, obstaculizante a uma autoavaliação eficaz e eficiente, percebe-se que o processo não envolve significativamente a comunidade educativa, deixando cair o seu potencial gerador de mudança, face a uma perspetiva instrumental e instrumentalizadora que o mesmo adquire, razão pela qual, aventamos, não foi ainda encontrado o caminho de uma autoavaliação transformadora, construtora de conhecimento, perscrutadora de desenvolvimento e de melhoria do sucesso educativo.

Palavras- chave:

autoavaliação das escolas, políticas educativas, controlo, burocracia, participação, modelo de gestão

Abstrat

In recent years, self-evaluation of schools have achieved great importance, concerning the major role that public and private organizations' evaluation have acquired as a main stream of the New Public Management and educational governance's referential.

Since institutional self-assessment of schools was implemented by Law nº 31/ 2002, requiring a process to develop "permanently" (articles 5º and 6º), it's consolidation have been assuming different perspectives, depending on the undertaken intentions and supporting ideological frameworks.

Considering the previous aspects, self-assessment of schools can embrace democratic values of autonomy and collective empowerment and therefore become an organization's learning instrument capable of accomplishing significance actors' action or, on the other hand, regarding an expansion of neoliberal management paradigm, self-assessment process can be seen as a management support instrument, a partial form of accountability or a meta regulator State's control mechanism.

The multiple possibilities for schools' self-evaluation development demand an approach to the enunciated phenomena in order to get a better understanding and interpretation of the way how local stakeholders take ownership of the central decisions, how they incorporate and improve them or how they ritualize and subvert those upper decisions.

This work accomplished a quantitative study, applying a questionnaire for data assortment, approved by MIMÉ, with registration No. 0428100002, in a process that involved 145 statistically valid analysis units. In this context, it is a descriptive, exploratory, inferential and correlational research.

Concurrently, we have developed a qualitative study, integrated in the interpretative paradigm of research. Data was collected from 16 teachers' discursive actions using semi-structured interview method. Concerning this, it was a naturalistic, qualitative and idiographic study.

From the analysis and interpretation of participants' representations we could infer a self-assessment process that is mainly realized, in direct compliance with the legal-normalized plan. So, the *evaluation culture* preconized by the law, redounds, to the generality teachers, in a bureaucratic process requiring a formal adapted response that is facilitated by a framework built externally, essentially prescriptive and, in this case, it's a management organs' concern.

Therefore, the organization's reality subsidized by educational actors' answers revealed how much the school has been induced to absorb an educational paradigm endorsing the self-

assessment process to an internal management instrument perspective, galvanized by external requirements, demanding ready, fast and efficient answers, on pain of loss of competitiveness and sustainability.

Waived a broad and participating debate, assumed as an obstacle to effective and efficient procedure, the institutional self-assessment does not significantly involve the educational community, minimizing its potential of change, due to an instrumental perspective this process acquires and, if so, we would say that this organizational phenomena has not found the path of a transformative self-assessment yet and it is for now unable of knowledge achievement, institutional development and educational success improvement.

Key- words:

self-assessment of schools, educational politics, control, bureaucracy, participation, management model

ÍNDICE

Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstrat.....	xi
ÍNDICE	xiii
Lista de Figuras	xvii
Lista de Gráficos.....	xix
Lista de Tabelas.....	xxi
Abreviaturas, Acrónimos e Siglas.....	xxv
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – Enquadramento Teórico.....	9
Capítulo 1 – Políticas Educativas e Qualidade	11
1.1. Políticas Neoliberais e os Novos Caminhos da Educação.....	11
1.2. Agenda Global e Organismos Internacionais	17
1.3. A Gestão da Qualidade Total e a Educação	23
1.4. Qualidade: Construto Político ou Imperativo da Eficiência Máxima?.....	27
Capítulo 2 – Avaliação das Escolas: As Razões, os Referenciais e as Trajetórias.....	35
2.1. As Razões da Avaliação	35
2.2. Evolução do Conceito de Avaliação.....	41
2.3. Enquadramento Histórico-Normativo da Autoavaliação e da Avaliação Externa ...	47
2.4. Os Programas de Avaliação Externa das Escolas em Portugal	51
Capítulo 3 – O Lugar da Autoavaliação.....	59
3.1. Programas e Projetos de Autoavaliação da Escolas em Portugal	59
3.2. Autoavaliação vs Avaliação Interna	64
3.3. Perspetivas da Autoavaliação e os Quadros Ideológicos que as Suportam.....	67
3.4. A Autoavaliação Decretada	73
3.5. Que Modelos de Autoavaliação?	81
3.6. Autoavaliação e Avaliação Externa: um diálogo possível?	87
3.7. Autoavaliação e Escola Democrática	91
3.8. A Participação na Organização Escolar	96

Capítulo 4 – Compreender e Interpretar a Organização Escolar	105
4.1. Visões, Teorias, Modelos e Imagens da Complexa Organização Escolar	105
4.2. As Quatro Faces da Organização Escolar	107
4.3. Modo de Funcionamento Díptico	116
PARTE II – Abordagem Metodológica ao Objeto de Estudo	119
Capítulo 5 – Percurso Metodológico de Investigação	121
5.1. A Problemática, a Questão Emergente e os Objetivos de Investigação	121
5.2. Os Paradigmas de Investigação e o Tipo de Estudo	129
5.3. Questões Éticas.....	135
Capítulo 6 – Metodologias de Investigação em Paradigma Quantitativo	137
6.1. Desenho Metodológico.....	137
6.2. População, Amostragem e Caracterização da Amostra.....	152
Capítulo 7 – Apresentação e Discussão dos Resultados do Estudo Quantitativo	157
7.1. Ficha Técnica de Investigação Quantitativa	157
7.2. Fiabilidade e Validade	158
7.3. Resultados da Estatística Descritiva por Item	160
7.4. Razões para a Autoavaliação da Organização Escolar	165
7.5. Modelos Organizacionais	168
7.6. Modo de Funcionamento Díptico da Escola como Organização	173
7.7. Processo de Autoavaliação no Plano das Orientações para a Ação	177
7.8. <i>Participação e Colaboração</i> no Processo de Autoavaliação	181
7.9. Equipa de Autoavaliação	188
7.10. Construção Identitária, Reflexão e Melhoria e Organização Aprendente	193
Capítulo 8 – Metodologias de Investigação em Paradigma Qualitativo	197
1.1. Entrevista como Instrumento de Recolha de Dados	197
1.2. Análise de Conteúdo.....	199
Capítulo 9 – Apresentação e Discussão dos Resultados do Estudo Qualitativo	203
9.1. O Processo de Autoavaliação do Agrupamento	203
9.1.1. Perspetivas sobre o Processo de Autoavaliação.....	203
9.1.2. As Razões, as Pressões e os Constrangimentos	209
9.1.3. Referencial de Autoavaliação do Agrupamento	216
9.2. Equipa de Autoavaliação do Agrupamento	218
9.2.1. Constituição da Equipa de Autoavaliação	218
9.2.2. Trabalho da Equipa de Autoavaliação	223
9.3. Participação no Processo de Autoavaliação	227
9.3.1. Participação e Colaboração.....	227

9.4. Avaliação da Qualidade de Ensino	234
9.4.1. Qualidade na Organização Escolar	234
9.4.2. Paradigma Avaliativo e Processo de Autoavaliação do Agrupamento	239
CONSIDERAÇÕES FINAIS	247
BIBLIOGRAFIA.....	255
ANEXOS	271
A.1. Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar.....	273
A.2. Inquérito por Questionário Aplicado	275
A.3. Guião da Entrevista Semiestruturada.....	279
A.4. Determinação do Erro Amostral	281
A.5. Autorização do Diretor do Agrupamento	283
A.6. Output SPSS 22.0 dos modelos organizacionais	285

Lista de Figuras

Figura 1 - Esquema ilustrativo do conceito de qualidade na ótica empresarial (Fazendeiro, 2002).	29
Figura 2 - O conceito de avaliação de acordo com Hadji (1994) e Figari (1996) (elaboração própria).	43
Figura 3 - Posicionamento entre autoavaliação, avaliação interna e avaliação externa. Adaptado a partir de Terrasêca e Coelho (2009).	66
Figura 4 - Metáfora do iceberg explicativa da diferença entre autoavaliação e avaliação externa. Adaptado a partir de Terrasêca e Coelho (2009).	66
Figura 5 - As perspectivas da autoavaliação da escola. Esquema próprio, elaborado com base nos trabalhos de MacBeath e McGlynn (2002).	68
Figura 6 - O processo de autoavaliação. Fonte: IGE (2006).	76
Figura 7 - Passos a percorrer na organização da autoavaliação. Fonte: IGE (2006).	78
Figura 8 - Quatro modelos organizacionais segundo duas categorias de análise: Tecnologias e Processos Organizacionais e Objetivos e Preferências Organizacionais. Fonte própria com base em Lima (2001) e Ellström (2007).	108
Figura 9 - Esquematização do modo de funcionamento díptico. Adaptado de Lima (2001).	117
Figura 10 – Esquema para análise comparativa entre duas abordagens diferentes das Ciências Sociais e Humanas. Adaptado de Burrell e Morgan (1979) e Cohen <i>et al.</i> (2007).	130
Figura 11 – Recorte dos resultados obtidos em SPSS 22.0 para os coeficientes de correlação de Pearson, entre as variáveis que operacionalizam o modo de funcionamento díptico.	175
Figura 12 – Apresentação dos coeficientes de correlação de Pearson entre as variáveis dos modelos organizacionais com recurso à ilustração do modo de funcionamento díptico de Lima (2001).	176

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Pontos fortes e áreas de melhoria de acordo com os campos de análise. Fonte: IGEC (2015: 25).....	80
Gráfico 2 - Distribuição percentual das idades dos professores.....	154
Gráfico 3 - Distribuição percentual segundo o sexo dos professores.	154
Gráfico 4 - Distribuição percentual das habilitações académicas dos professores.	155
Gráfico 5 – Distribuição percentual segundo o tempo de serviço dos professores.....	155
Gráfico 6 - Distribuição percentual segundo os níveis de ensino dos professores.	156
Gráfico 7 – Médias empíricas obtidas para os itens das subescalas de Ellström.	164
Gráfico 8 – Resultados obtidos nos itens da subescala de Ellström.....	165
Gráfico 9 - Índices das variáveis dos Modelos Organizacionais.	169
Gráfico 10 - Distribuição em termos percentuais dos cinco modelos organizacionais em estudo.	170
Gráfico 11 - Distribuição em termos percentuais dos quatro modelos organizacionais mais reconhecidos.	171
Gráfico 12 - Dispersão dos 145 casos empíricos operacionalizando a síntese de Ellström.	179
Gráfico 13 - Distribuição percentual entre os quatro modelos organizacionais, no plano da ação organizacional e no plano das orientações para a ação.	180
Gráfico 14 - Estatística descritiva em percentagem da questão 1.	182
Gráfico 15 – Estatística descritiva em percentagem do item 3.	182
Gráfico 16 - Estatística descritiva em percentagem da questão 5.	183
Gráfico 17 - Estatística descritiva em percentagem da questão 6.	184
Gráfico 18 - Valores das médias empíricas dos itens / indicadores da participação.....	184
Gráfico 19 - Índices para as variáveis <i>Participação</i> e <i>Colaboração</i> (fonte própria).....	186
Gráfico 20 - Estatística descritiva da distribuição percentual relativa ao item 10.	189
Gráfico 21 - Estatística descritiva da distribuição percentual relativa ao item 9.	190
Gráfico 22 - Estatística descritiva da distribuição percentual relativa ao item 8.	190
Gráfico 23 - Estatística descritiva da distribuição percentual relativa ao item 11.	191
Gráfico 24 - Estatística descritiva da distribuição percentual relativa ao item 12.	192
Gráfico 25 – Médias empíricas dos itens/ indicadores da equipa de autoavaliação.	192

Gráfico 26 - Distribuição percentual das características mais importantes da equipa de autoavaliação.	193
Gráfico 27 - Índice das variáveis <i>Construção Identitária, Organização Aprendente e Reflexão e Melhoria</i>	195

Lista de Tabelas

Tabela 1 - As quatro eras principais da qualidade. Adaptado de Garvin (1992: 45).	24
Tabela 2 – Tipo de estudo em função das finalidades dos objetivos de investigação, de acordo com Vilelas (2009).	127
Tabela 3 – Matriz do inquérito por questionário aplicado.	139
Tabela 4 – Sumário da parte I do questionário relativa à operacionalização das variáveis de atributo.	140
Tabela 5 – Sumário do grupo 1, com 29 itens correspondentes a 29 variáveis simples.....	141
Tabela 6 – Sumário do segundo e do terceiro grupo de itens, correspondentes a 4 variáveis simples.	141
Tabela 7 – Sumário do grupo 4.	142
Tabela 8 - Variáveis complexas e respetivo número de itens	143
Tabela 9 – Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável <i>Modelo</i> <i>Burocrático</i>	144
Tabela 10 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável <i>Modelo</i> <i>Social</i>	144
Tabela 11 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável <i>Modelo</i> <i>Político</i>	144
Tabela 12 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável <i>Modelo</i> <i>Anárquico</i>	145
Tabela 13 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável <i>Modelo</i> <i>de Gestão</i>	145
Tabela 14 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável <i>Razões</i>	145
Tabela 15 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável <i>Participação</i>	146
Tabela 16 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável <i>Colaboração</i>	146
Tabela 17 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável <i>Construção Identitária</i>	146
Tabela 18 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável <i>Reflexão</i> <i>e Melhoria</i>	147

Tabela 19 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável <i>Organização Aprendiz</i>	147
Tabela 20 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável <i>Objetivos e Preferências Organizacionais</i>	147
Tabela 21 - Conjunto de itens constituintes da variável <i>Tecnologias e Procedimentos Organizacionais</i>	147
Tabela 22 – Síntese de apresentação das Variáveis Complexas em função dos indicadores ou itens.	149
Tabela 23 – Resumo da Ficha Técnica de Investigação.....	157
Tabela 24 – Aferição da consistência interna, com base no Alfa de Cronbach. Fonte: Pestana e Gageiro (2005).	158
Tabela 25 – Consistência interna do questionário utilizando o Alfa de Cronbach.	159
Tabela 26 – Consistência Interna das Variáveis Complexas ou Latentes.	159
Tabela 27 – Resumo da estatística descritiva por item da escala principal do inquérito.	160
Tabela 28 – Itens com médias empíricas mais altas.....	161
Tabela 29 – Itens com médias empíricas mais baixas.....	162
Tabela 30 – Médias empíricas obtidas, respetivos desvios padrão e índices dos itens das subescalas relativas à operacionalização da síntese de Ellström.	163
Tabela 31 - Resultado do processo de afinamento da subescala Razões, com recurso ao SPSS 22.0	166
Tabela 32 – Resultados da determinação dos coeficientes de correlação de Pearson, relativos à variável Razões, recorrendo ao SPSS 22.0.	167
Tabela 33 – Síntese da estatística descritiva relativa aos modelos organizacionais.	169
Tabela 34 – Resumo da análise estatística correlacional entre as variáveis dos modelos organizacionais	172
Tabela 35 – Variáveis complexas que permitiram operacionalizar quantitativamente a síntese de Ellström (2007).	178
Tabela 36 – Distribuição das representações dos inquiridos de acordo com os modelos organizacionais em que melhor se inscrevem, quer no plano das orientações para a ação, quer no plano da ação organizacional.	179
Tabela 37 - Síntese da estatística descritiva das variáveis complexas <i>Participação e Colaboração</i>	185

Tabela 38 – Valores do coeficiente de correlação de Pearson entre as variáveis <i>Participação e Colaboração</i> e os modelos organizacionais.	187
Tabela 39 – Valores médios obtidos para os itens relacionados com a equipa de autoavaliação.	189
Tabela 40 – Estatística descritiva das variáveis <i>Construção Identitária</i> , Organização Aprendizente e Planeamento e Melhoria.	194
Tabela 41 – Correlação estatística entre as variáveis <i>Construção Identitária</i> , <i>Reflexão e Melhoria</i> e Organização Aprendizente.	195
Tabela 42 – Codificação dos entrevistados e data das entrevistas.	197
Tabela 43 – Matriz do Guião da Entrevista Semiestruturada.	198
Tabela 44 - Dimensões, categorias e subcategorias para a de análise de conteúdo das entrevistas.	201

Abreviaturas, Acrónimos e Siglas

AVES - Programa Avaliação das Escolas Secundárias

CAF - Common Assessment Framework

CEMC - Cultura Educacional Mundial Comum

CEP - Controlo Estatístico do Processo

CNE - Conselho Nacional de Educação

EFQM - European Foundation for Quality Management

GTAE - Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas

IDEA - Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo

IGE - Inspeção Geral de Educação

IGEC - Inspeção Geral de Educação e Ciência

INES - Indicators for Education Systems

ISO - International Organization for Standardization

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério de Educação

MEC - Ministério de Educação e Ciência

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

OCDE - Organisation for Economic Co-operation and Development

PDCA - Plan, Do, Check, Action - Método essencial de gestão de qualidade

PEPT-2000 - Programa Educação para Todos

QUAL - Formação e Serviços em Gestão da Qualidade

SICI - Conferência Permanente das Inspeções de Educação

SWOT - Análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats): pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças

SIADAP - Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

O mundo de hoje vem sendo palco de significativas e aceleradas transformações abrangendo os mais diversos níveis, designadamente o económico, o político e o social, consubstanciando-se, desta forma, mudanças estruturais de grande amplitude e profundidade, em áreas à partida distintas mas, cada vez mais, interconectadas entre si.

Na área da Educação uma das mudanças mais paradigmáticas decorre de uma (re)conceptualização do *conhecimento*, e das formas de produção e de mobilização do mesmo, com naturais repercussões nas organizações educativas, nas suas dinâmicas e nos seus atores.

Com efeito, a narrativa humanista moderna de que *mais saber* seria sinónimo de *mais emancipação* - e, neste sentido, a Educação cumpriria um desígnio elevado e incomensurável, sem qualquer indexação económica - foi substituída, na pós-modernidade, pela narrativa da performatividade e da competitividade (Lyotard, 1979).

Desta forma, num contexto designado por *globalização*, a Educação deixa cair o seu valor intrínseco e passa a ser considerada pelo seu *valor de uso*, passando o sucesso educativo a aferir-se pelos resultados obtidos e pela capacidade performativa e competitiva do *produto educacional*. Na senda produtivista, a escola tende a integrar uma “indústria de serviços” na expectativa de que possa, por fim, “adaptar-se, cabalmente, à *economia do conhecimento* e enfrentar com sucesso os requisitos da competitividade internacional” (Lima, 2005: 81).

Ao nível da organização escolar, as mudanças consideradas traduziram-se, em larga medida, na instituição de um regime de avaliação omnipresente que, paulatina e consistentemente, colocou a escola sob uma espécie de vigilância panótica (Machado, 2010), a fazer lembrar um célebre estudo *sobre os tempos e os movimentos*.

Esta obsessão avaliativa, ancorada em “narrativas racionalizadoras e legitimadoras” (Lima, 2006: 29), surge no quotidiano das escolas com uma tal naturalidade e bondade que os seus propósitos não são objeto de qualquer questionamento axiológico ou debate substantivo, compaginando-se com uma racionalidade instrumental, “colonizadora de todas as outras” (Carvalho, 2009c).

Atendendo a que um processo de autoavaliação remete à possibilidade do sujeito da ação se confrontar com a mesma, e sobre ela refletir com base num quadro de valores e preferências – aqui, convocando o pensamento de Habermas, para quem só o Eu que se conhece a si próprio, e se questiona a si mesmo, tem a possibilidade de se constituir como sujeito autónomo - parece contraditório que um processo de autoavaliação de escolas possa ser entendido como um instrumento técnico de gestão, axiologicamente puro e corolário da eficiência máxima.

Na verdade, quanto mais se anulam todas as possibilidades aos atores educativos de se constituírem como sujeitos da ação autoavaliativa, reduzidos a meros executantes de prescrições, das quais ignoram os seus propósitos, mais se nega uma racionalidade substantiva, isto é, uma racionalidade resultante “da urgente necessidade que homens e mulheres têm em desafiar e questionar reflexivamente a sua acção, de forma a determinar a sua legitimidade” (Carvalho, 2009c: 152) e, assim, romper com um quadro racional que nunca põe “em causa os valores em nome dos quais se actua” (Carvalho, 2009b: 120). No fundo, uma lógica que questiona a eficiência imposta, para em seguida “reconhecer que não há uma, mas várias eficácias, tantas, possivelmente, quantos os modos de racionalidade em presença conflitual” (Lima, Afonso, 1993: 36).

Assumindo tensões, conflitos e ambiguidades, uma tendência ideológica mais progressista advoga a favor de uma autoavaliação de escola assente no pressuposto de que este processo pode ser um exercício da democracia participativa e um espaço de confronto de diferentes racionalidades, do qual resultarão as soluções negociadas sobre aquilo que a escola deverá fazer em prol do seu desenvolvimento e da sua melhoria, reclamando mais envolvimento e responsabilidade de toda a comunidade, bem como o compromisso dos diferentes atores e a partilha de valores e de objetivos comuns, sustentando a prestação de contas em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação e a cidadania.

Assim, e com referência a “uma concepção avançada de autoavaliação que assuma os valores democráticos da autonomia e do *empowerment* coletivo” (Afonso, 2011: 48), o processo de autoavaliação das escolas pode constituir-se como um processo de aprendizagem coletiva, permitindo-se contribuir para uma elaboração contínua do(s) sentido(s) da ação dos atores que na escola participam (Alves, Machado, 2008; Afonso, 2011, 2013; Berger, Terrasêca, 2011).

Não obstante, um tal ímpeto avaliador não pode ser visto sem considerar criticamente o pendor neoliberal das políticas educativas, nacionais e internacionais, que articulam três aspetos basilares: a redefinição do papel do Estado (Afonso, 1999), a internacionalização crescente do

capitalismo (Afonso, 2010a) e a influência de organizações internacionais e supranacionais na definição das grandes questões da educação (Estrela, Teodoro, 2008).

Efetivamente, numa época de crise quanto ao financiamento dos serviços públicos, verifica-se uma alteração das estruturas de poder e de governação (Simões, 2010) e, neste âmbito, consubstancia-se uma governança em Educação na qual o Estado adquire mais um papel de regulador e de controlador, e menos de provedor, exigindo, com os restantes interessados (*stakeholders*), maior transparência e prestação de contas aos serviços públicos.

Considerando que a livre escolha educacional permitirá ir “da ineficiência normal do estado, à eficiência natural do mercado” (Sá, 2008: 429) expande-se e ganha força todo um “paradigma de gestão neoliberal que tem marcado, nos últimos anos, a agenda educativa”, tendo no modelo de gestão escolar e nos modelos de avaliação duas das suas traves-mestras (Torres, 2013: 54).

Umas vezes porque estritamente vinculada ao cumprimento da Lei que a regulamenta como processo “obrigatório” e a desenvolver em “permanência” (Lei n.º 31/2002, artigos 5.º e 6.º), outras vezes pela adoção acrítica de modelos que não observam a especificidade de cada unidade orgânica, em ambos os casos, o processo de autoavaliação pode revelar-se exclusivamente um instrumento tecnicista de aferição da eficácia e da eficiência de cada estabelecimento escolar.

Contudo, entendendo a autoavaliação de uma unidade orgânica como um meio de aprendizagem organizativa, capaz de habilitar uma comunidade educativa a organizar os seus processos de melhoria e a mobilizar o conhecimento interno da escola necessário para responder, de modo adequado e criativo, às mudanças, procuraremos averiguar até que ponto este processo é (ou não) perspetivado pelos professores como “uma estratégia reguladora por parte das instituições de ensino, que, ao mesmo tempo que são coagidas a desenvolver processos de *adaptação externa*, promovem, como mecanismo de defesa e sobrevivência, políticas de *integração interna*” (Torres, 2007: 165).

Exposta a problemática que nos incentiva à viagem, emergente das nossas inquietações nesta matéria acima problematizadas, propomo-nos desenvolver um trabalho de investigação partindo da seguinte questão central:

Quais as representações simbólicas dos professores relativamente ao processo de autoavaliação da organização escolar?

Efetivamente, as práticas de autoavaliação institucional remetem para motivações e tensões de ordem diversa que nos interessa conhecer melhor, constituindo uma temática que sempre se atualiza quer pelas dinâmicas que encerra, quer pela incontornável influência que sofre das orientações das novas políticas públicas. No fundo, com referência ao fenómeno organizacional em foco, é todo um conjunto de razões que nos impele a perscrutar a forma como os atores educativos locais se apropriam das decisões centrais, como as incorporam e potenciam ou como as ritualizam e subvertem.

Assim, centrados no processo de autoavaliação da organização escolar, nas razões que lhe subjazem, no papel da equipa de autoavaliação, na forma como se constrói e divulga o dispositivo de autoavaliação, no modo como são disponibilizados e discutidos os resultados da avaliação interna e na forma como participam os atores educativos, procuraremos desenvolver a nossa pesquisa na expectativa de:

- 1. Conhecer e descrever as representações dos professores sobre o desenvolvimento do processo de autoavaliação do agrupamento.*
- 2. Conhecer e descrever as representações dos professores quanto às razões que levam a unidade orgânica a desenvolver o processo de autoavaliação.*
- 3. Descrever e interpretar os fatores, internos e externos, que potenciam ou dificultam a autoavaliação do agrupamento.*
- 4. Saber em que medida a autoavaliação é vista como um mecanismo do agrupamento de integração interna resultante de uma pressão externa.*
- 5. Caracterizar a forma como os professores participam no processo de autoavaliação do agrupamento.*
- 6. Saber em que medida os professores conhecem o modelo de autoavaliação do agrupamento e os moldes da respetiva operacionalização.*
- 7. Conhecer e descrever as representações dos professores relativamente à equipa de autoavaliação e ao impacto desta equipa sobre o seu desempenho enquanto docentes.*
- 8. Enquadrar a autoavaliação do agrupamento num paradigma avaliativo: quantitativo/qualitativo, técnico/político, instrumental/substantivo.*

Procurando verter o percurso de investigação desenvolvido no encalce dos propósitos anunciados, o trabalho aqui apresentado é constituído por duas partes articuladas e interdependentes entre si, na medida em que o sentido de uma só se completa plenamente na outra.

A primeira parte a considerar diz respeito à fundamentação teórica da pesquisa de investigação.

Atendendo a que a construção de problemas, a formulação de objetivos, de hipóteses, os métodos e as técnicas de pesquisa a privilegiar, tal como as diferentes concepções de organização, de objetivos e de tecnologias, de estruturas, de poder, etc., são profundamente afetadas pelas nossas escolhas no plano teórico, pelas perspetivas de análise que privilegiamos, pelas imagens, metáforas ou modelos conceptuais que convocamos, a construção de um referencial teórico devidamente fundamentado adquire incontornável relevo, enquanto garante de credibilidade imprescindível em investigação.

Assim, as nossas opções no plano teórico levaram-nos a considerar os quatro seguintes vetores estruturantes:

Cap. 1- Políticas Educativas e os Novos Caminhos da Educação

Cap. 2- Avaliação das Escolas: as Razões, os Referenciais e as Trajetórias

Cap. 3- O Lugar da Autoavaliação

Cap. 4- Compreender e Interpretar a Organização Escolar

Com referência intrínseca ao quadro teórico edificado, pensámos como Ludke e André na medida em que consideramos que as premissas de partida permitem ao investigador ter “um esqueleto ou uma estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados” (1986: 99) e, nesta medida, partiremos dos seguintes pressupostos:

- 1. As políticas educativas e avaliativas em Portugal seguem orientações, tendências, indicadores e patamares internacionais que consubstanciam uma governança educacional de pendor neoliberal e neoconservador.*
- 2. O processo de autoavaliação do agrupamento incorpora premissas oriundas de modelos gerencialistas.*
- 3. O desenvolvimento do processo de autoavaliação do agrupamento faz emergir e coloca em confronto diferentes racionalidades.*
- 4. A interpretação de um fenómeno, em contexto escolar, pela sua complexidade, convoca, em simultâneo, modelos organizacionais diferentes, por vezes contraditórios.*
- 5. A equipa de autoavaliação tem um papel fulcral na operacionalização do processo autoavaliativo da organização escolar.*

6. *O processo de autoavaliação da escola inscreve-se num paradigma de avaliação técnico-instrumental.*
7. *Não obstante os imperativos legais, os atores educativos constroem uma realidade organizacional que, tendo por referência o plano das orientações para a ação, permite outras referencializações, no plano da ação organizacional.*

Em observância ao problema de investigação atrás apresentado e ao marco teórico que lhe subjaz e sobre o qual se alicerça, a abordagem metodológica ao objeto de estudo é apresentada na segunda parte desta dissertação, contemplando os capítulos:

Cap. 5- Percurso Metodológico de Investigação

Cap. 6- Metodologias de Investigação em Paradigma Quantitativo

Cap. 7- Apresentação e Discussão dos Resultados do Estudo Quantitativo

Cap. 8- Metodologias de Investigação em Paradigma Qualitativo

Cap. 9- Apresentação e Discussão dos Resultados do Estudo Qualitativo

O desenho metodológico por nós idealizado integra princípios, primordialmente, vinculados, tanto ao paradigma quantitativo da investigação, como ao paradigma qualitativo de investigação, numa perspetiva que aspira à superação do confronto entre os dois paradigmas, seguindo as tendências de pesquisa e investigação educacionais mais recentes (Howe, 1988, 1992; Serrano, 1998; Cohen *et al.*, 2007; Coutinho, 2014).

Esta abordagem, ao reclamar uma triangulação metodológica, permitirá a operacionalização de um trabalho de pesquisa de maior abrangência e precisão. Neste sentido, espera-se mais capaz de abordar, compreender e conhecer o fenómeno organizacional em foco, e em melhor posicionamento para o *diálogo* entre os resultados obtidos empiricamente e o referencial teórico que o conceptualiza enquanto objeto de estudo.

Assim ponderando, optamos por desenvolver um trabalho empírico que integra um estudo do tipo quantitativo, inscrito no paradigma positivista de investigação. Os dados primários foram recolhidos com recurso à aplicação de um inquérito por questionário aos docentes de um agrupamento de escolas. O inquérito foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar com o n.º 0428100002, tendo sido submetido a aprovação no dia 1 de março de 2015 e recebido a respetiva aprovação no dia 26 de março, do mesmo ano. Dos 217 inquéritos aplicados, 145 foram constituídos como unidades de análise estatisticamente válidas.

Neste âmbito, é um estudo descritivo, exploratório, inferencial e correlacional.

Em concomitância, desenvolvemos um estudo do tipo qualitativo, inscrito no paradigma interpretativo/construtivista da investigação, no qual o pesquisador é entendido como o instrumento-chave da investigação, seguindo um processo mais indutivo, mais holístico, mais analítico e mais descritivo, desvinculando-se de pretensões explicativas ou nomotéticas.

No que concerne à recolha de dados empíricos, a respetiva operacionalização realizou-se com recurso à técnica de recolha de dados por entrevista semiestruturada e posterior análise de conteúdo, tendo contado com as construções discursivas de dezasseis docentes participantes. Nesta vertente, trata-se de um estudo naturalista, qualitativo e idiográfico. O estudo que fizemos é também um estudo de campo, uma vez que “os dados de interesse recolhem-se de uma forma direta na realidade, mediante o trabalho concreto do investigador” (Vilelas, 2009: 102).

Após a explicitação do percurso metodológico e a apresentação e discussão dos resultados obtidos, tanto em paradigma quantitativo, como qualitativo, são feitas as *Considerações Finais* deste trabalho, a constituem o último olhar ensaiado pelo investigador que, perscrutando um retorno às indagações de partida, procurou compor em quadro unificador e conclusivo os aspetos essenciais desta dissertação.

PARTE I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Políticas Educativas e Qualidade

1.1. Políticas Neoliberais e os Novos Caminhos da Educação

Desde o início da década de oitenta que se têm verificado mudanças, mais ou menos visíveis, nas orientações das políticas educativas em Portugal, cuja reestruturação e redefinição são, naturalmente, permeáveis a uma conjuntura mais alargada, de âmbito internacional.

Verificando-se, primeiramente, nos países centrais e, posteriormente, nos países semiperiféricos, tais tendências assentam fundamentalmente na redefinição do papel do Estado (Afonso, 1999), na internacionalização crescente do capitalismo (Afonso, 2010a) e na influência de organizações internacionais e supranacionais (Estrela, Teodoro, 2008).

Com efeito, os anos oitenta e noventa foram caracterizados pela emergência das políticas neoliberais e neoconservadoras cuja conjugação, à partida pouco provável, conduziu a um *resultado paradoxal* como aquele que veio revelar um Estado mais poderoso, não obstante a implementação de políticas neoliberais de mercado (Afonso, 1999). Assim, o surgimento das políticas da *nova direita* permitiram a coexistência de decisões não-intervencionistas e descentralizadoras, com outras, altamente centralizadoras e intervencionistas, num quadro de ambivalência que possibilitou a introdução de elementos de quase-mercado na regulação de domínio público.

No concernente à Educação, é esta combinação específica entre a regulação do Estado e os elementos de quase-mercado que explica que os governos tenham aumentado consideravelmente o controlo sobre as escolas e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos de incentivo à competitividade dentro do sistema educativo (Afonso, 1999).

Em suma, a ação reguladora e controladora do Estado, consubstanciada em lógicas burocráticas recentralizadoras do poder é, em simultâneo, a condição prévia para a introdução de políticas de privatização e de expansão do mercado educacional, conduzindo, inevitavelmente, a uma redefinição daquilo que é o papel do próprio Estado.

Efetivamente, como resultado da conjuntura política emergente, também designada por “neoliberalismo mitigado” (Afonso, Lima, 2002), verifica-se uma alteração das estruturas de poder e de governação, da qual decorre um Estado mais forte, enquanto regulador e controlador e, ao mesmo tempo, um Estado mais fraco, enquanto provedor.

Esta reconfiguração das estruturas de governação leva a que os poderes do estado, que são os que mantêm o mercado, se entrelacem “com outros poderes, que controlam o próprio conteúdo da educação” (Afonso, 1999: 144).

Também Azevedo (2005) identifica uma forma de governação em que o governo aparece como um parceiro, entre outros, e defende que, no caso da educação, a diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas propriamente do poder político.

Entende Simões que esta nova forma de fazer e de analisar política se encontra, em certa medida, oposta ao próprio conceito de governo por se tratar de um “modo não hierárquico de governar, em que muitos e diversos actores não estatais participam na formulação e implementação das políticas públicas” (2010: 15) e que, por via disso mesmo, se encontra mais próxima de um paradigma de governança¹.

Neste sentido, e numa época de crise e de questionamento quanto ao financiamento do sector público, as decisões políticas tomadas têm sido justificadas e naturalizadas através de “narrativas racionalizadoras e legitimadoras” (Lima, 2006: 29) que pretendem transmitir a ideia de que o estado está preocupado com os interesses dos pais e encarregados de educação/contribuintes e com a qualidade dos serviços educativos prestados, o que de resto é também a principal preocupação do mercado educacional.

Desta forma, a avaliação dos alunos, dos professores, das escolas, do sistema educativo e das políticas educativas, adquire um papel central e incontornável cuja emergência e expansão não conhece desaceleração, nem esconde o sentido político e económico que lhe subjaz.

Tal “ímpeto avaliador” (Afonso, 2010a) remete a um paradigma avaliativo que se faz de indicadores de qualidade, exames nacionais, resultados escolares, avaliação externas das escolas, comparações de performances e outros estudos realizados pela tutela no âmbito do planeamento e desenvolvimento das políticas educativas.

Respondendo a um imperativo de transparência e de prestação de contas, o paradigma avaliativo envolve, também, a comunicação e a divulgação de resultados, quer dos exames

¹ Jessop define governança como “a arte complexa de conduzir múltiplas agências, instituições e sistemas, que são simultaneamente autónomos uns dos outros e estruturalmente agregados através de diversas formas de interdependência” (2003: 01). Desta forma, espera-se que “os parceiros sociais se comprometam com uma auto-regulação da conduta, em nome de um projecto social”, posicionando o Estado como um parceiro entre outros, legitimando-se na sua capacidade de “persuasão moral” e de “mediação da inteligência colectiva” (Jessop, 2003: 13).

nacionais, quer da avaliação externa das escolas, quer, ainda, de estudos realizados, tanto a nível nacional, como internacional, o que, de resto, vem ao encontro de uma ideologia neoliberal, na medida em que proporciona a livre escolha educacional e incentiva à competitividade entre organizações escolares.

A avaliação assume, assim, um papel indispensável à ação reguladora e controladora do Estado sobre o setor público que em nada obstaculiza, antes precede (Afonso, 1999), uma estratégia dissimulada de inculcação da concorrência do estado neoliberal (Simões, 2010) constituindo-se como um fator de governabilidade das sociedades contemporâneas e de gestão de relações de poder (Alves, Machado, 2008) e um exercício de responsabilização política de um estado metarregulador (Simões, 2010).

A crescente expansão de políticas neoliberais em curso, de forma mais consistente a partir da década de oitenta, veio reatualizar a *metáfora do mercado*, em novos moldes, através da imposição de *lógicas hegemónicas de liberalização* oriundas do meio empresarial que submetem os diversos setores da atividade humana aos axiomas economicistas do gerencialismo, da eficácia, da eficiência, da excelência e do *one best way* (Lima, 1994).

Neste sentido, o “cânone gerencialista da educação”, sob influência da Nova Gestão Pública e das respetivas lógicas de ação de tipo empresarial, tem vindo a promover o privado como política pública e a subordinar “a educação a objetivos económicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade, designadamente através dos discursos da qualidade e da excelência” (Lima, 2011: 4).

Com efeito, desde há mais de três décadas que a retórica discursiva em educação em geral revela, de forma cada vez mais assertiva, toda uma racionalidade de matriz gerencialista propulsora de novos sentidos para a educação. A este propósito, Gillies (2010) entende que a aplicação de modelos de gestão empresarial às escolas tem sido legitimada em discursos responsáveis pela subordinação da educação à economia e pelo estreitamento dos objetivos da educação pública, em função da imposição de padrões, de resultados mensuráveis e da performatividade competitiva.

Assim se constata a redução do campo educativo à conceção única e dominadora de políticas orientadas para a competitividade económica, com consequente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação (Ball, 2001). No artigo *The teacher's soul and the terrors of performativity*², Ball sustenta que “The novelty of this epidemic of reforms

² Tradução nossa: *A alma do professor e os terrores da performatividade*.

is that it does not simply change what people, as educators, scholars and researches do, it changes who they are” (2003: 215). Desta forma, o autor entende que a *epidemia* de reformas, que se verifica, acarreta uma consequência sem precedentes, pois, mais do que mudar aquilo que as pessoas *fazem* - educadores, académicos e investigadores - ela muda aquilo que as pessoas *são*.

Esta *epidemia política imparável* estende-se a nível global permeando e reorientando os sistemas educativos independentemente dos seus contextos sociais, políticos e culturais (Ball, 2003) o que nos remete à importância e aos efeitos das forças supranacionais (Dale, 2004; Teodoro, 2008; Gillies, 2010; Lima, 2011).

A internacionalização das questões da educação e as implicações das políticas educativas externas sobre os sistemas educativos surge, de uma forma mais visível, a partir da criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental.

Neste âmbito, são de destacar organismos como a UNESCO (no plano das Nações Unidas, campo da educação, criada em 1946, com maior influência desde a década de setenta); o FMI (Fundo Monetário Internacional, no plano financeiro ou da cooperação económica, criado em 1945, com maior influência desde a década de setenta); o BM (Banco Mundial, no campo financeiro e da ajuda ao desenvolvimento, criado em 1944, com maior influência desde a década de setenta) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, no campo da cooperação económica, criada em 1948, com maior influência desde a década de oitenta).

No que diz respeito aos impactos das organizações internacionais e supranacionais sobre os sistemas educativos dos diversos países, Estrela e Teodoro falam em “projecto de globalização” referindo-se, inclusivamente, à OCDE como uma “agência globalizadora com um papel determinante na corrente de pensamento sobre a educação e também um agente com influência crescente nas políticas educativas” (2008: 132).

Neste sentido, veja-se que em Portugal “o sistema de avaliação deve, através da participação em projectos e estudos desenvolvidos a nível internacional, permitir aferir os graus de desempenho do sistema educativo nacional em termos comparados” (Lei n.º 31/ 2002, artigo 4º, ponto 2)³. O referido artigo, designado por *Concepção da Educação*, tem subjacentes dois aspetos que apontam os novos caminhos que a Educação trilha. O primeiro é o de que a avaliação consignada na Lei remete unicamente a um paradigma quantitativo ou, parafraseando

³ Lei n.º 31/2002 estabelece o sistema de avaliação da educação do ensino não superior e preconiza as linhas orientadoras para a autoavaliação das escolas.

Lima (1997) endereçando-se ao “paradigma da educação contável” ignorando que “nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável” (Afonso, 2009).

O segundo aspeto diz respeito ao facto de que a avaliação do desempenho do sistema educativo português deve ser aferida em comparação com indicadores internacionais resultantes de grandes estudos internacionais. Assim, a cultura de avaliação que se pretende desenvolver tem por referência uma cultura de avaliação global hegemónica, da qual decorre uma conceção de avaliação que serve um intuito centralizador e controlador favorável à convergência e à uniformização dos sistemas educativos.

Dentro desta racionalidade técnica e instrumental, em contexto de internacionalização crescente, verifica-se a necessidade de realização de estudos comparativos em educação, pelo que a análise das influências, supranacionais e transnacionais, dos organismos internacionais sobre os diversos espaços mundiais, tem-se constituído como o campo de análise privilegiado da Educação Comparada.

Daí que se compreenda que não é possível estudar as políticas e as mudanças em curso na educação pública sem ser por referência comparativa às tendências internacionais e aos países centrais, onde se destaca um processo de quase *desnacionalização* das políticas nacionais e locais, por influência de agendas e processos de natureza transnacional e supranacional (Lima, 2011).

Assim, é a Educação Comparada - não obstante um percurso evolutivo marcado por tensões e ruturas teóricas e metodológicas - quem empresta contributos substantivos à compreensão do papel e das influências dos organismos internacionais, cujas iniciativas em muito se apoiam em algumas das abordagens deste campo de análise.

Importa, pois, perceber em que medida a Educação Comparada tem subsidiado, e legitimado, a expansão das políticas neoliberais, contribuindo para o processo de internacionalização das grandes perguntas, e das grandes respostas, que se têm colocado, e apresentado, à Educação.

A ideia de uma comparação entre estabelecimentos e métodos de ensino dos diferentes Estados da Europa surge, pela primeira vez, de forma sistematizada, na obra de Jullien de Paris⁴, publicada na capital francesa oitocentista.

⁴ Marc-Antoine Jullien foi o fundador da educação comparada (Manet, 2004; Marcondes, 2005). A obra que imortalizou Jullien foi *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, publicada em 1817.

Na obra que marcaria a fundação da Educação Comparada, Jullien de Paris apresenta um conjunto de instrumentos de recolha de dados e preconiza a criação de uma estrutura internacional, de ajuda às instâncias educativas nacionais, para melhorar os seus sistemas de ensino, tendo como referência as experiências realizadas em outros países (Marcondes, 2005).

Com efeito, a primeira abordagem da Educação Comparada deve à modernidade dois vetores essenciais: a ideia de que a expansão e a melhoria dos sistemas educativos garantem o desenvolvimento socioeconómico e o entendimento de que os Estados-Nações partilham de valores comuns e universais.

Daí que a Educação Comparada pretendesse definir as leis gerais e universais que permitissem explicar e organizar os sistemas educativos nacionais recorrendo ao estudo comparativo de sistemas estrangeiros. Nesta primeira abordagem da Educação Comparada é possível identificar dois aspetos fundamentais que a distinguem de outras abordagens que se lhe seguiram, designadamente, a assunção que faz de que o conhecimento de outros contextos nacionais constituía um meio de organizar e de melhorar próprio sistema educativo, ele mesmo em fase de edificação, e a conceptualização dos sistemas educativos nacionais como unidades de análise privilegiadas, aqui entendidos como objetos de estudo estáveis e entidades independentes (Malet, 2004).

Este projeto, marcadamente determinista, encontrou suporte em Durkheim, nos finais do século XIX, dentro de uma racionalidade científica de expressão positivista, em virtude, também, de a comparação ter passado a ser reconhecida como princípio metodológico de produção de conhecimento.

Estavam, pois, reunidos os elementos principais deste campo de análise, a saber, o seu carácter essencialmente explicativo e exógeno (Manet, 2004), sobre os quais os diversos organismos internacionais construiriam as suas linhas de expansão e influência.

Os principais organismos internacionais foram criados no período pós II Guerra Mundial, num momento da História contemporânea particularmente permeado por uma ideia de pacificação das relações internacionais e de compreensão entre as Nações.

Ainda assim, a constituição de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, marcada por uma *démarche* capitalista (Teodoro, 2002) e aproveitando as raízes epistemológicas da Educação Comparada (Malet, 2004; Marcondes, 2005), abriu um caminho irreversível para a internacionalização das problemáticas educacionais e para a globalização.

Foi a um dos mitos da modernidade que as organizações internacionais foram buscar a narrativa legitimadora com que justificaram, e continuam a justificar, um conjunto de iniciativas de apoio e de desenvolvimento aos países da periferia, e da semiperiferia, do sistema mundial, e que, de acordo com Dale (2004), não são mais do que uma parte da *agenda globalmente estruturada* para a educação com vista à expansão do capitalismo.

Com efeito, a “ideologia do progresso” (Nóvoa, 1995) que inspirou a Educação Comparada no final do século XIX reatualiza-se nos anos sessenta, consubstanciando toda uma retórica de racionalização do ensino e de eficácia das políticas educativas, dentro de uma racionalidade técnico-instrumental que fez da educação um instrumento indispensável ao progresso social e à prosperidade económica.

Desta forma, a formulação das políticas educativas nacionais dos países *em vias de desenvolvimento* “tornou-se cada vez mais dependente da legitimação e da “assistência técnica” proporcionada pelos organismos internacionais (Teodoro, 2002).

A década de sessenta trouxe, também, o desenvolvimento e a sofisticação de ferramentas de pesquisa quantitativa que vieram ampliar as possibilidades de elaborar previsões e teorias gerais sobre o funcionamento dos sistemas educativos.

Deste processo, o método comparativo sai reforçado e a Educação Comparada, agora dentro de um quadro neopositivista, constitui-se como uma ferramenta privilegiada de ajuda à decisão e, eventualmente, um instrumento de legitimação de ações reformadoras, designadamente das iniciativas dos organismos internacionais.

Tal facto, de acordo com Manet, imprime à Educação Comparada uma abordagem mais pragmática que “se reveste, no plano político-filosófico”, sob a forma de um “liberalismo reformista” (2004: 1308).

1.2. Agenda Global e Organismos Internacionais

As organizações internacionais de natureza intergovernamental e de cooperação económica regional incrementaram, sobretudo nas últimas décadas, a internacionalização das questões educativas, gerando repercussões nas políticas educacionais dos países periféricos e semiperiféricos (Marcondes, 2005).

Neste sentido, há que considerar criticamente a centralidade das constantes atividades, estudos e publicações dos referidos organismos, cujo papel tem sido decisivo, não só, marcando

as tendências das políticas educativas nacionais mas, também, deslocando as questões educativas, de um plano nacional, para um plano global (Teodoro, 2002; Marcondes, 2005).

Com efeito, o processo de globalização, no que à educação concerne, tem levado à padronização do modelo de ensino ocidental e a uma certa normatividade entre sistemas educativos, que acontece independentemente das diferenças nacionais ao nível económico, político e cultural.

De acordo com Meyer *et al.* (1997), a expansão mundial dos sistemas educativos assenta, fundamentalmente, em modelos e objetivos comuns definidos no quadro da modernidade ocidental, como o progresso, a igualdade ou os direitos humanos, em virtude de uma *cultura educacional mundial comum*, ou “CEMC” (Dale, 2004). Esta abordagem parte da assunção da existência de uma cultura universal e assiste ao projeto de desenvolvimento nacional moderno, dentro daquilo que são os ideais do progresso, em cima enunciados. Referida a um nível supranacional, a CEMC assenta na ideologia dominante (ocidental) e é modeladora dos estados, das suas políticas e das suas instituições (Dale, 2004).

Esta perspetiva de análise considera que as políticas nacionais não são tanto construções autónomas mas, fundamentalmente, interpretações de versões ou guiões prescritivos, legitimados a um nível macro por ideologias, valores e culturas universalistas, que enfatizam a racionalidade, o progresso, o individualismo e a justiça. Assim, nos sistemas sociais modernos:

é profícuo ver a estrutura social não como a reunião de padrões de interação local, mas como edifícios ideológicos de elementos institucionalizados que substanciam a sua autoridade em regras e concepções mais universais. As estruturas formais da sociedade, desde a definição e propriedades do individual até à forma e ao conteúdo de organizações como as escolas, as empresas, os movimentos sociais e os estados, derivam ou são ajustadas para se adequarem às regras muito gerais que possuem pelo mundo fora significado e poder (Meyer *et al.*, 1987: 27).

Ainda na esteira dos autores, se um estado-nação não for capaz de implementar “as políticas adequadas” então “as estruturas da sociedade mundial providenciarão” a respetiva ajuda através de um processo que “opera mais através do apoio externo autorizante dos objectivos dos estados” (Meyer *et al.*, 1997: 159).

Assim, dentro de um quadro de desenvolvimento moderno⁵, as políticas desadequadas são geralmente as que dizem respeito às tradições educacionais ou às necessidades económicas nacionais, e não são tão eficazes como aquelas que veem estas mudanças como fazendo parte da expansão global da cultura mundial baseada nos valores ocidentais de racionalidade e individualidade (Meyer *et al.*, 1997).

Também para Schriewer as organizações internacionais desempenham um decisivo papel na *normalização* das políticas educativas nacionais ao estabelecerem uma agenda que fixa não só as prioridades como, também, as formas com que os problemas são apresentados e tratados. Este “mandato difuso mas presente” por parte das instâncias internacionais (Teodoro, 2002) é, no entender de Schriewer, um resultado de uma “construção semântica da sociedade mundial” (1997: 23).

Assim, de acordo com o autor, o desenvolvimento de redes de interdependência entre nações permitiu uma maior difusão de contextos de reflexão a partir da qual cada um adquire o duplo papel de modelo e de estímulo para os restantes contextos consigo em rede. Desta forma constituída “a rede adquire a sua própria autonomia, que veicula, confirma e dinamiza a universalização planetária das representações, dos modelos, das normas e das opções de reformas”; uma tal rede de referências torna-se um elemento constitutivo de “uma semântica transnacional” com efeito sobre as estruturas sociais nacionais, “transformando-as, uniformizando-as e harmonizando-as” (Schreiwier, 1997: 23-24).

Com efeito, o processo de globalização trouxe substantivas alterações às estruturas sociais, políticas e culturais nacionais, reclamando a redefinição do próprio estado. Neste sentido, as iniciativas de desenvolvimento e de intervenção das organizações internacionais, conduziram um processo em que, à partida, e apesar de os planos nacional e internacional se apresentarem interligados, o espaço nacional constituía a unidade política fundamental, e privilegiada, na consecução do projeto de modernização (Nóvoa, 1995; Teodoro, 2002, 2011; Manet, 2004; Marcondes, 2005).

Daqui que, o conhecimento produzido pela Educação Comparada, e “vulgarizado” pelas organizações internacionais, possa ser visto como um instrumento que as autoridades nacionais utilizaram (e utilizam) para legitimar as suas políticas. Sobre este assunto, Pereyra (1990) tem defendido que o recurso ao “estrangeiro” tem constituído, mais predominantemente, um

⁵ Para o projeto de desenvolvimento moderno as culturas locais foram “consideradas pré-modernas e um obstáculo à racionalização de desenvolvimento económico” (Teodoro, 2002: 66).

argumento de legitimação de opções assumidas no plano nacional e menos um esforço sério de um conhecimento contextualizado de outras experiências e de outras realidades.

Contudo, as iniciativas das instâncias internacionais, às quais subjaz uma lógica essencialmente capitalista, foram gerando uma interdependência económica crescente entre os estados, e mais ainda, entre estes e aquelas, o que fez deslocar os termos do desenvolvimento, de uma questão predominantemente nacional, para uma questão progressivamente global (Teodoro, 2002; 2011) e económica.

O mercado nacional passa a integrar o mercado mundial, enquanto o estado-nação toma parte num espaço identitário global, supranacional, que escapa ao seu controlo tradicional (Teodoro, 2002; Dale, 2004; Malet, 2004; Marcondes 2005). Não obstante, sublinha Dale (2004), a globalização não significa a dissipação ou o enfraquecimento dos estados já poderosos, mas antes o reforço da sua capacidade para responder coletivamente às forças que nenhum deles poderia, por si, jamais controlar individualmente.

Contudo, face a esta “realocação do poder de gestão económica dos Estados-nação para as instituições globais” o processo é, agora, conduzido por um *gerencialismo global* (*global managerialism*) (McMichael, 1996: 132). Por isso, e de acordo com este autor, as instituições nacionais “abraçam objetivos mundiais” e os governos “estão muitas vezes fazendo política em nome de gestores globais - funcionários de instituições multilaterais, executivos de corporações transnacionais ou banqueiros globais” (McMichael, 1996: 132).

Os objetivos mundiais deixam um quadro desenvolvimentista para integrar um projeto de globalização: a lógica é universalizar, não a favor do progresso, mas a favor de um “capitalismo predatório”, institucionalizando globalmente o privado, o que implica “a redução da intervenção do estado nos mercados financeiros” e a “subordinação das leis nacionais às prioridades de fluxo de investimento de capital” (McMichael, 1999: 32).

Em suma, a internacionalização das questões da educação, a influência das organizações internacionais, os novos papéis do estado e a normalização dos sistemas educativos, fazem parte de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, percebendo-se que o processo de globalização “implica especialmente forças económicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstroem as relações entre as nações” (Dale, 2004: 423)

Assim, de acordo com este autor, a globalização é um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores.

Com efeito, os grandes projetos estatísticos internacionais, em particular, o programa *Indicators of Education Systems* (INES), da CERI/ OCDE, constituem o centro de decisão privilegiado da agenda globalmente estruturada (Teodoro, 2002, 2011; Dale, 2004) em virtude do seu impacto nas políticas de educação dos diversos países.

O INES foi criado na sequência de uma conferência em Washington, em 1987, realizada por iniciativa e a convite do Ministério da Educação dos EUA e do Secretariado da OCDE, em que participaram representantes de 22 países, bem como diversos peritos e observadores convidados (Teodoro, 2002; 2011).

Numa época em que a qualidade do ensino era o ponto principal da agenda da OCDE, a questão da qualidade serviu, então, de lançamento ao programa e passou a inspirar outras iniciativas, para além de permear os discursos e as políticas de educação.

De acordo com as comunicações oficiais, o programa INES é “uma fonte de autoridade para informações precisas e relevantes sobre educação em todo o mundo” fornecendo indicadores internacionais comparáveis de desempenho⁶ dos sistemas de ensino de 34 países membros da OCDE e de um conjunto de países parceiros, incluindo países do G20 (INES, 2012: 3).

Os indicadores, organizados tematicamente, refletem “um consenso entre os profissionais sobre como medir o estado atual da educação internacional” (INES, 2014: 17) e são publicados anualmente, desde 1992, na revista *Education at a Glance: Indicadores da OCDE*. Assim, cabe ao INES medir o estado da educação internacional mediante análises comparativas de indicadores equacionados pelos especialistas na área.

Esta questão tem levado alguns autores a considerar que o poder das organizações internacionais parece ir para lá do âmbito de decisão das opções da agenda global (Dale, 2008; Gillies, 2010; Teodoro, 2011). De acordo com Dale, as organizações internacionais exercem, hoje, mais do que um poder que lhes permite definir as tendências da agenda global. Efetivamente, nos dias que correm, as instâncias supranacionais e transnacionais detêm cada vez mais o “poder de moldar e controlar as regras do jogo e de formatar as preferências” (Dale, 2008: 3) dessa agenda que se estrutura dentro de uma racionalidade unicamente económica (Gillies, 2010).

⁶ Citando fonte oficial: “O INES responde às necessidades de uma ampla variedade de usuários, incluindo decisores políticos que procuram compreender e melhorar o desempenho dos seus sistemas de ensino nacionais” (INES, 2012: 4).

O papel das organizações internacionais tem vindo a mudar, também, no sentido em que estes organismos transnacionais se assumem cada vez mais como *definidores de problemas* e cada vez menos como *provedores de soluções* (Dale, 2008). Corroborando esta ideia, o discurso de apresentação do secretário-geral da OCDE no *site* da INES é um exemplo em como estas instâncias formulam as problemáticas a que os decisores políticos nacionais devem estar atentos:

Os desafios enfrentados pelas economias do século XXI e as sociedades são assustadores: enfrentar as consequências humanas e sociais de uma crise financeira internacional, convergir em metas de desenvolvimento, incentivar o crescimento verde em resposta às alterações climáticas, ao envelhecimento das sociedades e da economia do conhecimento (INES, 2012: 1).

Desta forma, o INES identifica os desafios educacionais globais dos nossos tempos que se confundem com os desafios que a crise capitalista trouxe nos anos oitenta: a crise financeira internacional, o aumento das desigualdades sociais, a falta de sustentabilidade dos recursos com relevância social (neoteoria do capital humano) e falta de sustentabilidade dos recursos naturais.

Para fazer face aos desafios, na revista *Education at a Glance*, a OCDE disponibiliza, aos decisores políticos dos países, os indicadores que “podem ser usados para ajudar os governos na construção de sistemas de ensino mais eficazes e equitativos” (INES, 2014: 3).

Da consideração do INES destacamos dois aspetos que nos parecem importantes e que entroncam numa base comum. O primeiro aspeto diz respeito ao sentido operacional dos indicadores como ferramenta disponibilizada aos decisores políticos e aos governos. De facto, como refere Teodoro (2011), os dados fornecidos pelo INES tornaram-se numa das “principais tecnologias de governação”, uma vez que o seu papel é o de fornecer as *evidências*⁷ para a ação política governativa, remetendo para segundo plano a contextualização dos processos de aprendizagem, bem como a participação e o debate democráticos sobre as dimensões políticas da educação.

O segundo aspeto a destacar concerne à *construção de sistemas de ensino mais eficazes e equitativos*, expressão à qual subjazem lógicas oriundas dos modelos de gestão da qualidade, designadamente a *eficácia* e a *equidade*, dois dos pilares da Qualidade Total.

⁷ De acordo com Teodoro (2011) este é o paraíso da governação neoliberal: uma ação política baseada em *evidências* a pontadas pela *expertise* dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, associada à livre e democrática afirmação e concorrência de projetos políticos contrastantes. É, em suma, o velho sonho conservador de *fazer políticas, sem política*, de um governo de *sábios* que conhece os caminhos e as soluções para tornar o povo feliz.

Em síntese, a qualidade do ensino permeia os discursos e as políticas da educação desde os anos oitenta, integrando a agenda globalmente estruturada para a educação, que os organismos internacionais têm vindo a cumprir. São as pressões externas e a legitimação do axioma da competitividade, que as organizações transnacionais induzem, que têm levado os estados e os decisores políticos nacionais a tomar os fins económicos como as suas próprias metas (e as dos seus sistemas de ensino), sendo o discurso da qualidade o meio pelo qual estes fins são alcançados (Gillies, 2010).

Importa, então, perceber quais são as implicações sobre as escolas que resultam, direta ou indiretamente, da influência exercida por organismos internacionais e em que medida estas agências têm levado as organizações escolares a absorver e a reproduzir práticas inscritas em modelos de gestão empresarial, seguindo a linha do *new public management* e “da construção de uma imagem de qualidade, na ótica, sobretudo, da clientela externa, mas também da da própria administração” (Simões, 2010: 18).

1.3. A Gestão da Qualidade Total e a Educação

A preocupação com a qualidade não é de hoje, sendo do domínio das evidências que o Homem sempre procurou a qualidade dos produtos. Com o efeito, existem registos de que já os egípcios utilizavam esquemas de planeamento e de inspeção no controlo da qualidade das pirâmides.

Não obstante, foi pela década dos anos vinte do século passado que a preocupação com a qualidade surgiu de forma consistente através dos contributos do físico, engenheiro e estatístico norte-americano Shewhart, também conhecido como o *pai do controlo estatístico de qualidade*⁸.

O seu contributo mais importante, tanto para a estatística, quanto para a indústria, terá sido o desenvolvimento do Controlo Estatístico de Processo (CEP), no qual incorporou o uso de variáveis aleatórias independentes e identicamente distribuídas para controlar a qualidade na produção de bens e de serviços.

Shewhart criou também o Ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Action), método essencial de gestão da qualidade assente basicamente em técnicas preventivas do erro, que influenciaria toda

⁸ In http://pt.wikipedia.org/wiki/Walter_A._Shewhart

uma geração de especialistas na área. A sua aplicação e divulgação desencadeou-se no Japão, após a II Guerra Mundial, através dos trabalhos de continuidade do engenheiro, físico e estatístico norte-americano Deming.

Com efeito, foi no início dos anos 50 que começou uma efetiva revolução da qualidade, quando Deming introduziu nas indústrias japonesas o Ciclo PDCA, também conhecido pelo Ciclo de Shewart ou Ciclo de Deming, permitindo a um Japão destruído pela guerra atingir, nos anos 80, uma vertiginosa recuperação económica e uma incontestável competitividade face à Europa e aos EUA, além do estatuto de potência mundial.

Desde então, o conceito tem vindo a evoluir através dos contributos de vários especialistas das áreas da investigação e da indústria, dos quais se destacam nomes como Juran, Fiegenbaum, Ishikawa, Taguchi e Crosby, entre outros.

Tabela 1 - As quatro eras principais da qualidade. Adaptado de Garvin (1992: 45).

	Evolução do Conceito de Qualidade			
	Inspecção	Controlo Estatístico da Qualidade	Garantia da Qualidade	Gestão Estratégica da Qualidade
Preocupação básica	Verificação	Controlo	Coordenação	Impacto estratégico
Visão da qualidade	Um problema a ser resolvido	Um problema a ser resolvido	Um problema a ser resolvido, mas que seja enfrentado proactivamente	Uma oportunidade de concorrência
Ênfase	Uniformidade do produto	Uniformidade do produto com menos inspeção	Toda a cadeia de produção, desde o projeto até o mercado, e a contribuição de todos os grupos funcionais, especialmente os projetistas, para impedir falhas de Qualidade	As necessidades do mercado e do consumidor
Métodos	Instrumento de medição	Instrumentos e técnicas estatísticas	Programas e sistemas,	Planeamento estratégico, estabelecimento de objetivos e mobilização da organização
Papel dos profissionais da Qualidade	Inspecção, classificação, contagem e avaliação	Solução de problemas e a aplicação de métodos estatísticos	Mensuração da Qualidade, planeamento da Qualidade e projeto de programas	Estabelecimento de objetivos, educação e treinamento, trabalho consultivo com outros departamentos e delineamento de programas
Quem é o responsável pela Qualidade	O departamento de inspeção	Os departamentos de produção e engenharia	Todos os departamentos, embora a alta gerência só se envolva perifericamente com o projeto, planeamento, a execução das políticas da Qualidade	Todos na empresa, com a alta gerência exercendo forte liderança
Orientação e abordagem	Inspecionar a Qualidade	Controlar a Qualidade	Construir a Qualidade	Gerir a Qualidade

Enquanto construção social dinâmica a conceção da qualidade tem vindo a sofrer modificações, acompanhando as conjunturas históricas, económicas, políticas e técnico - científicas, relativas aos mais diversos setores da atividade humana.

Assim, e de acordo com Garvin (1992), é possível distinguir quatro etapas, ou eras, no percurso evolutivo do conceito de qualidade.

Numa primeira etapa, designada por *Controlo de Qualidade do Produto*, as estratégias que permitiam assegurar a qualidade estavam centradas na *inspeção* dos produtos. Com efeito, na era da inspeção, o enfoque encontrava-se na verificação da uniformidade do produto final e na rejeição das unidades não conformes. Nesta fase, a responsabilidade pela qualidade dos produtos que saíam da empresa estava sob a responsabilidade dos setores ou departamentos de inspeção.

A segunda etapa deste percurso é conhecida pela era do *Controlo Estatístico da Qualidade*, ou controlo do processo. Nesta fase, almeja-se garantir a uniformidade do produto com menos inspeção, deslocando-se para o efeito o enfoque para a *prevenção* dirigida ao acompanhamento e ao controlo das variáveis do processo que pudessem influenciar a qualidade final do produto. Desta forma, a responsabilidade sobre a qualidade foi alargada passando a envolver quer as áreas produtivas, quer as de projeto, com o recurso a instrumentos e técnicas estatísticas associadas ao *controlo* da qualidade (Martins *et al.*, 1999).

A era da *Garantia da Qualidade*, concernente à terceira etapa, apoia-se em programas e sistemas que envolvem todos os departamentos associados à cadeia de produção, no sentido de haver um planeamento da qualidade para impedir falhas e garantir a uniformidade do produto acabado. Muitas empresas que, por exemplo, implantaram um sistema da qualidade apoiado nas normas da série ISO 9000, encontram-se, provavelmente, nesse estágio evolutivo para com a qualidade (Martins *et al.*, 1999).

Por último, segue-se a quarta etapa do conceito de qualidade, *Gestão Estratégica da Qualidade*, também designada por *Gestão da Qualidade Total*, emergindo no final dos anos 80, início dos anos 90.

Nesta fase, o conceito de qualidade integra elementos de visão e de planeamento estratégico das organizações, isto é, da gestão global dos negócios, com vista às oportunidades face à concorrência e à satisfação total do cliente.

Esta abordagem, ainda que incorpore elementos das três primeiras eras da qualidade anteriores, dá um passo adiante ao vincular a qualidade ao sucesso por suplantação da concorrência (Garvin, 1992). Este aspeto aumenta a pressão para a melhoria contínua das

empresas e exige elevados níveis de comunicação e de participação, requerendo um trabalho de equipa e o envolvimento e desenvolvimento do pessoal. Mais ainda, amplifica as responsabilidades da gerência, agora alta gerência, focada na qualidade com vista a fazer face a uma intensa concorrência.

Deste modo, a questão da qualidade voltou-se para a criatividade da organização, incluindo o *benchmarking* e diversas outras técnicas que dizem respeito aos conhecidos *Sistemas de Melhoria Contínua*, que valorizam a comunicação e as trocas de informação, dentro da organização, e criam espaços de debate e de cooperação mútua com vista ao desenvolvimento de organizações aprendentes e competitivas.

Neste âmbito, inúmeras sugestões vêm sendo apontadas como absolutamente necessárias para enfrentar os novos desafios e provocar mudanças nas organizações educativas, quer ao nível do seu fortalecimento e melhoria, quer ao nível da conquista de novas parcerias, quer ainda, no que diz respeito à modernização e melhoria dos processos de gestão.

Não obstante, a aplicação da teoria da Gestão da Qualidade Total às escolas tem proporcionado acesos debates entre os que entendem que a especificidade e a complexidade do universo educacional não permite de todo a incorporação da lógica empresarial e os defensores das vantagens que o mercado educacional proporcionaria.

No intuito de tornar as organizações educativas mais eficazes, mais eficientes, mais competitivas e com produtos educacionais de melhor qualidade, preconiza-se o recurso a um conjunto de conceitos e técnicas gerencialistas, dos quais destacamos os seguintes exemplos:

-Os *padrões de competição* ajudam as escolas a avaliarem-se a si, e às suas concorrentes, projetando um plano prático que lhes permite ser competitivas;

-A *autogestão* requer aos elementos de toda a organização maiores responsabilidades no sentido de satisfazer as exigências dos alunos/clientes. Com a responsabilização procura-se que os membros da organização se esforcem pela melhoria contínua;

-A *visão estratégica* e a *missão* partilhada que é assumida por cada organização escolar promovem a diferenciação das outras suas *concorrentes* permitindo-lhe cimentar a sua *construção identitária*;

-A *mobilização de toda a organização* e o *maior envolvimento* dos atores educativos, com vista ao alcance dos objetivos organizacionais, permite que o planeamento estratégico do agrupamento seja mais *participado* e que todos estejam preocupados e empenhados com a melhoria;

-A *sinergia no trabalho de equipa* promove a ideia de que a melhoria da qualidade, o sucesso, ou insucesso, alcançados não é individual, mas de todos.

No fundo, as vantagens da Gestão da Qualidade Total aplicada às escolas estão fortemente associadas aos benefícios da cooperação, da comunicação, da partilha e da construção de uma visão comum entre todos os intervenientes da organização educativa.

Não obstante, há sempre o risco de que, enquanto se busca a rentabilidade máxima, a construção identitária seja mais um imperativo de sobrevivência da unidade orgânica do que, propriamente, um compromisso unificador entre todos.

Há, pois, que considerar criticamente se não estarão reunidas condições para que sejam criadas visões, missões e objetivos subordinados a óticas de gestão empresarial, relegando para segundo plano as dimensões do ensino que não interessam ao mercado educacional, por serem, eventualmente, menos rentáveis, ou tornarem as empresas escolares menos competitivas, não sendo por isso enquadráveis no conceito de qualidade que lhes assiste.

1.4. Qualidade: Construto Político ou Imperativo da Eficiência Máxima?

A qualidade, enquanto conceito, é um valor conhecido por todos e, no entanto, é manifestamente multifacetado, complexo e difícil de definir (Coelho *et al.*, 2008). Como tal, a sua conceptualização assume diferentes perspetivas, decorrentes dos respetivos contextos de aplicação e referenciais: a perceção dos indivíduos é diferente em relação aos mesmos produtos ou serviços, em função de suas necessidades, experiências e expectativas. Daí que possamos dizer, parafraseando Rancière⁹, que existe em *desentendimento* quanto à sua significância.

Efetivamente, a qualidade surge associada a um elevado grau de complexidade, como se fosse um prisma de muitas faces que induz diversas perspetivas, consoante o *ângulo* pelo qual se observa, que gera representações muito variadas, de acordo com *quem* o observa, e que tem diferentes contornos, conforme o *tempo* em que se observa. A diversidade e complexidade parecem ser, portanto, aspetos chave da qualidade em educação (CNE, 2002).

De acordo com Afonso, a questão da qualidade das escolas encerra em si mesma algumas contradições atendendo a que respetiva noção “está inscrita dentro de um quadro conceptual

⁹ De acordo com Rancière “*O desentendimento não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto. É o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco, mas não entendem a mesma coisa sobre aquilo que é ser branco*” (1996: 11).

técnico-pedagógico” (2014: 19) inerente a uma assunção de avaliação que é instrumental e instrumentalizadora, desde logo, em virtude de uma referencialização pré-estabelecida de padrões de desempenho, critérios e indicadores.

Ora, entendendo a que não há avaliação neutra e objetiva, num contexto de uma sociedade democrática, onde coexistem legitimamente interesses divergentes e mesmo antagônicos, a definição de critérios de qualidade e de avaliação da mesma assumem uma natureza necessariamente contraditória. Há, pois, que pensar “a qualidade da escola como construto político” (Afonso, 2014: 19) reclamando uma racionalidade hermenêutica que possibilite uma produção comum e intersubjetiva dos sentidos, quer de *qualidade*, quer da respetiva avaliação.

Também Ambrósio (2002) entende a qualidade de ensino como um objeto e um objetivo sociopolítico que reclama a clarificação das intencionalidades subjacentes à sua construção. Neste sentido, entende profícuo um esclarecimento mútuo e tolerante, entre todos os envolvidos, de forma a deslindar os propósitos de tal construção e as influências que lhe advêm de diferentes pensamentos, como o económico, o de gestão, o educativo e o político, dentro daquilo que são os quadros ideológicos sobre os quais assentam esses mesmos propósitos. Este debate permitiria perceber a multiplicidade de enfoques que a qualidade em contexto educativo pode encerrar, designadamente a:

- Qualidade de resultados do ensino/aprendizagem e dos *outputs* do ensino, da sua *performance*;
- Qualidade de gestão das escolas e da eficácia dos recursos investidos;
- Qualidade das competências e da responsabilidade social e profissional dos cidadãos educados (que saem dos ensinos básico e secundário);
- Qualidade do exercício da liberdade dos direitos individuais de aprender e ensinar;
- Qualidade da educação, enquanto justiça e direito social de acesso ao conhecimento e à cultura.

Dentro daquilo que faz sentido aos defensores da imagem da escola enquanto empresa, o universo educacional não poderá fechar-se sobre si próprio, ignorando as experiências bem sucedidas em outras áreas, como sejam as das profissões, das empresas ou da gestão; daqui que o importante seja inovar o setor da educação com referência às práticas eficazes de outros setores de atividade, o que permitirá ir “da ineficácia normal do Estado à eficácia natural do mercado” (Sá, 2008: 429).

Desta forma, e segundo esta perspectiva, uma educação de qualidade terá de reunir os atributos desejáveis e observáveis em três dimensões fundamentais: a equidade, a eficiência e a qualidade dos resultados com relevância social (Fazendeiro: 2002).

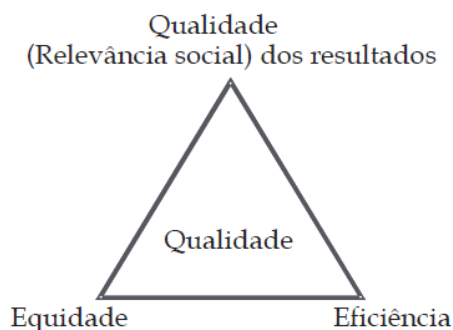


Figura 1 - Esquema ilustrativo do conceito de qualidade na ótica empresarial (Fazendeiro, 2002).

Neste quadro conceptual, a *equidade* é entendida enquanto condição de igualdade de oportunidades, no acesso e sucesso educativos, por parte de todos e de cada um, designadamente, igualdade na diversidade e na coesão social.

No que diz respeito à *qualidade nos resultados socialmente relevantes*, esta decorre das necessidades e das expectativas dos indivíduos e da sociedade em todas as suas dimensões, económica, social ou cultural; relevância no presente mas, cada vez mais, também relevância, por antecipação, num futuro desejado, ao nível dos recursos, dos processos e das aprendizagens (Fazendeiro, 2002). De acordo como o autor, o terceiro aspeto basilar desta ideia de qualidade é a *eficiência e eficácia* na gestão dos recursos, o que implica a *excelência da governação*.

Toda esta constelação de conceitos - equidade, qualidade, eficácia e eficiência - não pode deixar de ser interpretada dentro de uma ideologia neoliberal que lhe é subjacente (Gentili, 1996, 1997; Sá, 2008, 2009; Gillies, 2010; Simões, 2010; Teodoro, 2011; Lima, 1994, 2011; Afonso, 2009).

Perceba-se que, sob a égide do *cânone gerencialista* (Lima, 2011), se advoga a favor da modernização, da racionalização e da otimização das escolas, enquanto enorme desafio de gestão endereçado com base na ineficiência e na burocracia da escola pública.

Neste sentido, a equidade faz-se imperativo inadiável em virtude das consequências decorrentes da proliferação acelerada dos estabelecimentos escolares públicos, a meados dos anos oitenta. Com efeito, foi a expansão desordenada e anárquica da escola de massas que, em resposta à quantidade, colocou em causa a qualidade do ensino, criando escolas improdutivas, complexas e despesistas.

Ora, na ótica neoliberal, a crise assim instalada promoveu, em determinados contextos, certos mecanismos de "iniquidade" escolar, tais como o abandono escolar, a repetência e o analfabetismo funcional (Gentili, 1996) pelo que o objetivo político de *democratizar* a escola passou a ficar subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da capacidade autorregulatória do mercado.

Assim, a competitividade entre as escolas, a descentralização com maior responsabilização, a racionalização dos recursos e a livre escolha parental são apresentados como a panaceia que assegurará a *qualidade para todos* que a escola de gestão burocrática e centralizada falhou.

Contudo, a suplantação da concorrência exige que as escolas coloquem no mercado produtos de alta qualidade, o que não se consegue sem matéria-prima de qualidade. Assim sendo, em estilo darwiniano, as melhores escolas selecionam criteriosamente os melhores alunos que *livremente* as hão de escolher. Daqui que seja de pensar criticamente se a promessa de ensino de qualidade¹⁰ para todos, a equidade, portanto, não resultará, contraditoriamente (e, quiçá, intencionalmente favorecendo os interesses privados), no ensino de *qualidade para poucos*: o ensino de qualidade sê-lo-á, de facto, mas apenas para quem a ele puder aceder.

Há que perceber que o “império da racionalidade económica” ao instituir a procura da eficácia nas escolas vai “deixando a educação para trás” (Lima, 2011: 9) enquanto esta se subordina a interesses unicamente económicos em detrimento de valores sociais.

Fazendo uma análise crítico-reflexiva sobre a aplicação dos modelos gerencialistas nas organizações escolares, Lima (1994, 2005, 2011) tem vindo a apontar a uma (re) emergência da ideologia tayloriana, isto é, das ideias e dos princípios essenciais propostos por Taylor, os quais terão atravessado as mais importantes teorias organizacionais e administrativas do século XX, mesmo aquelas que mais insistentemente os criticavam, reivindicando o estatuto de alternativas.

Neste sentido, Afonso considera que a atual conjuntura é de uma “radicalização neoconservadora e neoliberal sem precedentes, com uma desvalorização e neotaylorização aceleradas da profissão docente”, agora sujeita a constrangimentos enormes, surgindo todos os dias novas medidas “que estão a fazer recuar Portugal quarenta anos, isto é, estamos a voltar à fase anterior à conquista dos direitos sociais democráticos” (2013: 289).

¹⁰ A dicotomia *quantidade-qualidade* no domínio da educação tem alimentado acesas discussões, dado azo a múltiplas metáforas como a que Montaigne formulou, no Renascimento, entre “une tête pleine” e “une tête bien faite”.

De acordo com Lima (1994), é a introdução do racionalismo nas organizações que assegura a longevidade e a atualidade do programa tayloriano, ainda mais quando se inscreve no quadro ideológico mais alargado do capitalismo liberal e das concepções elitistas de democracia.

Também Chiavenato (2004: 38) considera que as ideias básicas dos economistas clássicos liberais constituem os “germes iniciais do pensamento administrativo de nossos dias”. De facto, é Adam Smith quem, no século XVIII, funda a economia clássica cuja ideia central é a competição. À luz desta perspetiva, embora os indivíduos ajam apenas em proveito próprio, os mercados em que vigora a competição funcionam espontaneamente, de modo a garantir (por algum mecanismo abstrato que Smith chamava de a mão invisível que governa o mercado) a alocação mais eficiente dos recursos e da produção, sem que haja excesso de lucros. Por essa razão, o papel económico do governo (além do básico, que é garantir a lei e a ordem) é a intervenção na economia quando o mercado não existe ou quando deixa de funcionar em condições satisfatórias, ou seja, quando não ocorre competição livre.

Smith já preconizava o princípio da especialização dos operários e já enfatizava a necessidade de se racionalizar a produção (Chiavenato, 2004). Entendendo que a modernização das nações residia na divisão do trabalho e na especialização das tarefas, fez o lançamento do estudo dos tempos e dos movimentos que, mais tarde, Taylor iria desenvolver como a base fundamental da Teoria da Administração Científica.

Assim, e no que aos sistemas educativos diz respeito, verifica-se, já desde a década de oitenta, “uma espécie de economismo educacional” inscrito num quadro de racionalidade instrumental hegemónica que progressivamente tem vindo a despolitizar as escolas “dispensando a história, menosprezando a pergunta essencial, *eficácia para quê, segundo quem e em benefício de quem?*” (Lima, 1994: 120) e que no limite vem negar outra resposta que não a do progresso e a do interesse geral.

Encontrada a *one best way*, o ator educativo, tal com o subalterno operário de Taylor, perde a liberdade e a iniciativa de decidir sobre as condições da sua própria existência. Afastado da esfera decisória, que uma estrutura de gestão vertical e fortemente hierarquizada preconiza, cabe-lhe unicamente cumprir as suas rotinas, fragmentadas, padronizadas e otimizadas, segundo as prescrições que não lhe compete questionar.

Sobre o distanciamento entre os que decidem e os que executam, enquanto princípio administrativo de matriz tayloriana, Lima (2011) aponta a um reforço do poder dos gestores, assessores e outras tecnoestruturas em virtude da substituição da liderança colegial pela

liderança unipessoal, que a Lei n.º 75/2008 instituiu. De acordo com o autor, o diploma veio promover a centralização e concentração de poderes de decisão, em prejuízo da influência dos profissionais, educadores e professores, bem como da comunidade e da diversidade das suas organizações e dos seus interesses em geral, substituídos pela intervenção de representantes restritos dos interessados (*stakeholders*), pelo controlo dos clientes, pelas parcerias com o poder económico e empresarial.

Quanto ao controlo, a realidade das escolas atuais é marcada por os processos de centralização informática e de um taylorismo *online* (Lima, 2011): um controlo que é centralizado, eletrónico e aparentemente difuso, mas contudo poderoso, sempre presente em cada momento e em todos os lugares, isto é, de natureza totalizante e, por vezes, quase totalitária, assistido pelas novas tecnologias da informação e comunicação.

Na análise a esta questão, Lima conclui que o controlo decorre de uma vigilância sistemática, sob categorias tipificadas *a priori* e que “modelam a representação das realidades escolares”, controlam os tempos e os espaços, generalizam metodologias e processos de trabalho, favorecem a padronização e permitem a mensuração detalhada e a comparação automática (2011: 16).

No fundo, os modelos gerencialistas que os discursos da qualidade vão legitimando, reinventam em toda a linha, com meios muito mais sofisticados, os traços distintivos da Administração Científica como a padronização, a medição, a comparação, a eficácia, a eficiência e a obsessão pela planificação e pelo controlo, revelando a sua inspiração neopositivista.

Com efeito, este movimento pela qualidade, “enquanto base fundamental para a eficácia, a eficiência, a excelência e a competitividade das organizações, inscreve-se dentro da Teoria Matemática da Administração” (Chiavenato, 2004: 465). Tratando-se de uma abordagem recente no campo da Administração, a sua principal área de aplicação está no apoio ao processo decisório, principalmente quando as decisões são programáveis ou quantitativas.

A abordagem matemática emerge “da necessidade de medir e de avaliar quantitativa e objetivamente as ações organizacionais” tendo “sido impulsionada pela aplicação de novas tecnologias de informatização e de controlo, essencialmente voltadas para a execução das operações e das tarefas” (Chiavenato, 2004: 468) dentro de um espírito pragmático que enfatiza os resultados e os objetivos.

O que se pretende medir, quantificar e controlar na escola, no fundo, é a sua capacidade de resposta às exigências externas, ou seja, a sua competitividade, a partir da qual se afere o

sucesso e a qualidade do serviço prestado através do grau de afastamento aos resultados esperados e objetivos previamente definidos.

Dentro daquilo que faz sentido dentro desta racionalidade *a priori*, que efetivamente subjaz à Teoria da Gestão da Qualidade Total, as questões educativas são tidas como questões técnicas e cada vez mais do foro dos tecnocratas.

A valorização da comunicação e as trocas de informação, dentro da organização, geradoras de espaços de consensualização e de cooperação, que o movimento da qualidade preconiza, são, no entender de Lima (1994), um conjunto de técnicas gerencialistas “trasvestidas” que revisitam as preocupações taylorianas, igualmente, no que concerne o conflito, enquanto fator impeditivo de um desempenho organizacional ótimo.

Com efeito, já no passado, a Administração Científica dedicava grande importância à propiciação de “uma atmosfera de íntima e cordial cooperação” de forma a “garantir a permanência desse ambiente psicológico favorável” com vista à maximização do lucro das organizações (Chiavenato, 2004: 55).

Seguindo esta linha de análise, a cooperação, a participação, o projeto educativo, o “clima” favorável e a “cultura organizacional” são alguns exemplos de conceitos esvaziados de si mesmos, despolitizados e neutros, porque derivam de uma cultura empresarial e gestionária na qual um *consenso eficaz* anula um conflito improdutivo.

Mas, para que o ensino de qualidade para todos, não venha a ser, apenas, o ensino de qualidade de poucos, ou o privilégio de alguns, teremos de concordar com Gentili quando alerta que “O significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição de instrumentos apropriados para avaliá-la são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados” (1997: 172).

Capítulo 2 – Avaliação das Escolas: As Razões, os Referenciais e as Trajetórias

2.1. As Razões da Avaliação

A sociedade da informação que o advento das novas tecnologias de informação e da comunicação trouxe à pós-modernidade não deixou a concepção do conhecimento intacta. Contudo, os impactos deste novo paradigma, nomeadamente no domínio da educação e dos reptos que lhe são endereçados, estão ainda longe de ser completamente descortinados.

A atual conjuntura social, política, económica e tecnológica tem vindo a operar mudanças substanciais, tanto ao nível do próprio conceito de conhecimento, como ao nível do modo como ele é produzido e mobilizado, com naturais repercussões nas organizações escolares, nas suas dinâmicas, nomeadamente no desenvolvimento da avaliação das escolas, da sua conceptualização, dos seus referentes, das suas razões, dos seus instrumentos e das suas consequências.

Tal conjuntura parece configurar uma realidade marcada pela incerteza, pela fragmentação do conhecimento e pelo individualismo: novos ventos que sopram favoravelmente a tendências neopositivistas e capitalistas, em que os sábios são substituídos por cientistas especialistas e os decisores políticos são subordinados, substituídos ou assistidos por tecnocratas ou gestores.

Um dos primeiros autores a apontar a mudança do estatuto do conhecimento, das organizações e dos agentes responsáveis pela sua transmissão, foi Lyotard, na sua conhecida obra *A Condição Pós-Moderna* (1979). Com efeito, a modernidade havia instituído um processo de legitimação da educação assente no valor intrínseco do saber, segundo uma narrativa humanista e emancipatória: mais saber seria sinónimo de mais emancipação e, nesse sentido, a educação cumpria um desígnio elevado e incomensurável, sem qualquer indexação económica.

Contudo, a partir da segunda metade do século passado, num contexto designado por *globalização*, a educação perde rapidamente o seu valor intrínseco e passa a ser considerada pelo seu *valor de uso* (Machado, 2010). O novo universo do saber é o do seu valor como mera mercadoria (descartável): o saber terá como objetivo da sua produção, o mercado, a troca e o retorno financeiro do investimento.

Segundo Lyotard, a narrativa humanista é, assim, substituída pela narrativa da performatividade: a educação passa a valer pelos resultados obtidos e pelo aumento da

capacidade performativa e das competências, ficando, assim, diretamente indexada às ambições de competitividade generalizada e às retóricas de desenvolvimento social e económico¹¹.

Ao nível da organização educativa, esta mudança de paradigma traduziu-se na construção de um regime de avaliação onnipresente que, paulatina e consistentemente, colocou a escola sob uma espécie de vigilância panóptica que visa uma transparência absoluta (Machado, 2010).

Tal obsessão avaliativa da escola tem sido sustentada por retóricas discursivas com origens muito diversas e razões muito diferentes, quando não mesmo contraditórias (Alaíz *et al.*, 2003; Azevedo, 2005; Afonso, 2010a) as quais não serão alheias à complexidade que a própria organização educativa encerra.

Na análise da questão da multiplicidade de enfoques que a avaliação da escola pode fazer surgir, Afonso (2010a) realça que estes se fazem depender da tónica dominante do discurso que os veicula. Neste sentido, os argumentos podem concernir à questão ideológica do controlo e da vigilância; referências, mais ou menos explícitas, à competitividade das economias, à eficácia dos sistemas educativos; a compensação pela descentralização administrativa e pela autonomia; a melhoria da qualidade de educação; o direito à informação dos cidadãos contribuintes; o apoio à decisão política; o suporte a estratégias de comparativismo educacional e a livre escolha parental em contexto de quase-mercado e os modelos de accountability, ainda que parcialmente.

Referindo-se às razões da avaliação da escola que decorrem do posicionamento dos pais e encarregados de educação, neste domínio, Azevedo (2005) identifica os papéis de consumidor, cliente e cidadão. Na esteira do autor, na assunção do papel de consumidor, este ator social requer da escola a informação necessária para fazer a melhor opção no que concerne ao binómio custo-benefício. Por outro lado, se colocado no papel de cliente, busca garantias de qualidade do serviço e informação atualizada e, por fim, enquanto cidadão, solicita a informação necessária para fomentar a responsabilidade coletiva face à educação, nos campos político, social, cultural, empresarial, pois a educação é um assunto de todos.

Daqui que, à escola seja pedido, não só, que faça a prestação de contas relativa à respetiva utilização dos dinheiros públicos, mas, também, que se adapte às dinâmicas associadas à livre

¹¹ Neste sentido, veja-se o *Relatório de Diagnóstico: Estratégia de Competências para Portugal – 2015*, no qual a OCDE apresenta a Portugal os 12 desafios que o país enfrenta em matéria de competências. Este relatório sustenta que “as competências se transformaram na força motriz fundamental para o sucesso económico” e para o “bem-estar individual no século XXI”, sendo que, “sem o investimento adequado nas competências, os países deixam de poder competir nas economias que se baseiam cada vez mais no conhecimento” (OCDE, 2015: 1).

escolha educacional, no fundo, sublinhando a importância de mais e melhor informação ao cliente sobre a qualidade do produto educativo oferecido. Verifica-se, pois, uma forte tendência para um maior rigor e transparência das avaliações, especialmente quando dirigidas à respetiva comunicação e publicação.

Efetivamente, hoje em dia é indiscutível que a melhoria da qualidade pressupõe a avaliação dos sistemas educativos, e que se torna indispensável, tanto para os decisores como para os atores diretos, examinar atentamente a forma como se deve proceder a essa avaliação, discutir os critérios a que esta deve obedecer e analisar os meios adequados para alcançar os objetivos estabelecidos.

De facto, a avaliação consequente compromete as escolas, mas também a condução política e a ação administrativa (Azevedo, 2005) pelo que a avaliação não é só entendida como se unicamente necessária às organizações educativas. Neste sentido, de acordo com Granjo (2009), impõe-se, também, a avaliação das próprias políticas educativas, da eficácia e eficiência do seu desempenho, porquanto não é possível pretender-se que a qualidade da educação seja independente da própria qualidade das políticas que a enformam.

Tal perspetiva, e tais políticas, não estão à margem das influências externas que se tem feito sentir desde a década de oitenta em virtude da convergência entre os modelos de gestão empresarial e os de regulação dos sistemas educativos nacionais que, de acordo com Barroso, (2003), tendencialmente vão revelando um “sistema educativo mundial”, por efeito de “contaminação” e “hibridismo”.

Daqui resultam sérias implicações no papel do Estado que deixa perscrutar a ideia de um Estado avaliador e/ou Estado regulador, “que devolve responsabilidades e exige resultados, através de uma instrumentação claramente de controlo” (Simões, 2010: 16) outorgando à avaliação das escolas a função de “instrumento de promoção da qualidade, nomeadamente em matéria de organização e de mobilização eficiente de recursos” (Azevedo, 2007: 19).

Corroborando tais tendências em matéria de políticas avaliativas, o relatório da Eurydice (2004) dá conta de que a crescente preocupação com a avaliação decorre de duas tendências, com repercussão na generalidade dos países europeus: a descentralização de meios e a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares.

Com efeito, a descentralização de meios veio justificar a realização da avaliação das escolas, num contexto de autonomia crescente, com o consequente aumento de responsabilidade, transparência e necessidade de prestação de contas perante o poder central e a sociedade (Costa, Ventura, 2002; Azevedo, 2007). Desta forma, a prestação de contas é

apresentada como o contraponto necessário à substituição da gestão direta e centralizada do governo do Estado, agora deslocada para a esfera da autorregulação que a governança induz, isto ainda que se possa questionar o grau de efetiva descentralização e da real autonomia.

Quanto à “definição de objetivos e de patamares de resultados escolares” (Eurydice, 2004) há, com efeito, todo um conjunto de indicadores, de valores de referência ou de patamares, relativamente aos quais que se averigua o grau de afastamento entre os resultados obtidos e os estimados, se comparam performances entre escolas, se conclui sobre a produtividade de cada uma delas e se apontam as boas, ou as desadequadas, gestões escolares.

No que concerne propriamente a definição de patamares escolares, Segóvia (2005) reconhece os limites de uma avaliação do ensino que seja medida com referência apenas a indicadores e sem que seja feita uma valoração dos resultados obtidos. Alerta, ainda, para o facto de que a própria seleção de uns indicadores, e não de outros, revelar já o âmbito ou as características daquilo que se pede a um sistema educativo, bem como a intencionalidade implícita à visão de avaliação que se possui nessa escolha.

Contudo, o uso de indicadores ou referenciais que traduzam com a objetividade e o rigor possível o alcance da qualidade socialmente desejável pode ser uma nova forma de conduzir as políticas e de avaliar o caminho seguido (Ambrósio, 2002). Ainda assim, defende o autor, não se deve pôr de parte o confronto de olhares e juízos que sustentem a intencionalidade das políticas de avaliação: não se deverá, também, deixar cair a dimensão ética de qualquer que seja a avaliação e do uso social que se faz dos seus resultados.

Esta avaliação, de inspiração neopositivista e focada em medições quantitativas, induz efeitos nefastos sobre as dinâmicas das escolas. Um dos efeitos será o de valorizar apenas o que é mensurável e evitar tudo aquilo que possa pesar negativamente na medição. No fundo, trata-se de uma avaliação mais orientada aos objetivos, e menos aos processos, que faz uma previsão dos *outputs* em função dos *inputs*, agindo como se tudo o que importa em educação fosse passível de ser mensurável, isto é, “como se tudo o que conta em educação fosse contável” (Lima, 1997).

Refletindo criticamente sobre a questão dos impactos negativos de uma avaliação especialmente focada em aspetos quantitativos e comparativos, Afonso (2013) é de opinião de que, para além do risco de os professores se verem impelidos a *preparar para os testes*, faz-se também presente um controlo organizacional por parte dos diretores, ou outros responsáveis pela gestão, que muitas vezes se revela no aumento do individualismo e da competição entre os docentes. Deste modo, as “formas de avaliação estão cada vez mais subordinadas à produção

de resultados mensuráveis e à remeritocratização elitista da escola pública” (Afonso, 2013: 290), com o sistema a exigir que os exames externos sejam feitos numa idade cada vez mais precoce (agora já no 4º ano de escolaridade) e a desvalorizar definitivamente os contributos de uma avaliação formativa.

Com efeito, enquanto as escolas são tentadas a orientar as suas práticas para a preparação dos alunos para os exames, isto é a realizar o “teach to the test” (Ball, 1993: 107), vão relegando para um segundo plano certo tipo de aprendizagens, porventura as mais edificantes e humanizantes, mais dificilmente mensuráveis como, por exemplo, a educação para a democracia e para a participação, o desenvolvimento do espírito crítico, a solidariedade, etc. (Sá, 2008).

Assumindo uma perspetiva técnico-instrumental, a avaliação da qualidade da educação está associada, quase sempre, a normas marcadas por uma objetividade segura, quiçá cega, traduzidas num resultado/produto final, em que a excelência se associa à eficácia com que tais patamares são atingidos (Praia, 2002), reveladora, apenas, de uma parte da realidade educativa. Neste sentido, o autor entende que a avaliação dos resultados dos alunos definida como uma avaliação de tipo linear de correspondência direta entre os objetivos enunciados e os atingidos através, nomeadamente, dos exames nacionais, se mostra frágil para uma análise adequada da realidade organizacional, muito diferenciada, e a exigir outros instrumentos de avaliação complementares.

Efetivamente, dentro de um paradigma quantitativo, a avaliação institucional das escolas pode ser entendida como um instrumento tecnicista de aferição da eficácia e da eficiência de cada estabelecimento escolar, e do sistema educativo em geral, colocando a organização escolar sob escrutínio no momento de justificar a despesa face aos resultados obtidos, por subordinação aos limites dos recursos financeiros públicos.

Contudo, há quem interprete em sentido positivo a disponibilidade de dados de referência e de comparação entre escolas, considerando que estes induzem a vontade de conhecer as circunstâncias que, em cada estabelecimento escolar, explicam os valores obtidos e, desta forma, potenciam uma leitura de contexto com uma função compensadora dos resultados devastadores que os *rankings*, por exemplo, tantas vezes causam (Azevedo, 2005).

Mais ainda, o autor defende que uma avaliação séria das escolas evidencia a pobreza e os efeitos perversos e nocivos dessas formas de “avaliação”, tão preguiçosas e tão simpáticas para os *media*, referindo que não sendo possível evitar a “classificação” das escolas, importará promover uma informação mais ampla, integrada e plural (Azevedo, 2005).

Num outro plano, no terreno, muitas escolas e os seus atores vivem a angústia de uma imagem pública depreciativa e generalista, com a qual não se identificam, entendendo não corresponder, nem à sua realidade, nem às suas práticas. Neste sentido, algumas escolas veem na avaliação oportunidades de provar o distanciamento entre a realidade do trabalho que desenvolvem e a imagem mediática extensível ao conjunto de todas as escolas, lesiva do seu profissionalismo, e da qual pretendem demarcar-se.

Por isso, muitas escolas, na busca de reconhecimento e credibilidade, entendem a avaliação como indispensável à restituição de parte da confiança perdida e outras utilizam, mesmo, os resultados da avaliação externa e interna das escolas como estratégia de *marketing* para captar mais alunos e como instrumento de promoção das escolas (Costa, Ventura, 2002).

Afastada de uma desconfiança de outros tempos, parece cada vez mais consistente a ideia de que a avaliação das escolas implica e reforça o profissionalismo docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de uma ética profissional marcada pela responsabilidade e pelo cuidado (Alaíz *et al.*, 2003; Azevedo, 2005, 2007; Costa, 2007; Alves, Machado, 2008; Afonso, 2010a, 2010b).

Por isso, não obstante a pluralidade de razões justificativas da avaliação institucional das escolas, em última análise, esta justificar-se-ia plenamente se unicamente entendida como essencial à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e capaz de gerar impacto na melhoria dos resultados dos alunos.

Contudo, importa considerar criticamente a possibilidade de as políticas avaliativas encerrarem as razões de uma *agenda globalmente estruturada* (Dale, 2004), que serve unicamente interesses capitalistas, estreitando os superiores propósitos da educação (Gillies, 2010) e remetendo os atores educativos a uma ação fragmentada e acrítica, em prol da eficácia e da eficiência.

Uma nota final para refletir sobre o novo estatuto do conhecimento, que a descrença nas metanarrativas da modernidade induziu, e no qual o saber científico pós-moderno se faz depender do critério técnico que, assim, determina o critério de *verdade*.

Segundo Lyotard, *os mais ricos* não “compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder” (1979: 83), o poder de *dominar os jogos de linguagem* nos quais quem paga mais, tem mais possibilidade de ter mais razão: o conhecimento, nas narrativas pós-modernas, legitima as opções políticas que servem o capital, com base em pesquisas científicas que o próprio capital financia (Lyotard, 1979).

Pese embora todas as possibilidades em aberto, queremos acreditar que os atores educativos serão sempre capazes de usar as curtas margens de autonomia que as opções políticas e administrativas constroem, fazer a sua *inserção crítica na realidade* envolvente (Freire, 1987) e edificar uma avaliação das suas escolas, e dos seus alunos, como “um instrumento importante de democratização, de conhecimento e de desenvolvimento emancipatório” (Afonso, 2010a: 358).

Conscientes de que *a escola não pode tudo*, fica o desafio, para que não se perca o horizonte de um mundo melhor, mais justo e mais solidário.

2.2. Evolução do Conceito de Avaliação

A preocupação pela avaliação em contexto educativo remonta a épocas muito antigas tendo surgido primordialmente associada à ideia restritiva de avaliação enquanto medição. Com efeito, alguns registos da época clássica indicam mesmo que a avaliação se fazia com recurso à realização de exames, sendo que, em Atenas, por exemplo, o filósofo Sócrates submetia os seus alunos a inquéritos orais, facto último que vem a confirmar, precisamente, uma indistinção entre o ato de avaliar e o de examinar.

Séculos mais tarde, reportamo-nos à Idade Média, importa dizer que, incontornavelmente marcada pela ação da Igreja, traduzida por uma aceitação inquestionável da verdade que era dada pela fé, a prova do saber estava ligada ao repetir integral daquilo que se ouvia, ou daquilo que se lia, dando-se, como se percebe, primazia à capacidade de reter e de reproduzir, ou seja, privilegiando-se acima de tudo a memória.

Assim, numa perspetiva diacrônica, o período correspondente ao que se convencionou chamar de Pedagogia Tradicional, teve início no século XVI, surgindo associado a práticas de avaliação assentes em exames e provas, usadas em colégios católicos da Ordem Jesuíta e em escolas protestantes (Chueiri, 2008).

Séculos mais tarde, já no século XIX, nos Estados Unidos, um estudo pioneiro que pretendia avaliar a qualidade do ensino teria o mérito de desencadear uma reflexão profunda sobre as diferentes variáveis de que depende o ato de medir os conhecimentos. Assim, foi-se abrindo espaço ao desenvolvimento do conceito de avaliação, em cujo percurso é possível identificar quatro gerações essenciais (Firme, 1999) que importa clarificar.

Com efeito, ao longo das primeiras décadas do século XX, a avaliação educacional surge em associação à aplicação de testes, isto é, aparece associada a uma tecnologia que envolve a mensuração das capacidades humanas. Esta possibilidade de mensuração de comportamentos por meio de testes propiciou a expansão de uma cultura de testes e de medições na educação, pelo que o processo avaliativo residia essencialmente em quantificar (Sobrinho, 2003).

Desta forma, o ato de avaliar reveste-se essencialmente de um carácter instrumental que faz do avaliador um técnico. Daí que, nesta primeira geração, o conceito de avaliação surja associado a classificação ou a quantificação.

Posteriormente, a matriz conceptual do processo avaliativo teria em Tyler um impulso inovador que lhe permitiria demarcar-se dessa ideia inicial de mensuração. De facto, na segunda geração do conceito, o processo avaliativo passou a consistir em determinar em que medida os objetivos eram atingidos relativamente ao estipulado pelos correspondentes programas educacionais. Desta forma, o avaliador, agora no papel de narrador, preocupava-se em descrever padrões e critérios, pelo que mantinha em larga medida uma ação tecnicista, inserida na geração da avaliação com ênfase descritiva.

A geração subsequente teria em mente a supressão das limitações inerentes às gerações anteriores, designadamente a dificuldade em definir *a priori* os objetivos de ensino e, ainda, a necessidade de avaliar um programa antes do seu resultado final, com intuito de proceder aos eventuais ajustes ou ações corretivas. Neste sentido, terão sido Stake e Scriven a introduzir o julgamento de valor como elemento essencial do processo avaliativo: medir e descrever tornar-se-iam insuficientes pelo que seria preciso, a partir de então, também, julgar.

A quarta geração do conceito de avaliação, a mais recente, assenta em pressupostos de matriz construtivista, com enfoque responsivo, e caracteriza-se pelo realce que dá aos processos interativos e negociados. Daí que parta das preocupações, proposições ou controvérsias do próprio objeto da avaliação e que considere os aspetos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos (Silva, 2008), ampletivos ao processo avaliativo agora convocados. Ainda que se afigure mais flexível, a conceção responsivo-construtivista não obsta aos procedimentos de tipo tecnicista, antes os contextualiza em razão à responsividade e às preocupações específicas de cada situação.

Em suma, face à diversidade e desmultiplicação de visões derivadas quer do plano teórico, quer do plano prático, como parte integrante da trajetória conceptual da avaliação, reconhece-se uma evolução significativa no âmbito dos processos avaliativos. No entanto, o atual paradigma reclama novos posicionamentos e linhas de desenvolvimento, para que se

consiga não só contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, mas também, para que possa vir a dar respostas capazes aos desafios lançados por uma sociedade em permanente devir.

Não obstante a pluralidade de sentidos atribuíveis ao conceito em questão, é hoje relativamente consensual dizer que avaliar não é o mesmo que medir (Alaiz *et al.*, 2003). Assim, existe atualmente um entendimento abrangente que perspetiva a avaliação como um processo de recolha e tratamento de informações, posteriormente comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, de onde resulta a formulação de juízos, isto é, “o sentido chave do termo *avaliação* refere-se ao processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo” (Scriven, 1991: 139).

Alguns autores optam por definir avaliação como a produção de um discurso constituído por juízos de valor que relacionam um referido e um referente: o referido concerne o que é observado, registado ou apreendido acerca do objeto avaliado e, portanto, pertence ao domínio do real; o referente constitui-se como um ideal ou uma norma, pertencendo ao domínio do ideal (Hadji, 1994; Figari, 1996).

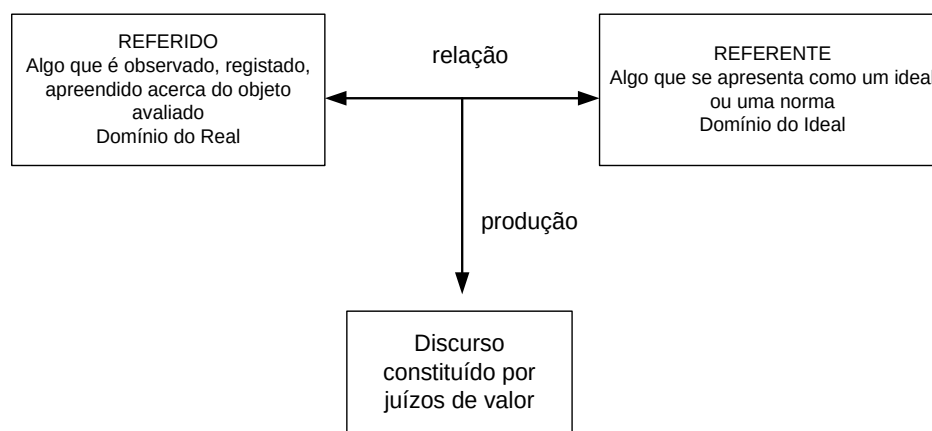


Figura 2 - O conceito de avaliação de acordo com Hadji (1994) e Figari (1996) (elaboração própria).

No que diz respeito ao conceito em foco, Hadji considera que “o essencial da avaliação reside numa relação” que se estabelece entre “o que existe e o que era esperado”, “um desempenho real e um desempenho visado” ou “entre uma realidade e um modelo ideal” (1994: 30). Por isso, o ato de avaliação é um ato de “leitura” de uma realidade observável, “que aqui se realiza com uma grelha predeterminada, e leva a procurar, no seio dessa realidade, os sinais que dão o testemunho da presença dos traços desejados” (Hadji, 1994: 31).

Daí que o olhar com que se foca o objeto esteja em relação com o que nele se procura. De acordo com o autor francês, o ato de avaliar rompe “com o campo das representações factuais” e a tarefa do avaliador passa por “construir uma representação composta de partes “normalizadas” “ (1994: 32) (grifos do autor).

Autores há que alargam o conceito de avaliação, entendendo que o processo avaliativo deva contemplar, também, a tomada de decisão (Tenbrink, 1998; De Ketele *et al.*, 1988) e, neste sentido, avaliar implica determinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, sendo que o intuito é a tomada de decisão.

Também Pacheco (1996) entende que avaliar é decidir na base de um juízo de valor, formulado sobre um processo de recolha de dados, em função de critérios bem definidos. Assim, o critério em avaliação é um princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar, sendo que, se por um lado, existe o referido, ligado aos dados recolhidos que constituem o objeto de avaliação, do outro lado há lugar para o referente, ou seja, o conjunto de parâmetros que são tidos como ideais de comparação do referido (Pacheco, 2002).

Tradicionalmente, a avaliação é definida como um processo através do qual os resultados são criticamente analisados no contexto dos objetivos previamente determinados (UNESCO, 1989).

Há, ainda, quem entenda que a comunicação é a chave da avaliação, nomeadamente Bélair (1999) para quem avaliar é comunicar, contemplando a intenção (clarificação de objetivos e competências), a instrumentação (negociação dos instrumentos e critérios de avaliação), o julgamento (negociação dos juízos de valor formulados a partir de critérios específicos) e a decisão (transmissão dos resultados de avaliação).

Uma visão diferente, mas complementar, é-nos dada por Sobrinho (2008) quando defende que a avaliação, ainda que se apresente como um facto, está inevitavelmente carregada de valores. O processo avaliativo, advoga o autor, deve ser entendido como um processo de produção de sentidos, uma prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta e polissêmica, que coloca em questão os significados dos fenómenos. Neste sentido, trata-se de “um processo dinâmico de comunicação, em que avaliadores e avaliados se constituem mutuamente” (Sobrinho, 2008: 194).

Contudo, avaliar, enquanto ato humano, acarreta sempre um erro ao qual o homem não consegue escapar. Neste sentido, Hadji (1994) defende que a avaliação é própria de um ser capaz de julgar o que é, e o que faz, possuindo, para isso, uma certa ideia da perfeição. Porém,

pese embora a sua capacidade de distanciamento crítico face à realidade e, sobretudo, face à sua própria realidade, advoga o autor, o homem vê-se incapaz de conhecer exaustivamente a realidade, e está impossibilitado de prever com exatidão a sua evolução. Daí que, o processo de avaliação nos traga, em simultâneo, a imperfeição do conhecimento daquele que avalia e a presença de uma certa ideia de perfeição que lhe guia a ação.

Nesta linha de análise, por não possuir o saber absoluto, que lhe permitiria escolher sempre com todo o conhecimento de causa, e decidir sem risco de erro, o homem avaliador surge, pois, simultaneamente, todo-poderoso e desarmado.

Mas, ainda que concordemos com Hadji, entendendo o erro como debilitante, queiramos perspectivá-lo como Demo (2008) o fez, isto é, como uma parte da verdade, ou como uma parte do processo de acerto e erro, que nos conduzirá até à aproximação final.

Examinar, aferir, verificar, medir, classificar, descrever, julgar ou qualificar, as perspetivas sobre o ato de avaliar fazem-se depender do âmbito em que são utilizadas, umas vezes sublinhando mais uma vertente quantitativa, outras vezes realçando mais uma vertente qualitativa, no fundo, implicando que avaliar seja, por inerência, um ato político para além de “parte inevitável de todo o empreendimento humano” (Rodrigues, 1999: 18).

Não obstante a evolução conceptual que o processo avaliativo tem vindo a registar ao longo dos tempos, na verdade, são já muitas as vozes a defender que a avaliação da escola, e a avaliação na escola, hoje, assume essencialmente uma face classificatória. Na prática, influenciada pelo pensamento neoliberal e apoiada numa racionalidade instrumental, de âmbito positivista, a avaliação tem recuperado duas perspetivas do passado, vindo a acentuar um carácter mais quantitativo. Assim, cada vez mais se percebe uma tendência para considerar a avaliação quer como uma medição, assente na primeira geração do conceito, quer como um processo de averiguação sobre o grau de distanciamento aos objetivos previamente traçados (Pacheco, 2002), correspondente à segunda geração do conceito.

A primeira tendência apresenta, de acordo com alguns autores, várias vantagens (Hadji, 2001). Para além de corresponder ao movimento de desenvolvimento da medida científica, esta definição chama a atenção para as noções de objetividade e de fidelidade, para além do interesse que pode apresentar a obtenção de dados suscetíveis de serem tratados matematicamente. Mas, por outro lado, este enfoque apresenta o incontornável inconveniente de fazer sair do campo da avaliação tudo o que não é diretamente mensurável. O que nos remete ao questionamento:

O que fica então? O que escapa à captação dos instrumentos de medida deverá, por princípio, ser negligenciado pelo avaliador? Não se estará a restringir,

abusivamente, ao mesmo tempo, o objecto de avaliação, ao deixar fora de campo o imenso edifício do qualitativo, e a sua metodologia, ao condená-la ao uso de uma instrumentação rígida? (Hadi, 2001: 36).

Refletindo sobre esta matéria, Demo (2008) procura perceber porque se dá preferência aos processos de avaliação quantitativos em detrimento dos qualitativos, concluindo que os primeiros são mais aptos aos aperfeiçoamentos formais, ou seja, a quantidade pode ser testada, verificada, experimentada ou mensurada. Desta forma, para além de mais resistentes a incursões ideológicas, os dados quantitativos, também se tornam mais fáceis de tratar. Levado ao extremo, defende o autor, acaba-se entendendo por real somente o que é mensurável, e confunde-se o mais importante com aquilo que é mais passível de se mensurar.

No que concerne à segunda tendência verificada, associada ao pensamento de Tyler, esta tem a vantagem de chamar a atenção para a necessidade de se estabelecer um referencial, que se alcança ao traçar os objetivos. Em sentido contrário, esta corrente apresenta dois inconvenientes principais: um referente à excessiva centralidade que os objetivos adquirem, expondo a avaliação a uma deriva tecnicista; um outro relativo à concessão de uma importância excessiva aos resultados finais, apesar do acento posto nos processos.

As tendências verificadas derivam em grande parte da cientificidade atribuída aos números, da confiança no ato de medir e da suposta objetividade do processo. Contudo, a avaliação instrumental, não pode substituir o debate sobre a escola, antes, deve ser um instrumento para suportar e qualificar esse debate, sob pena de sempre se recorrer à avaliação como se dela viessem as respostas aos problemas centrais ou como se se constituísse, em si mesma, uma política ou um valor (Azevedo, 2005).

Sobre a sobrevalorização da avaliação, Meirieu defende que “a obsessão do termómetro nunca fez baixar a temperatura”, apresentando a analogia para realçar que “a avaliação não é tudo; não deve ser o todo, nem na escola, nem fora dela” (1994: 13). O autor vai ainda mais longe ao afirmar que a avaliação “é até uma coisa demasiado importante para entregar aos avaliadores” no sentido tecnocrático e “nunca se é inocente ao avaliar” (1994, 13). Isto porque a avaliação remete sempre para um referente e quem quer que seja que avalie revela o seu projeto “ou o que lhe impuseram os seus preconceitos, as suas preocupações, a sua instituição” (Meirieu, 1994: 13).

De acordo com Gadotti (2008), seria ingénuo pensar que a avaliação é somente um processo técnico, uma vez que é também uma questão política. Segundo este autor, avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode constituir um

processo e um projeto em que o “avaliador e avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa”, uma prática de avaliação por muitos designada por “avaliação emancipadora” (2008: xi).

2.3. Enquadramento Histórico-Normativo da Autoavaliação e da Avaliação Externa

A preocupação pela avaliação das escolas em Portugal surgiu nos anos 80, acompanhando as tendências das políticas educativas internacionais e revelando quer o intuito de maior controlo sobre o processo de ensino e de aprendizagem, quer o propósito de incrementar a competitividade entre escolas e a sua autonomia.

É a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - a Lei de Bases do Sistema Educativo - que, primeiramente, vem preconizar e formalizar a “avaliação da execução das medidas da política a desenvolver de forma descentralizada ou desconcentrada” (artigo 44.º, alínea b) tornando clara, não somente, a importância da avaliação, como forma de “garantir a necessária qualidade do ensino” (artigo 44.º, alínea c) mas, também, o intento de crescente autonomia das escolas.

Neste sentido, a Lei em análise consagra o âmbito em que o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, nomeadamente os respetivos “aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural” (artigo 49.º, ponto 1).

Afonso (1994) considera que o normativo em questão apresenta um conjunto de medidas inovadoras, no concernente à avaliação do sistema educativo, uma vez que são pela primeira vez identificadas as questões, os níveis, as estruturas e as entidades avaliadoras específicas.

Com efeito, a LBSE consagrou linhas de ação prospetiva relevantes, designadamente a investigação em educação como meio de “avaliar e interpretar cientificamente a actividade desenvolvida no sistema educativo” (artigo 50.º), as estatísticas da educação como “instrumento fundamental para a avaliação e o planeamento do sistema educativo” (artigo 51.º, ponto 1), a intenção de definir “as entidades responsáveis pela recolha, tratamento e difusão das estatísticas em educação” (artigo 51.º, ponto 2), o propósito de criar estruturas de “fomento da inovação e de avaliação do sistema” (artigo 52.º, ponto 1) e, ainda, veio estabelecer a inspeção escolar como entidade autónoma “no exercício da sua actividade” e à qual é atribuída a “função de avaliar e de fiscalizar a realização da educação escolar” (artigo 53.º).

O debate relativo à autonomia das escolas foi, pois, encetado pela Reforma do Sistema Educativo de 1986, tendo sido, posteriormente, publicados diversos diplomas com o intuito de dar continuidade à formalmente almejada descentralização e ao reforço da autonomia das escolas. Desta forma, foram-se abrindo os espaços necessários à implementação de processos e de programas de avaliação de desempenho, não apenas do sistema educativo mas, também, das escolas e dos professores.

Não obstante, só em finais dos anos noventa um novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas viria a ser aprovado, com a publicação do Decreto-Lei n.º 115/ 98, de 4 de Maio, e com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/ 99, de 22 de Abril.

No referido diploma, a escola passa a ser o “centro das políticas educativas”, não porque “o Estado pretenda aligeirar as suas responsabilidades” mas pelo reconhecimento “de que as escolas podem gerir melhor os recursos educativos ” numa ótica de melhoria “da qualidade do ensino” e de “cultura de responsabilidade” que envolve não apenas as escolas, as lideranças, o corpo docente, mas também toda a comunidade educativa¹².

Neste sentido, as escolas veem consagrada a faculdade de poderem avaliar-se no âmbito do seu funcionamento e organização internos, sendo-lhes apontado, para respetiva concretização, um Modelo de Gestão estratégica. Tal facto vem propiciar a associação entre o processo de construção da autonomia das escolas e os processos de avaliação das mesmas, e subsequente prestação de contas.

Efetivamente, com a aprovação do referido normativo, são atribuídas à Assembleia de Escola competências no campo da avaliação que passam por aprovar o Projeto Educativo, fazer o acompanhamento e a avaliação da sua execução (artigo 10º, ponto 1, alínea b), para além de apreciar os relatórios de execução do Plano Anual de Atividades (artigo 10º, ponto 1, alínea d) e, ainda, apreciar os resultados do processo de Avaliação Interna da escola (artigo 10º, ponto 1, alínea i).

Assim, à Assembleia de Escola compete “realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa”, com vista ao desenvolvimento do Projeto Educativo e ao cumprimento do Plano Anual de Atividades (artigo 10º, ponto 2).

Desta forma, este órgão adquire a possibilidade de solicitar aos restantes as informações que entenda necessárias e, ainda, lhe cumpre emanar as recomendações que julgue pertinentes, no exercício das suas competências.

¹² In <http://www.ige.min-edu.pt>

No concernente aos contratos de autonomia, apresentados no preâmbulo do referido normativo como figura inovadora do mesmo, a sua celebração e desenvolvimento pressupõe “o reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão” fazendo-se depender “do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam a melhoria do serviço público de educação” (artigo 48º, ponto 3, alínea d), o que vem a confirmar a crescente relevância da avaliação no seio da organização educativa.

Não obstante, o desenvolvimento do artigo 49º, da Lei de Bases do Sistema Educativo, respeitante, como já vimos, à avaliação do sistema educativo, não conheceria efetividade antes da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, o ter tomado como objeto de regulamentação.

Ao entender o sistema de avaliação como o instrumento central de definição das políticas educativas, o suprarreferido diploma constituir-se-ia como o começo de uma nova fase no âmbito das matérias em análise.

O alcance deste normativo percebe-se desde logo pelos objetivos que estipula, dos quais destacamos, entre outros: promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia; dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo; assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas; permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas; sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo; garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino; promover uma cultura de melhoria continuada; participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência (artigo 3º).

No concernente à estrutura da avaliação, a Lei n.º 31/2002 preconiza que esta deva assentar nas modalidades de autoavaliação e de avaliação externa (artigo 5º) verificando-se que no plano normativo ambas as modalidades adquirem grande relevância. No que à autoavaliação diz respeito, a sua importância oficial é sustentada pela atribuição de carácter obrigatório à respetiva concretização, apontando a um processo a desenvolver em permanência, apoiado pela administração educativa (artigo 6º).

Neste sentido, são preconizados os termos de análise que devem presidir à autoavaliação e que versam o grau de concretização do projeto educativo, o nível de execução de atividades proporcionadoras do desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos, o

desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, o sucesso escolar e a prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa (artigo 6º).

A confirmar isso mesmo, a Lei nº. 31/2002 vem também regulamentar o olhar externo que surge, no plano normativo, em associação ao olhar interno. Mais do que isso, um dos objetivos da Avaliação Externa, da responsabilidade da Inspeção Geral da Educação, passa por incrementar uma cultura de autoavaliação e validar os processos implementados nas escolas.

Não obstante, assente em “aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas” (artigo 8º), a Avaliação Externa assume, indiscutivelmente, uma função controladora do sistema.

Com efeito, em termos estruturais, a Avaliação Externa assenta, entre outros aspetos, no sistema de avaliação das aprendizagens procurando aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objetivos educativos traçados pela administração central, e, ainda, no sistema de certificação do processo de autoavaliação das escolas (artigo 8º, ponto 3).

Tanto na modalidade de avaliação interna como na modalidade de avaliação externa, o diploma em perspetiva consagra que a avaliação da organização e funcionamento das escolas e dos respetivos agrupamentos deve desenvolver-se tendo em conta os seguintes indicadores: cumprimento da escolaridade obrigatória; resultados escolares, em termos, designadamente, de taxa de sucesso, qualidade do mesmo e fluxos escolares; inserção no mercado de trabalho; organização e desenvolvimento curricular; participação da comunidade educativa; organização e métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, incluindo avaliação dos alunos e utilização de apoios educativos; adoção e utilização de manuais escolares; níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos docentes; existência, estado e utilização das instalações e equipamentos; eficiência de organização e de gestão; articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante; colaboração com as autarquias locais; parcerias com entidades empresariais; dimensão do estabelecimento de ensino e clima e ambiente educativos (artigo 9º).

Em conformidade com o previsto na Lei em foco, os resultados da avaliação deverão permitir às escolas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento, designadamente quanto: ao Projeto Educativo; ao plano de desenvolvimento a médio e longo prazos; ao programa de atividades; à interação com a comunidade educativa; aos programas de formação; à organização das atividades letivas e à gestão dos recursos (artigo 15.º).

A livre escolha educacional das famílias e a prestação de contas dos dinheiros públicos gastos com a educação, desenha-se no artigo 16.º, da Lei n.º 31/2002, quando esta aponta para a importância da divulgação dos resultados da avaliação das escolas e do sistema educativo, considerando que estes devem ser “disponibilizados aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular” por forma a fornecer-lhes “uma visão extensiva, actualizada, criticamente reflectiva e comparada internacionalmente do sistema educativo português”.

Seguindo a tendência da orientação das linhas políticas anteriores, o Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, diploma que aprova a reorganização do regime de administração e gestão das escolas, vem colocar a tónica dominante nos princípios de responsabilidade e da prestação de contas, da escola, não só em relação à tutela como também relativamente àqueles que serve.

Neste sentido, são definidos três objetivos essenciais: reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino (preâmbulo); criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, de política educativa a quem serão assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição (preâmbulo) e, ainda, reforçar a autonomia das escolas, instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas, pela assunção de que maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade, assente no desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e avaliação externa (artigo 8.º, ponto 2).

Com efeito, o relatório de autoavaliação é entendido como um instrumento de autonomia das escolas, para efeitos da respetiva prestação de contas, sendo visto como o documento que procede, não somente, à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no Projeto Educativo, mas também, à avaliação das atividades realizadas e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo (artigo 9º, ponto 2, alínea c).

2.4. Os Programas de Avaliação Externa das Escolas em Portugal

A avaliação externa é aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola, ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada (Alaíz *et al.*, 2003). No caso português a avaliação externa tem sido feita por via institucional, sendo já possível

distinguir três momentos da sua trajetória: o programa *Avaliação Integrada das Escolas*, que decorreu entre 1999 e 2002; o primeiro ciclo avaliativo do programa *Avaliação Externa das Escolas*, que decorreu entre 2006 e 2011, e, o segundo ciclo avaliativo da *Avaliação Externa das Escolas*, em curso desde 2011 até à atualidade.

O *Programa Avaliação Integrada das Escolas* marcou em definitivo o percurso da avaliação externa das escolas em Portugal, outorgada que foi à Inspeção Geral da Educação a complexa e renovada tarefa de avaliar todas as escolas, quer fossem unidades de gestão singulares, quer unidades de gestão em agrupamento de escolas, dentro de uma conceção mais ampla do que a conhecida até então.

Com efeito, a IGE passaria a desempenhar um papel de intervenção avaliativa, no campo de uma maior autonomia de gestão de cada escola e de valorização dos poderes locais, deixando de ser apenas responsável pela verificação da conformidade normativa (Ventura, 2006).

Os programas desenvolvidos anteriormente pelo referido organismo, o *Observatório da Qualidade da Escola* e o *Projeto Qualidade XXI*, foram experiências precursoras do *Programa de Avaliação Integrada das Escolas*, que viria a ser aplicado a 2039 estabelecimentos de educação pré-escolar, ensinos básico e secundário, entre 1999 e 2002 (Clímaco, 2010).

A mudança de paradigma que então se verificou foi justificada “pela necessidade estratégica de informação que permita gerir melhor os recursos”, “pela obrigação de, em democracia, prestar contas”, “pela responsabilidade colectiva no que se refere à qualidade das escolas” e “pela importância que se vem atribuindo aos diferentes mecanismos e modalidades de avaliação das organizações escolares” (IGE, 2002: 9-10).

Este modelo de avaliação teve o mérito de conceber o respetivo processo tomando a escola como um todo complexo, proporcionando, assim, uma análise multidimensional, abrangente e integrada das diversas áreas da unidade escolar (Coelho *et al.*, 2008; Sarrico, 2014).

Entre os aspetos menos conseguidos do programa em perspetiva destacam-se a centralidade excessiva ao nível do sucesso e desempenho dos alunos para a apreciação da avaliação dos resultados, o facto de as decisões relativas às dimensões sobre as quais deveria incidir o ato avaliativo serem tomadas apenas pela entidade avaliadora, a circunstância de não terem sido levados em linha de conta os níveis de satisfação e de motivação das diversas partes interessadas na escola e, ainda, ter-se verificado que o processo de autoavaliação não surgia, efetivamente, como parte integrante do todo da avaliação do desempenho da escola (Saraiva, Rosa, 1999).

Não obstante o reconhecido valor do *Programa da Avaliação Integrada* (Ventura, 2006; Clímaco, 2010; Sarrico, 2014), com especial destaque no que respeita aos pressupostos sobre os quais radicou, a sua limitada duração não permitiu abranger mais do que 30% dos estabelecimentos do sistema escolar português, implicando, mais uma vez, que um programa de cariz avaliativo não tivesse a capacidade de chegar a todas as escolas, como seria desejável.

No que diz respeito às razões da sua suspensão, Ventura (2006) refere a falta de tradição e de experiência na área da avaliação, para além da reconhecida ambição do programa, associada à inexistência de um número satisfatório de avaliadores com formação e experiência necessárias. No entender do autor, a brevidade deste modelo de avaliação externa não foi alheia à mudança de governo, em 2002.

Foi durante o governo de 2005/2009, sob a epífrase “Mais e melhor educação”, que as políticas educativas procurariam “enraizar em todas as dimensões do sistema de educação e formação a cultura e a prática da avaliação e da prestação de contas” (Programa do XVII Governo Constitucional, 2005: 43).

No intuito de dar cumprimento a este ponto do programa de governo, foi constituído o Grupo de Trabalho¹³ para a avaliação externa das escolas encarregue de estudar e definir os referenciais da autoavaliação e da avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Clímaco, 2010).

Esta equipa, beneficiando das anteriores experiências, nacionais e internacionais, no âmbito dos processos avaliativos, desenvolveu um projeto-piloto contemplando vinte e quatro escolas e agrupamentos, de todas as Direções Regionais, com vista a testar o modelo e a metodologia que estaria na origem do *Programa de Avaliação Externa de Escolas*.

Foi, pois, na sequência da ação desenvolvida, em 2006, pelo Grupo de Trabalho, que a Ministra da Educação incumbiu a IGE de acolher e dar continuidade ao processo de avaliação externa das escolas, regulamentada pelo Decreto Regulamentar nº 81-B/2007, de 31 de Julho.

Nesse sentido, entre fevereiro e maio de 2007, a IGE realizou a avaliação de 100 escolas, cumprindo um ano de transição entre a fase de experimentação, realizada em 2006, e a generalização que teve início em 2007/2008 (IGE, 2007).

¹³ Correia (2011) destaca o Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar, levado a cabo no ano letivo de 1997/1998, tendo contado com participação 5 escolas portuguesas, numa iniciativa que envolveu 101 escolas secundárias de 18 países. Este projeto teve como objetivo fomentar, ao nível de uma escola europeia e em diversos níveis de decisão, uma reflexão em torno da implementação de dispositivos de autoavaliação, das estratégias de utilização da informação recolhida e a complementaridade entre a autoavaliação e a avaliação externa das escolas.

Para além desta fase de transição, o Programa de Avaliação Externa levou a cabo um primeiro ciclo avaliativo, entre 2007 e 2011, durante o qual foram avaliadas todas as escolas e agrupamentos de escolas, de todos os níveis de ensino não superior, estando atualmente a decorrer o segundo ciclo avaliativo, no mesmo âmbito, ainda que com algumas alterações.

No concernente aos objetivos da avaliação externa, e de acordo com Clímaco, o Grupo de Trabalho fez uma leitura do contexto procurando a convergência de duas lógicas diferentes no momento de os clarificar: por um lado, a avaliação teria de enraizar a cultura e a prática da prestação de contas, por outro lado, alinhando com o pensamento de autores como Hadji (1994, 2001), defensor de que toda a “avaliação é formativa”, a avaliação deveria “também produzir informação de retorno às próprias unidades avaliadas que lhes permitisse assegurar a consistência dos processos e dos resultados educativos” (Clímaco, 2010: 19).

Neste sentido, concebeu um quadro de referência, a ser dado a conhecer antecipadamente às escolas, no intuito de definir detalhadamente o que se pretendia avaliar e em que termos. O seu desenvolvimento privilegiou cinco domínios, através dos quais se procurava encontrar resposta para cinco questões:

1. Resultados: Como conhece a escola os resultados dos seus alunos, quais são e o que faz para os garantir?
2. Prestação do serviço educativo: Para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola, e como o presta?
3. Organização e gestão escolar: Como se organiza e é gerida a escola para prestar o serviço educativo?
4. Liderança: Que lideranças tem a escola, que visão e que estratégia estão subjacentes à sua organização e gestão?
5. Capacidade de autorregulação e melhoria da escola: Como garante a escola a autorregulação e a melhoria?

(GTAE, 2006).

Assim, o Programa Avaliação Externa de Escolas pretendeu constituir, “numa perspetiva reflexiva, participada e de aperfeiçoamento contínuo, um contributo relevante para o desenvolvimento organizacional e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos” (IGE, 2009a: 5).

No primeiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas, os objetivos gerais ambicionavam fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de

autoavaliação das escolas, reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia, concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo e contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas (IGE, 2009a).

A avaliação externa iniciava-se com a comunicação à escola da data da visita dos avaliadores, a disponibilização de informação detalhada sobre o processo de avaliação e o pedido de envio de documentação, designadamente os documentos de orientação estratégica, como o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades, para além do documento de Apresentação da Escola, ou Agrupamento de Escolas.

Por seu lado a equipa de avaliação assegurava o tratamento dos dados estatísticos relevantes que constam do Perfil de escola, previamente recolhidos junto dos Serviços Centrais do ME (GTAE, 2006).

Num segundo momento, seguia-se a visita à unidade orgânica, com a duração de dois a três dias, realizada por uma equipa de avaliadores constituída por dois elementos da IGE e um avaliador externo. As visitas eram planificadas pela IGE que fornecia às escolas um guião a cumprir nos dias de intervenção avaliativa. De acordo com este documento informativo, a visita iniciar-se-ia com a introdução aos trabalhos pela equipa de avaliadores, seguindo-se a apresentação da escola pela direção perante as entidades suas convidadas e a equipa de avaliação externa.

Posteriormente, decorria a visita à unidade de gestão e, então, a equipa de avaliação externa conduzia as entrevistas em painel aos diferentes membros da comunidade educativa, nomeadamente aos órgãos de gestão e estruturas de orientação pedagógica, representantes dos serviços de orientação e apoios educativos, alunos, pais, docentes, pessoal não docente, representantes da autarquia e outros parceiros da escola em processo de avaliação.

Por fim, a equipa de avaliação externa elaborava um relatório com base em todas as observações, informações e documentos recolhidos, atribuindo e fundamentando a classificação de Muito Bom, Bom, Suficiente ou Insuficiente, em cada um dos cinco domínios.

Do relatório constavam também as *Considerações Finais* concernentes à identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos da organização escolar avaliada e, ainda, se apontavam as oportunidades e os constrangimentos, vistos pelo olhar externo, no sentido de orientar a escola na elaboração de planos de ações de melhoria.

Uma versão provisória do relatório era posteriormente enviada à escola que dispunha do direito de apresentar contraditório num prazo estipulado. Relatórios e contraditório eram divulgados na página eletrónica da IGE (GTAE, 2006).

Com a conclusão da avaliação de todas as escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas em 2011, e na sequência do relatório final produzido pelo Grupo de Trabalho, deu-se início a um novo ciclo deste Programa consignado pelo Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março, estipulando não só a continuidade do programa mas, também, a sua renovação. Desta forma, o XVIII Governo Constitucional dava sucessão ao programa, no intuito de pretender fomentar nas escolas uma cultura de autoavaliação, através de uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados e, ainda, contribuir para o melhor conhecimento da educação, promovendo o desenvolvimento organizacional e a capacitação institucional das escolas¹⁴.

Os objetivos do Programa de Avaliação Externa, no segundo ciclo avaliativo atualmente em curso, foram reformulados e podem ser consultados na página oficial da IGEC¹⁵, e passam por:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

No que diz respeito ao quadro de referência, o número de domínios passou de cinco para três, contemplando atualmente: Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão, referentes a um total de nove campos de análise.

A versão atual afigura-se mais simples e seletiva, sem os domínios Organização Escolar e Capacidade de Autorregulação e Melhoria, percebendo-se uma valorização dos resultados dos alunos e do serviço educativo prestado, no fundo, contrariando a retórica discursiva normativa,

¹⁴ cf. despacho n.º 4150/2011, de 4 de março.

¹⁵ *In site* <http://www.ige.min-edu.pt>

e revelando mais uma tendência para a prestação de contas, e menos o seu contributo formativo para a aprendizagem institucional (Afonso, 2013).

Por isso, há que caminhar no sentido de uma escola mais autónoma e, ao mesmo tempo, procurar que a avaliação institucional desta mesma escola possa articular-se com formas mais amplas e mais recentes de prestação de contas e de responsabilização (Afonso, 2010b).

Capítulo 3 – O Lugar da Autoavaliação

3.1. Programas e Projetos de Autoavaliação da Escolas em Portugal

Nos últimos anos, os sistemas educativos, tanto o nacional como os internacionais, têm vindo a assistir à criação de projetos que visam fomentar na escola dispositivos de autoavaliação que funcionem, quer como prestação de contas (Lafond, 1998; MacBeath *et al.*, 2005; Azevedo, 2005), quer como mecanismos de aprendizagem da escola (Santos Guerra, 2001, 2002), quer ainda como instrumentos de promoção da melhoria (Alves, 2003; Azevedo, 2005; Alves, Correia, 2009; Afonso, 2010a, 2010b).

Ainda assim, a consecução dessas propostas sempre se faz depender das dinâmicas internas de cada unidade orgânica, da forma como cada uma as vê e as incorpora no seu quotidiano. A este propósito, defende MacBeath, “those who live day to day in classrooms and schools should play a major role in evaluating their experience, their successes and priorities for future development” (1999: 152).

O primeiro esforço no sentido de avaliar o desempenho das escolas no nosso país surge associado ao *Observatório da Qualidade da Escola*, iniciativa que resultou do desenvolvimento do *Programa Educação para Todos (PEPT-2000)*, tendo decorrido entre 1992 e 1999.

O PEPT-2000 foi um programa governamental concebido no sentido de operacionalizar o desígnio do XI Governo (1987/91) concernente o cumprimento de nove anos de escolaridade obrigatória, para todos os alunos, numa janela temporal extensível ao ano 2000.

No âmbito deste programa foi criado o *Observatório da Qualidade da Escola*, uma iniciativa do Ministério da Educação que viria a estabelecer o carácter obrigatório da modalidade de autoavaliação nas escolas aderentes.

O programa *Observatório da Qualidade da Escola* abrangeu mais de 1000 escolas, dos vários níveis de ensino, representando “um marco pioneiro para a avaliação das escolas” ao adotar “como princípio orientador a produção regular de informação sobre as escolas” (Coelho *et al.*, 2008: 60).

Entendido como um ponto de partida para observar o desempenho da escola, o observatório que se recomendou às escolas participantes pretendeu assumir-se como um instrumento estruturador e estruturante do conhecimento que, produzido pelas mesmas, pudesse vir a ser disponibilizado e mobilizado, quer internamente, quer externamente (Coelho *et al.*,

2008; Clímaco, 2010). Neste sentido, objetivava-se fomentar o desenvolvimento da capacidade de avaliação interna das escolas: o exercício organizado e sistematizado de autoavaliação proposto colocá-las-ia em melhores condições para alcançar a melhoria do serviço educativo prestado e aumentar a qualidade dos resultados obtidos.

Com efeito, e de acordo com Clímaco (2010), o primeiro objetivo deste desafio feito às escolas era levá-las a adquirir competências na área do tratamento e análise da sua própria informação e torná-las conscientes da importância da tomada de decisão baseada em conhecimento e não em opiniões individuais, ou em normas descontextualizadas. Assim pensada, a autoavaliação outorgou-se um processo facilitador da autonomia de cada escola e propulsor da participação ativa dos seus atores.

Na prática, foi distribuído a cada estabelecimento de ensino um guião organizador explicativo do dispositivo de recolha e análise de informação a operacionalizar, compreendendo uma seleção de quinze indicadores quantitativos e qualitativos, dos quais as escolas escolheriam dez de acordo com o seu projeto educativo. Os indicadores propostos concerniam questões como os resultados escolares, a caracterização da população escolar tendo em conta as características socioeconómicas e educacionais das famílias, os recursos humanos e os recursos físicos e tecnológicos, o nível e tipo de participação na vida da escola por parte de todos os implicados (professores, alunos, famílias e pessoal não docente), a coesão do corpo docente e o nível de satisfação de todos os atores em foco (Clímaco, 2010).

Na esteira da autora, vários foram os constrangimentos verificados na implementação deste formato de autoavaliação, convertendo-o num duro processo de aprendizagem para muitas escolas. Desde logo, estas verificaram um insuficiente acompanhamento por parte da tutela, a acrescentar à falta de experiência e de conhecimentos técnicos indispensáveis para o tratamento dos dados recolhidos e, ainda, à escassez de tempo para a condução de um processo de avaliação participado (Coelho *et al.*, 2008; Clímaco, 2010).

O *Projecto Qualidade XXI* foi lançado em 1999 sob a coordenação do Instituto de Inovação Educacional, no seguimento dos trabalhos desenvolvidos em Portugal no âmbito do *Projecto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar*.

No cerne desta iniciativa encontra-se o pressuposto de que a autoavaliação é uma prática imprescindível ao estudo da qualidade de uma escola, tornando importante o incremento das suas práticas, em especial em estabelecimentos de ensino cujo processo avaliativo assenta essencialmente na modalidade de avaliação externa (Palma, 1999).

Procurando incentivar e apoiar o desenvolvimento organizacional das escolas no sentido da melhoria da sua qualidade, o projeto abrangeu um total de vinte e cinco estabelecimentos de ensino, do ensino básico e do ensino secundário, tendo apresentado as suas propostas, designadamente ao nível da utilização flexível de dispositivos de autorregulação e pilotagem (Palma, 1999; Alaíz *et al.*, 2003). Com efeito, o *Projecto Qualidade XXI* pretendeu fomentar o uso sistemático de dispositivos de autoavaliação, estimular a reflexão sobre as questões de avaliação e de qualidade das escolas e, ainda, possibilitar a fundamentação de decisões sobre essas matérias, aos diversos níveis (Palma, 1999).

No encalce dos seus objetivos, estipulou-se uma primeira fase, referente ao Plano de Autoavaliação, no desenvolvimento da qual a escola desenvolveria as metodologias necessárias à recolha e tratamento de dados e de informações fundamentais à sua avaliação interna, para além de proceder a uma reflexão partilhada sobre o nível de qualidade evidenciado.

Numa segunda fase, denominada por Plano de Ação para a Melhoria da Qualidade na Escola, e com base nos termos resultantes da tarefa precedente, delinear-se-iam as medidas e os procedimentos de ação futuros capazes de incrementar os padrões de qualidade da organização escolar.

O projeto criou duas figuras que o caracterizavam: o Grupo Monitor e o Amigo Crítico. O Grupo Monitor conduzia o processo de autoavaliação, sendo constituído por professores, representantes do pessoal não docente, alunos e encarregados de educação, entre outros. O Amigo Crítico seria, no fundo, um olhar externo à escola que assistia ao Grupo Monitor, geralmente um consultor externo com a função de ajudar e incentivar os órgãos de gestão da escola a desencadear os seus trabalhos no âmbito da avaliação interna (Palma, 1999).

Um pouco à imagem dos constrangimentos sentidos com o programa *Observatório da Qualidade da Escola*, o *Projecto Qualidade XXI* conheceu entraves à sua continuidade, consubstanciados no facto de não serem facultados a cada escola os instrumentos de trabalho necessários, acentuando dificuldades de carácter técnico e científico verificadas pelos atores educativos no terreno, particularmente ao nível das escolas que se iniciavam no processo de autoavaliação.

Acresce-se o facto de que as escolas, no âmbito do processo de autoavaliação, como em outros âmbitos, sempre partem de pontos diferentes, sempre vivenciam percursos diferentes, cada uma apresentando as suas sinergias e as suas idiossincrasias, pelo que, inevitavelmente, o *Projecto Qualidade XXI* não conheceu homogeneidade ao nível dos pontos de chegada de cada escola.

O *Projecto Melhorar a Qualidade* surgiu em 2000 como resultando de uma parceria entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e a empresa Formação e Serviços em Gestão da Qualidade (QUAL), com a finalidade de facultar a um conjunto de escolas aderentes a concretização de uma prática de autoavaliação, seguindo o Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM).

Fundamentalmente, o cerne do referido modelo, operacionalizado em contexto educativo, preconizava que o desempenho de excelência da escola, designadamente dos estudantes, dos professores, do pessoal não docente e da comunidade, fosse alcançado através de uma liderança que catalisasse a política institucional e a estratégia da gestão das pessoas, dos recursos, dos parceiros e dos processos educativos (Saraiva *et al.*, 2003).

Na consecução dos objetivos propostos, os estabelecimentos de ensino teriam de identificar as oportunidades de melhoria, em todas as áreas da sua atividade e, a partir daí, implementar o respetivo plano de qualidade, estipulando para o efeito as metas que entendessem mais adequadas à sua progressão para a excelência (Coelho *et al.*, 2008; Clímaco, 2010).

Pese embora o facto de ter desenvolvido processos de autoavaliação, além de ter incrementado a partilha de conhecimentos e de boas práticas, o *Projecto Melhorar a Qualidade* viu chegar o seu *términus* em 2004, em virtude da fraca adesão por parte das organizações escolares.

O projeto *Effective School Self-Evaluation*¹⁶ (ESSE) foi desenvolvido pela *Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Europe*¹⁷ (SICI) e decorreu entre abril de 2001 e março de 2003, financiado pelo Programa Sócrates. Este projeto suportava-se num quadro conceptual para a avaliação da eficácia da autoavaliação, que incluía indicadores de qualidade e uma metodologia para realizar as visitas às escolas. A IGE participou neste projeto na qualidade de membro da SICI.

O *Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas* encetado no ano 2004 pela IGE surgiu no percurso da avaliação das escolas em Portugal como uma iniciativa endereçada à estruturação e conceção de uma cultura de reflexão institucional.

De acordo com o roteiro do projeto, a aferição da efetividade da autoavaliação das escolas resulta de imperativos de natureza normativa que regulamentam o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior e edifica-se num quadro de desenvolvimento da autonomia

¹⁶ Eficácia da Autoavaliação das Escolas.

¹⁷ Associação europeia de inspeções centrais de educação.

das escolas e dos seus princípios orientadores nos quais “a autoavaliação assume carácter obrigatório” (IGE, 2005a: 3).

O relatório do *Projeto de Aferição da Efetividade de Autoavaliação* remete o processo a uma interpelação sobre as práticas, sendo entendido como a verificação da conformidade ou do desvio resultante da comparação entre uma situação real observada e um referente, construído a partir do previsto nos normativos, do conhecimento científico, da experiência profissional e das boas práticas (IGE, 2005b).

Consubstanciado na autoavaliação, este modelo de aferição propôs-se examinar os níveis de qualidade alcançados em diferentes fases de consecução, desde o planeamento e a organização, à realização e aos efeitos sobre os resultados educativos, garantindo a credibilização das organizações escolares e a confiança pública na educação (Coelho *et al.*, 2008).

O *Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas* terminou dando lugar ao *Programa de Avaliação Externa das Escolas*, em 2006, pese embora o facto de que, tal como Coelho *et al.* (2008) defenderam, as duas iniciativas, em curso simultâneo, de forma alguma seriam uma sobreposição uma da outra.

O *Projeto Autoavaliação das Escolas 2010* foi uma atividade desenvolvida pela então IGE, em 2010, que abrangeu 33 escolas/agrupamentos de escolas. Neste âmbito, a IGE pretendeu recolher informação sobre a autoavaliação nas escolas, desenvolvendo uma atividade que, assumindo uma metodologia de acompanhamento, constituísse de alguma forma uma apreciação sequencial da avaliação externa das escolas. Desta forma, o relatório da avaliação externa da escola era o ponto de partida desta atividade.

Este projeto, concretizado entre abril e junho de 2010, estabeleceu os seguintes objetivos: apreciar os procedimentos de autoavaliação e melhoria desencadeados pela escola após a avaliação externa, identificar os efeitos das medidas tomadas, sinalizar os aspetos mais e menos conseguidos no que concerne à autoavaliação e contribuir para a consolidação das práticas de autoavaliação.

De acordo como o relatório da atividade, a IGE confirmou “a diversidade de situações e a pluralidade de caminhos, perspectivas e ritmos e revela que tem ocorrido uma evolução nem sempre sustentada e progressiva, com avanços e recuos” (IGE, 2010b: 6).

Por último, a destacar ainda, o *Programa Avaliação das Escolas Secundárias*, uma iniciativa da Fundação Manuel Leão, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, tendo

iniciado a sua atividade em 2000, com uma adesão, numa primeira fase, de 13 escolas, públicas e não públicas, alargando-se posteriormente a 33 escolas.

O modelo que lhe subjaz é idêntico ao desenvolvido em Espanha pelo *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo* (IDEA), de natureza privada, criado pela *Fundación Santa Maria*, com quem foi estabelecido um protocolo de cooperação¹⁸.

Em termos gerais, a proposta do programa assenta na coordenação de duas dinâmicas que se pretendem complementares, no terreno próprio de cada escola, isto é, busca-se estabelecer uma inter-relação profícua entre a identificação dos fatores que promovem ou inibem a qualidade do seu desempenho e as ações e os projetos que se podem mobilizar em ordem à melhoria deste mesmo desempenho¹⁹.

De acordo com Alves (2002), os princípios gerais que subjazem a operacionalização deste programa consubstanciam um modelo de avaliação de escolas que valoriza, quer as dinâmicas de autoavaliação, apoiadas por mecanismos externos de recolha e tratamento da informação, quer uma visão integrada dos processos avaliativos, aspetos que levam o autor a considerar o Programa AVES uma mais-valia para as escolas aderentes.

Um dos pontos cerne do Programa AVES diz respeito ao conceito de valor acrescentado, ideia que decorre da própria metodologia de avaliação, isto é, no programa em foco, o processo avaliativo desenvolve-se ao longo de vários anos e confronta resultados obtidos em cada ano com os que inicialmente foram alcançados, tomando por referência um ciclo de estudos e colocando, assim, em evidência a apreciação do valor acrescentado.

3.2. Autoavaliação vs Avaliação Interna

Ainda que os conceitos de *autoavaliação* e de *avaliação interna* sejam frequentemente apresentados como sinónimos, a distinção entre as duas modalidades de avaliação encerra um importante contributo para a problematização e compreensão das mesmas.

A diferenciação que nos propomos abordar é sustentada por diversos autores, nomeadamente por Guerra (2002), Meuret (2002), Alaiz *et al.* (2003) e Terrasêca e Coelho (2009), entre outros, cujos argumentos consubstanciam a necessidade de clarificar em que medida a autoavaliação e a avaliação interna são processos avaliativos diferentes.

¹⁸ In site da Fundação Manuel Leão, em <http://www.fmleao.pt>

¹⁹ In site da Fundação Manuel Leão, em <http://www.fmleao.pt>

De acordo com Meuret (2002) na escola está quem melhor conhece a respetiva realidade, isto é, quem se encontra em melhor posição de poder realizar as melhorias diárias e de assegurar a necessária continuidade. No fundo, na esteira do autor, são os próprios atores educativos quem melhor conhece o que se passa na organização escolar e daí que sejam também quem melhor pode decidir sobre as correções a fazer. Com base neste pressuposto, Meuret (2002) distingue autoavaliação de avaliação interna conjugando dois aspetos diferentes: quem desenvolve o próprio processo e o fim a que se destina o conhecimento produzido.

Relativamente ao primeiro aspeto, a avaliação interna é um processo que pode ser orientado, quer por agentes internos, quer por agentes externos. No caso da autoavaliação, no entanto, todo o processo é concebido e orientado apenas pelos próprios atores educativos.

No concernente ao segundo aspeto convocado por Meuret (2002) para distinguir as duas modalidades de avaliação em perspetiva, o autor entende que a avaliação interna se encontra mais dirigida para fora da escola, isto é, está mais vocacionada a articular-se com a avaliação externa, requerendo desta última a sua validação.

Diríamos que, quando o processo de avaliação, levado a cabo pelos atores educativos, está mais dirigido para dentro da organização educativa, ou seja, quando tem como objetivo fundamental a produção de conhecimento para uso próprio, numa perspetiva de retroalimentação, estamos perante um processo propriamente de autoavaliação.

Também Guerra (2002) faz a distinção entre autoavaliação e avaliação interna, nomeadamente em função de quem desenvolve o processo. Para a autora, na autoavaliação a equipa de realização e a de execução é a mesma e o processo é concebido e administrado pelo estabelecimento escolar para seu próprio uso, ainda que possa ter apoio externo.

No que à avaliação interna diz respeito, Guerra (2002) entende que, sendo o processo avaliativo concebido dentro da organização que o gere, este é, porém, levado a cabo por uma equipa responsável pela sua consecução.

Nesta opção, há, contudo, a considerar criticamente que, a constituição de uma equipa a quem compete a execução da avaliação interna pode promover um certo distanciamento entre avaliadores e avaliados. Efetivamente, esta forma de operacionalizar o processo se, por um lado, permite imprimir-lhe um carácter mais objetivo e, eventualmente, mais pragmático, mais sistematizado e metodologicamente mais controlado, por outro lado, pode propiciar um processo menos envolvente de todos os atores educativos e, até um certo ponto, a sua desresponsabilização.

Ainda, no âmbito da distinção entre autoavaliação e avaliação interna, Terrasêca e Coelho (2009) apresentam a autoavaliação e a avaliação interna como duas modalidades de avaliação distintas. Com efeito, e de acordo com as autoras, a avaliação institucional das escolas é um processo que engloba três modalidades de avaliação diferentes, ainda que interrelacionadas, designadamente a autoavaliação, a avaliação interna e a avaliação externa.

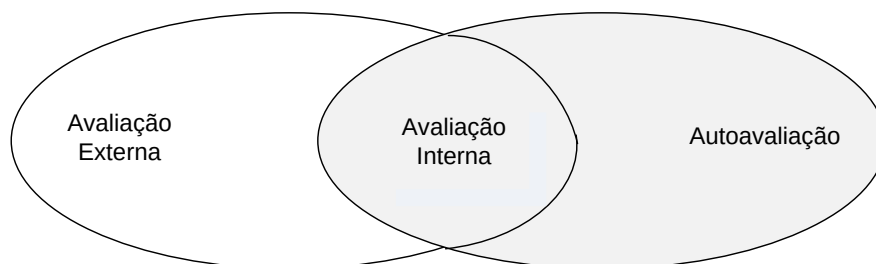


Figura 3 - Posicionamento entre autoavaliação, avaliação interna e avaliação externa. Adaptado a partir de Terrasêca e Coelho (2009).

Como se pode ver pelo esquema proposto pelas autoras, a avaliação interna, sendo um processo interno em estreita relação com a autoavaliação, encontra-se em conjugação com a avaliação externa. Em última análise, poderíamos entender a avaliação interna como a parte resultante da autoavaliação que se destina à avaliação externa.

Esta perspetiva levou Terrasêca e Coelho (2009) a propor a metáfora do *iceberg* de forma a distinguir autoavaliação de avaliação interna.

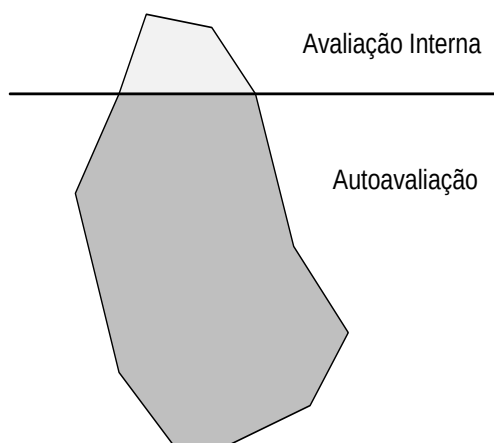


Figura 4 - Metáfora do iceberg explicativa da diferença entre autoavaliação e avaliação externa. Adaptado a partir de Terrasêca e Coelho (2009).

Assim, a parte submersa do *iceberg*, a maior e a mais densa, simboliza todo o trabalho de análise, reflexão e transformação dos processos educativos, isto é a autoavaliação. Por seu

turno, a ponta emergente do iceberg representa o processo de recolha e organização de informações reveladas e dirigidas ao olhar externo, isto é, à entidade responsável pela avaliação externa. Perceba-se que a ponta do iceberg é determinada e sustentada pela parte mais complexa, a parte submersa.

Também Alaíz *et al.* (2003) se reportam à diferença entre a avaliação interna e a autoavaliação, entendendo que seria vantajoso fazer uma distinção nítida entre os dois conceitos. Os autores definem a avaliação interna como a análise sistemática de uma escola, desenvolvida pelos membros de uma comunidade escolar (com eventual apoio externo), tendo como objetivo identificar os seus pontos fortes e fracos e possibilitar a elaboração de planos de melhoria.

É este sentido organizado, pragmático e consequente que é convocado para fazer a distinção entre a autoavaliação e a avaliação interna. Parece, pois, encontrada *the one best way* e em virtude da eficiência e eficácia da segunda os autores defendem inclusivamente um uso menos abrangente do conceito de autoavaliação de escola, isto é, mais limitado às práticas de avaliação interna.

Face ao exposto, entende-se que os processos autoavaliativos possam, em determinadas circunstâncias, destacar mais uma vertente crítico-reflexiva, por parte dos atores educativos e, em outras situações, acentuar mais uma vertente técnico-instrumental, sintonizada com uma lógica externa, sendo que ambas as vertentes são duas partes de um todo que a generalidade dos autores designa simplesmente por autoavaliação.

3.3. Perspetivas da Autoavaliação e os Quadros Ideológicos que as Suportam

Os processos de autoavaliação raramente são desinteressados, regendo-se por agendas políticas (MacBeath, 1999), sejam elas globais, sejam locais, com perspetivas tão diversas como a produção de conhecimento, a prestação de contas ou o apoio ao desenvolvimento (MacBeath, McGlynn, 2002).

Cada uma das três perspetivas de autoavaliação referidas pode inscrever-se em quadros ideológicos diferentes, por vezes em tensão, consoante se revelem expetativas neoconservadoras, neoliberais ou progressistas, não obstante a tendência atual, que Afonso (2009) e Lima (2014) identificam, uma *relativa transversalidade e consensualidade* em todo o arco ideológico, que fortalece e legitima, uma racionalidade dominante difícil de desocultar.

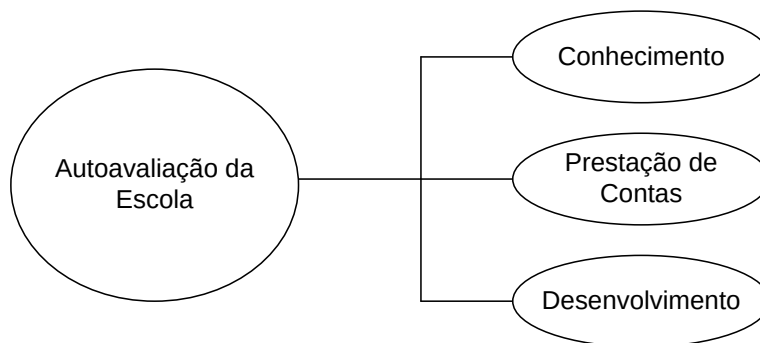


Figura 5 - As perspectivas da autoavaliação da escola. Esquema próprio, elaborado com base nos trabalhos de MacBeath e McGlynn (2002).

Sobre a perspectiva da produção de conhecimento, há que distinguir se a autoavaliação decorre de uma motivação interna, voltada para os próprios atores educativos, ou se se inscreve num quadro mais amplo de uma avaliação que visa a produção de conhecimento, com outras intencionalidades, sendo, por isso, desencadeada por agentes externos, como investigadores, a tutela ou organismos internacionais.

Importa perceber que a avaliação, sendo por excelência um instrumento de produção de conhecimento²⁰ e, para mais, facilmente manipulável, tem vindo a constituir-se como um poderoso instrumento de legitimação do poder político, em certo sentido *foucaultiano*, mediante uma filtragem que se faz através mecanismos de negociação e decisão, que vão selecionando o que for compatível com as suas intencionalidades, e descartando o que não o sustenta (Simões, 2010; Teodoro, 2011; Afonso, 2013).

Refletindo sobre a relação do conhecimento com o poder político, que a avaliação tem vindo a subsidiar, Simões (2010) é contundente quando afirma que o conhecimento que atualmente se produz se estabeleceu como uma “tecnologia de governo ou de governança” ao serviço do progresso humano e, logo, a ciência como razão que informa e sustenta a decisão política, que convoca o modelo instrumental de Comte de “ciência verdadeira” a guiar a “política justa”.

Dentro desta perspectiva, a avaliação, cada vez mais tecnicista e quantitativa, funciona como um “aparelhamento racional com base no poder dos grandes números e das estatísticas” com “função utilitária para os líderes políticos, permitindo que escolham a evidência sobre a qual construir as suas políticas” (Simões, 2010: 25).

²⁰ Segundo a IGE “toda a avaliação tem em vista, por um lado, a prestação de contas e, por outro, a produção de conhecimento para o desenvolvimento e melhoria do sistema e de cada escola” (2006: A-503).

Nos antípodas desta intencionalidade, a autoavaliação da escola pode resultar de uma necessidade interna por parte dos seus atores, que os leve a procurar fazer um aprofundamento sobre as diferentes dimensões da organização escolar. Neste sentido, é desenvolvida no intuito de gerar um conhecimento que resulta em *poder sobre si próprio*, isto é, uma autoavaliação de escola que entenda a relação conhecimento/poder numa perspetiva de *empowerment* dos atores educativos, que lhes permitirá, inclusivamente, fazer uma abordagem crítica a outras propostas de autoavaliação que se distinguem pelo seu sentido único e homogeneizante (Alarcão, 2001; Teodoro, 2008, 2011; Simões, 2010; Berger e Terrasêca, 2011; Afonso, 2011, 2013).

No que diz respeito à perspetiva de prestação de contas, o processo de autoavaliação pode ser visto como um instrumento de autonomia *decretada*, que o Decreto-Lei nº 75/2008 permite corroborar quando explicita: “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 de avaliação externa” (artigo 8.º, ponto 2).

Mas, pode ser também um instrumento de autonomia *construída*²¹, no sentido em que sempre se faz depender da apropriação que os atores locais fazem das decisões centrais (Santos, 2002; Afonso, 2009, 2010a, 2010b, 2013; E. Machado, 2010; Simões, 2010; Bolívar, 2013; Lima, 2014).

Dentro daquilo que é a ótica neoconservadora, a autoavaliação que assiste à prestação de contas é entendida como um instrumento de controlo e de vigilância de um Estado que se tornou mais forte, não apenas para impor a sua própria redução no campo económico mas, também, para assumir mais explicitamente o exercício do controlo social centralizado dos sistemas educativos.

Face à constatação de um sistema burocrático e ineficiente, ao imperativo de racionalizar os dinheiros públicos (que sustentam privilegiados interesses corporativistas) e ao pressuposto de que os sujeitos são incapazes de tomar decisões que não vão para lá de irracionais e defensoras dos seus interesses egoístas, a autoavaliação, com vista à prestação de contas, é desencadeada por lógicas de *top-down*, resulta de uma pressão que é exercida de fora para dentro e é executada pelos atores educativos com recurso a guiões e pautas prescritivas, facilitadoras da transparência, da padronização e, portanto, incontornavelmente, do controlo e da vigilância.

²¹ Utilizando as expressões de Barroso (1996), em *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*.

Dentro daquilo que é a lógica neoliberal, a improdutividade da escola pública pode ser resolvida com a criação de mercados e quase-mercados em educação, em virtude da sua capacidade autorreguladora assente no axioma da competitividade entre as escolas e na assunção de que o privado apresenta melhores soluções para os cidadãos/consumidores.

Neste sentido, a autoavaliação pode ser orientada a uma prestação de contas aos pais e encarregados de educação/consumidores/contribuintes, para além de servir como facilitador de informação indispensável à realização da livre escolha educacional. Podemos também, dentro desta lógica de mercado, ver o processo de autoavaliação como um meio, ao serviço da própria organização educativa, de promover uma imagem mais competitiva.

No fundo o desinvestimento do Estado na coisa pública requer uma descentralização de poderes e uma autonomia (mitigada) que é contrabalançada acionando, paradoxalmente, lógicas de controlo e de regulação.

Contudo, dentro daquilo que é a lógica progressista, a autoavaliação das escolas pode ser um exercício da democracia participativa e de desenvolvimento pessoal e coletivo, sustentando a prestação de contas em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação e a cidadania.

No que diz respeito à perspetiva da autoavaliação voltada para o desenvolvimento e para a melhoria, há que considerar criticamente aquilo que se entende por ensino de qualidade e por avaliação da qualidade do ensino, distinguindo desde já duas dimensões, a saber, a que assenta em pressupostos gerencialistas e a que critica, precisamente, esta racionalidade dominante.

A perspetiva de desenvolvimento organizacional e da melhoria, que o processo de autoavaliação pode, e deve, subsidiar vai buscar alguns dos seus aspetos essenciais aos estudos sobre o *efeito-escola* que se têm vindo a desenvolver desde os finais dos anos sessenta.

Os estudos que colocam a escola como a geradora de sucesso e do insucesso dos alunos devem o seu impulso às investigações controversas de Coleman *et al.* (1966), cujo intuito era provar que a igualdade de oportunidades no acesso à escola não se expressava em igualdade de sucesso, e que as desigualdades das famílias é que determinavam as diferenças nos resultados escolares: a escola limitar-se-ia a reproduzir essas desigualdades, isto é, *school doesn't matter*.

Procurando contrariar as conclusões de Coleman e dos seus colaboradores, são lançados dois movimentos investigativos internacionais diferentes, o *School Effectiveness Research* e o *School Improvement Research*, que pretenderam encontrar os fatores que provariam que afinal *the school does matter*: um dos estudos centrava-se na *eficácia* da escola, enquanto o outro se remetia à *melhoria* da escola.

A investigação sobre a *eficácia* das escolas permitiu concluir que uma escola eficaz é aquela em que os alunos progredem mais do que aquilo que poderia ser esperado, tendo em conta as suas aprendizagens anteriores, a sua origem familiar, etc. (Mortimore *et al.*, 1988). Aqui, tal como nos estudos de Coleman *et al.* (1966), o paradigma metodológico continua a ser o do *input/output*, embora considerando mais dados relativos a processos internos das escolas. O objetivo das pesquisas era sempre determinar as condições que faziam uma escola eficaz, o que depressa se foi associando a programas que ajudassem a implementar essas condições.

Por seu turno, o movimento da *melhoria* da escola procurou dedicar particular atenção aos processos desenvolvidos na escola conducentes à sua melhoria. A finalidade última da melhoria da escola é alcançar um conjunto de objetivos que pudessem incrementar a aprendizagem, o desempenho e o desenvolvimento dos alunos.

Em termos comparativos, pode dizer-se que o movimento pela melhoria põe a escola no centro, parte da diversidade contextual e organizacional, conta com a iniciativa interna, aceita e lida com a complexidade, propondo uma moldura geral de melhoria e pressupondo a sua adaptação pelas escolas. Já, o movimento pela eficácia, sendo muito mais prescritivo, pressupõe uma uniformidade tanto dentro como entre as organizações e propõe modelos de conformidade, muitas vezes incluindo programas gestionários de “passo a passo” (Simões, 2010).

Nos últimos anos verificou-se uma aproximação entre os dois movimentos, da qual resultou o movimento Melhoria Eficaz da Escola, uma integração das duas abordagens que foi também uma forma de superar as limitações de ambos os movimentos e, sobretudo, de melhor responder às críticas que sempre lhes dirigiram outros quadrantes de investigação, tanto do ponto de vista teórico, como metodológico, contribuindo para um fortalecer da sua justificação e, provavelmente, para um sucesso constante na sua disseminação (Reynolds, 2001; Alaíz *et al.*, 2003).

De acordo com os críticos, dos quais destacamos Reynolds, desta aproximação nasceu um novo *paradigma educacional* que veio revelar “o que não deixa as escolas serem eficazes” e destacar a necessidade de realizar estudos contextualizados, para além de deixar claro que é preciso apoiar os profissionais no sentido de serem eles a gerar o seu próprio conhecimento, dentro desses contextos específicos (2001:40).

São muitos os que não hesitam em apelidá-las de teorias oficiais do neoliberalismo na educação ou de tecnologias governativas conservadoras, com vocação para “treinar” a profissão docente (Reynolds, 2001; Simões, 2010). A sua enorme reprodução parece residir no facto de, por um lado, ser entendido como um suporte ao programa de reformas neoliberais e, por outro

lado, por ser visto como um dispositivo prático (e limpo da complexidade social e política dos atores) que as escolas podem facilmente implementar (Barroso, 1996; Sá, 2008, 2009).

Verifica-se, pois, uma apropriação desta linha de desenvolvimento organizacional por parte do poder político, contruída com base em estudos edificantes sobre aquilo que faz uma escola melhor ou mais eficaz, mas que acabaram por vir a ser oportunos para neoconservadores e neoliberais, e a resultar em prescrições que têm enformado, com sucesso, os modelos de autoavaliação prontos a consumir.

Dentro desta linha de análise, o processo de autoavaliação com vista ao desenvolvimento, seja do sujeito individual, seja do sujeito coletivo, passa a técnica de gestão empresarial com vista à planificação de uma melhoria de *racionalidade olímpica*: a organização educativa perde a sua especificidade e os atores educativos, coisificados, peças indistintas porque destituídas da sua imperfeição original, ritualizam acriticamente um processo de autoavaliação que sofre de um *tecnicismo* e de uma *cientificidade* herméticos à condição humana.

Em rutura com esta linha de entendimento, a tendência ideológica mais progressista advoga a favor de uma autoavaliação de escola assente no pressuposto de que este processo pode ser um exercício da democracia participativa e um espaço de confronto de diferentes racionalidades, do qual resultarão as soluções negociadas sobre aquilo que a escola deverá fazer em prol do seu desenvolvimento e da sua melhoria, reclamando mais envolvimento e responsabilidade de toda a comunidade, bem como o compromisso dos diferentes atores e a partilha de valores e de objetivos comuns.

Desta forma, autoavaliação escolar pode constituir-se como um processo de aprendizagem coletiva (Afonso, 2011) permitindo-se contribuir para uma elaboração contínua do sentido da atividade para o conjunto dos atores que na escola participam (Berger e Terrasêca, 2011).

De facto, percebe-se que quanto mais as comunidades educativas valorizarem o papel da autoavaliação e a interpretarem como indispensável à sua própria regulação e melhoria, mais tendem a assumir-se como responsáveis pela qualidade do ensino prestado, e mais críticas e reflexivas relativamente à sua formação e desempenho.

Neste sentido, as vozes mais críticas de uma racionalidade dominante de matriz económica, sustentam que, no âmbito do processo de autoavaliação, cada escola aprenda a refletir, a identificar os aspetos a melhorar e a definir estratégias eficazes para a resolução de problemas, traduzindo-se as conclusões na construção de novos conhecimentos e,

consequentemente, no desenvolvimento dos profissionais que lá exercem, da própria organização e melhoria da qualidade do sistema educativo.

Recorrendo ao pensamento de Habermas, para quem só o eu que se conhece a si próprio, e que se questiona a si mesmo, é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de obter autonomia, diz Alarcão (2001), que só a escola que se interroga sobre si própria se transformará numa instituição autónoma e responsável. Neste sentido, a autora tem designado por escola reflexiva uma organização escolar que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

Fica, pois, clara a importância da sustentação de uma dimensão reflexiva no que à autoavaliação das escolas concerne, voltada para a melhoria efetiva e sustentada da qualidade da ação educativa, que se demarque da dimensão controladora e reguladora, neutra e desumanizada, fomentada por uma racionalidade económica.

Também Simões aborda o carácter indissociável destas duas dimensões, quando refere que no caso da avaliação das escolas públicas, e ainda que à partida seja inegável a sua relação instrumental com o “new public management” e o referencial da “boa governança”, haverá “margens mais ou menos amplas para outras referencializações e para outras funções menos redutoras e gerencialistas” (2010: 27).

Conclui-se, desta análise que, não obstante a impossibilidade de desvincular a avaliação da escola de uma linha de pendor neoliberal, da qual deriva um certo carácter instrumental, haverá sempre espaços de construção de uma escola politizada, forjada pela ação reflexiva e emancipatória dos seus atores.

3.4. A Autoavaliação Decretada

Desde a Lei n.º 31/2002 que a legislação portuguesa determina a realização de um processo de autoavaliação a desenvolver “em permanência” e “com carácter obrigatório” (artigo 5.º e artigo 6.º). No referido normativo, em que se aprova o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, estão consignadas as orientações de carácter geral a ter em conta na realização da autoavaliação.

Posteriormente, no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o

Decreto-Lei n.º 75/ 2008 e o Decreto-Lei n.º 137/ 2012, vieram preconizar “a consolidação de uma cultura de avaliação” num quadro em que o reforço da autonomia²² se faz pela “hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão e o reforço da abertura à comunidade” (*in* Preâmbulo, Decreto-Lei n.º 75/ 2008).

Mas, se por um lado, o quadro-legal reforçou “a valorização de uma cultura de autoavaliação” com a “consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais” (*in* Preâmbulo, Decreto-Lei n.º 137/ 2012), enfatizando a necessidade de regulação, de controlo e de melhoria da qualidade de ensino, por outro lado ficou em aberto a forma como se deverá realizar este processo, em virtude de nenhum modelo de autoavaliação ter sido imposto.

Desde então, a autoavaliação das escolas tem sido levada a efeito com configurações muito diferenciadas que se fazem depender de vários fatores, designadamente da relevância que cada escola concede ao processo, do compromisso dos respetivos atores e da reflexão sobre as potencialidades e os limites da autoavaliação em si mesma (Afonso, 2010b).

A trajetória da autoavaliação das escolas em Portugal é marcada pela promulgação do Despacho Conjunto n.º 370/ 2006, de 5 de abril que, no âmbito do Ministério da Educação, e da IGE, veio criar um grupo de trabalho para o estudo e a proposta de modelos de avaliação e de autoavaliação dos estabelecimentos escolares, um projeto que se consubstancia fundamentalmente no *Relatório Final da Atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas 2006*.

Este grupo de trabalho visou, sobretudo, a conceção do quadro de referência da avaliação externa e a elaboração de um documento metodológico, especialmente vocacionado à preparação das organizações educativas para a avaliação externa.

No que diz respeito aos modelos de autoavaliação, a IGE, entendendo de grande utilidade o estado da arte nesta matéria, optou por não determinar um modelo específico. Não obstante, e ainda que o desenvolvimento do processo de autoavaliação seja da competência de cada escola, a IGE (2006) considerou que todos os projetos de autoavaliação deveriam compreender pontos comuns, nomeadamente os que constituem os campos de análise obrigatórios, que a Lei n.º 31/ 2002 determina, nomeadamente: o projeto educativo, a organização e gestão, o clima e ambiente educativos, a participação da comunidade educativa e o sucesso escolar.

²² Discutindo alguns paradoxos dos discursos de autonomia, Afonso (2015), no *Seminário Avaliação Externa de Escolas – Perspetivas em Confronto*, defendeu a existência de uma contradição na Lei n.º 31/ 2002, uma vez que *autoavaliação* pressupõe *autonomia*, e a autoavaliação não pode ser autónoma se o seu carácter é obrigatório, tal como determina a Lei que a regulamenta.

Neste âmbito, de acordo com o relatório, o grupo de trabalho analisou extensivamente um naipe de alternativas quanto à posição a tomar sobre a autoavaliação, desde as mais normativas a outras em que seria dada grande liberdade de ação às escolas e agrupamentos. A sua opção por não recomendar um modelo tipo foi justificada, em primeiro lugar, porque os modelos são dinâmicos e evoluem de acordo com as exigências de melhoria de cada escola conforme a sua realidade e, em segundo lugar, porque qualquer modelo deverá resultar de “um acordo entre os vários membros de uma comunidade educativa concreta, que actua dentro de um contexto próprio, isto é, que é condicionada pelos seus interesses, pela sua cultura e também pela informação de que dispõe ou a que tem acesso” (IGE, 2006: 8).

Segundo a própria IGE, foram várias as fontes que o grupo de trabalho consultou e “onde se inspirou para desenvolver a arquitetura da avaliação das escolas” (2006: 9). Neste sentido, e para além do quadro conceptual produzido pela Lei n.º 31/ 2002, privilegiaram-se:

- Os trabalhos e a reflexão desenvolvidos em Portugal no campo da autoavaliação e da avaliação externa das escolas, aproveitando a experiência adquirida no âmbito das intervenções de avaliação da IGE, nomeadamente, o modelo da *Avaliação Integrada das Escolas*, o projeto *Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas* e o *Projecto Piloto Europeu para a Auto-avaliação das Escola*;

- O modelo da *Gestão da Qualidade Total* ou o modelo da *Fundação Europeia para a Qualidade da Gestão (EFQM)*, que tem funcionado como matriz para outros desenvolvimentos da autoavaliação quer na Administração Pública, como o modelo CAF (*Common Assessment Framework*), quer em organizações privadas;

- A informação internacional produzida por diversas entidades responsáveis pela avaliação externa das escolas, como é o caso das diversas Inspeções da Educação europeias, e da SICI (Conferência Permanente das Inspeções de Educação), quer em termos de descrição de modelos, quer em termos de análise crítica;

- A consulta de vários textos sobre a gestão educativa, em especial das escolas, e sobre as políticas de avaliação conduzidas internacionalmente, como os publicados pela OCDE, ou textos de investigação sobre a melhoria das escolas e os efeitos da avaliação.

No que respeita, concretamente, à elaboração do quadro de referência da avaliação externa do primeiro ciclo avaliativo, o grupo de trabalho baseou-se na experiência do programa de *Avaliação Integrada das Escolas*, na metodologia proposta pela EFQM e na metodologia desenvolvida no projeto “*How Good is Our School*” da Escócia” (IGE, 2006: 2).

A avaliação externa procurou, desde logo, constituir-se como um elemento estratégico útil para os próprios avaliados, sendo que o grau de utilidade que esta intervenção pode ter, depende, no entender da IGE, da forma como as escolas se organizam e se preparam, para prestar contas em sede de avaliação externa. O facto de o quadro de referência contemplar um domínio específico para a autoavaliação, *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*, entre os cinco domínios que o compõem, pretendeu ser indutor do desenvolvimento dos processos de autoavaliação das escolas.

Neste documento, a IGE recomenda que cada escola identifique um grupo específico responsável por promover, animar e concretizar a autoavaliação, que defina objetivos, recursos e etapas: a cada escola caberá escolher as formas e os meios necessários à realização da autoavaliação, com a intervenção da assembleia de escola, o empenhamento da direção executiva (designadamente na afetação de recursos e na concretização das recomendações resultantes do processo) e o acompanhamento da parte do Conselho Pedagógico, como uma forma de proporcionar o envolvimento generalizado dos diferentes membros da comunidade educativa. Pelo facto de se entender impossível que a autoavaliação seja total, exaustiva e abrangente, esta deve ser objeto de discussão sobre o que se quer saber, os modos de obter a informação, os “informantes” a privilegiar, o tipo de instrumento a utilizar e os próprios critérios ou escalas de avaliação.

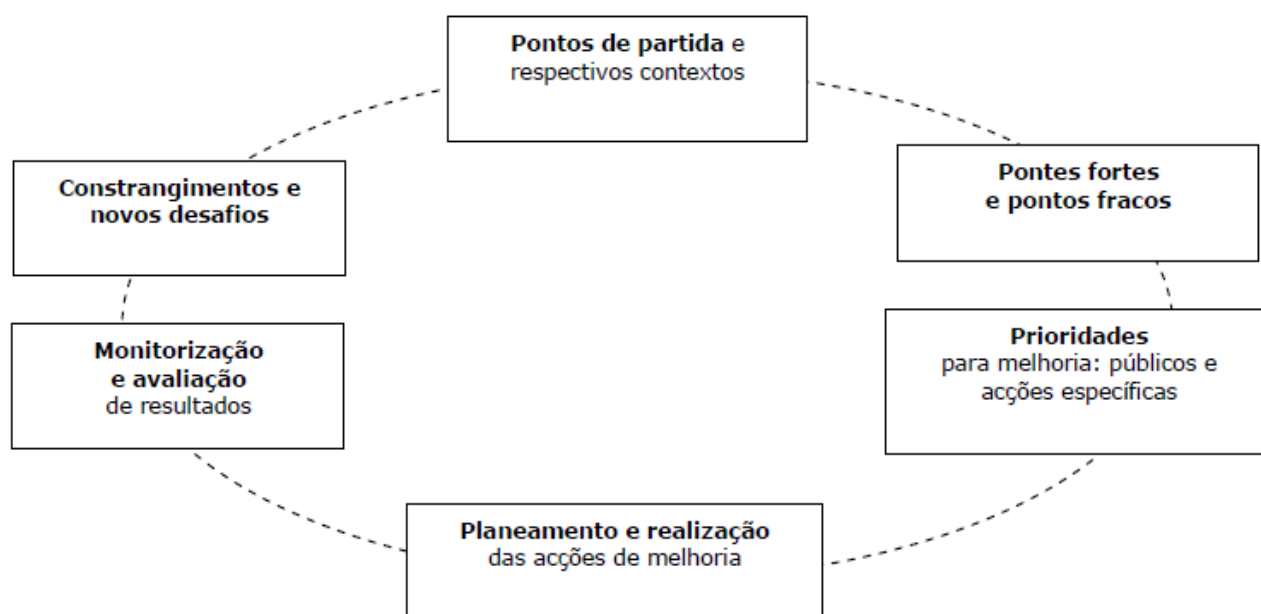


Figura 6 - O processo de autoavaliação. Fonte: IGE (2006).

Neste enquadramento, a autoavaliação obedece a um ciclo de gestão próprio, que o diagrama da figura 6 procura ilustrar.

O grupo de trabalho distingue ainda duas dimensões do processo de autoavaliação: uma técnica e uma política. Cada um destes aspetos tem as suas especificidades, que devem estar sempre presentes do princípio ao fim do projeto (IGE, 2006).

Enquanto processo técnico há que preparar instrumentos de recolha de dados, ou seleccioná-los de entre os que se encontram testados e disponíveis. O grupo de trabalho sugere os diversos materiais publicados sobre estas temáticas, inclusivamente, porque vêm acompanhados de suportes informáticos que facilitam a recolha, o registo e o tratamento de dados.

Contudo, depois da recolha, a IGE considera que há que tomar decisões sobre os passos seguintes, referindo que algumas escolas desenvolvem internamente todos os procedimentos relativos ao tratamento e análise de dados, produzem quadros e gráficos síntese que afixam em diferentes lugares (normalmente na sala de professores), ou organizam-nos em pequenas brochuras facilmente reproduzíveis para serem distribuídas e circularem pelos diferentes interessados, o que é preferível a uma compilação num único relatório de mais difícil inteligibilidade.

Por ser um processo trabalhoso, muito exigente e que consome muito tempo, muitas escolas procuram um apoio externo, recorrendo a consultores na expectativa, também, de uma maior credibilização do processo, embora, no entender do grupo de trabalho, esta opção não resulte em maior rapidez de produção e em maior mobilização interna.

No que respeita à dimensão política, este processo não é, normalmente, “isento de tensões e desalentos, o que torna crucial o papel das lideranças na moderação dos conflitos, na mediação entre interesses e na promoção do trabalho cooperativo” (IGE, 2006: A-505). Por isso, ou a autoavaliação é, em todos os momentos do seu ciclo, “um processo social e político de consolidação de um projeto educativo, ou arrisca-se a ser quase só um processo trabalhoso de produzir indicadores de gestão educativa” (IGE, 2006: A-505).

Para evitar que tal aconteça, importa ter em atenção uma sequência de passos na organização da autoavaliação, de forma a garantir o envolvimento da comunidade educativa em todo o processo.

Não obstante, o esforço da IGE e o apelo à autoavaliação, os sucessivos relatórios de atividade da Avaliação Externa foram dando conta das dificuldades que as escolas vão tendo em matéria de práticas sustentadas de autoavaliação.

Assim, por exemplo, no *Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2007/2008* é referido que a maioria das escolas observadas tinha “processos não sistematizados de auto-avaliação, muitas vezes sem a percepção do valor do trabalho desenvolvido”, notando-se também, entre outros aspetos, fragilidades que se prendiam “com a inexistência de referenciais, falta de planeamento e de sistematização das actividades de avaliação” (IGE, 2009b: 5).

Também no ano letivo 2008/2009, as apreciações produzidas e as classificações atribuídas no domínio referente à capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento evidenciam “a ausência de planeamento, a pouca consistência do processo de autoavaliação e a falta de envolvimento da comunidade educativa”, sendo que, a elevada incidência dos pontos fracos neste domínio revelou a “inexistência de uma auto-avaliação estruturada e de planos consistentes para a melhoria” (IGE, 2010a: 56).

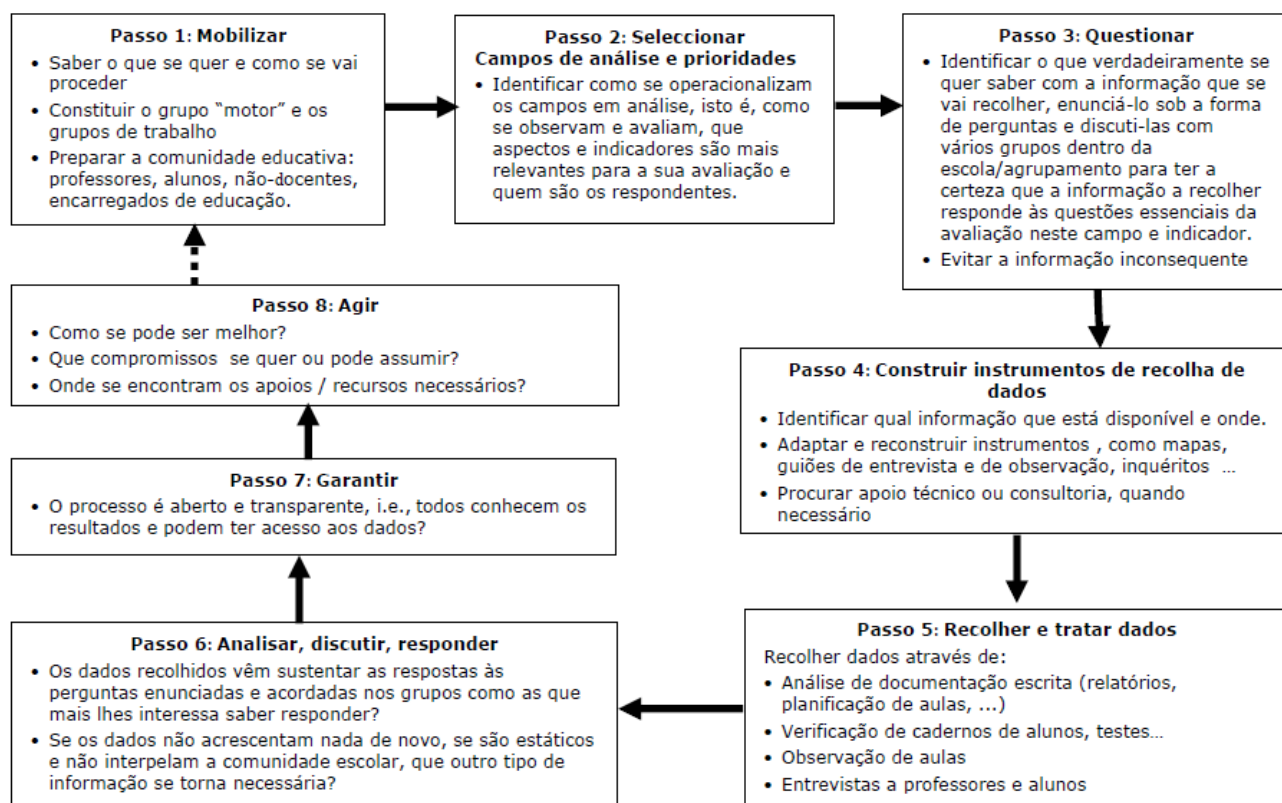


Figura 7 - Passos a percorrer na organização da autoavaliação. Fonte: IGE (2006).

No fim do primeiro ciclo avaliativo, durante o qual foram avaliadas 1107 escolas, a IGE fez um balanço global, que pode ser consultado no *Relatório Avaliação Externa das Escolas 2006/2011*, tendo apurado que o domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*, foi o que obteve os resultados mais baixos, entre os cinco domínios do quadro de referência da altura, sendo que 48,8% das escolas obteve a classificação *Suficiente*, 4,5% de escolas

obtiveram a classificação de *Insuficiente* e em 7,6% das escolas verificaram-se processos de autoavaliação sem sustentabilidade (IGE, 2012: 23).

O segundo ciclo avaliativo arrancou em 2011, com alterações significativas, nomeadamente quanto ao quadro de referência. Passando de cinco para três domínios, a *Capacidade de autorregulação e melhoria* desaparece do quadro de referência passando a apreciação da autoavaliação a um campo de análise designado por *Autoavaliação e melhoria*, a constar do terceiro domínio, *Liderança e Gestão*.

No que diz respeito a esta alteração, Afonso (2013) é bastante crítico. No seu entender, o primeiro quadro de referência dava maior atenção a uma das dimensões da autoavaliação que, do seu ponto de vista, poderia permitir ou potenciar o exercício de maior autonomia (e *empowerment*) por parte dos atores educativos, em termos de definição de instrumentos e processos de avaliação, procedimentos, análise crítica de prioridades, atendimento a especificidades, envolvimento, colaboração e participação. No entanto, ao ter-se constatado que uma parte significativa das escolas não estava assumindo a autoavaliação de uma forma consistente, sendo notória a ausência de lógicas e práticas que expressassem a capacidade de iniciativa e de ampla participação e autonomia, as opções da IGE foram no sentido de fazer alterações no modelo que, segundo Afonso, “significam retrocessos incompreensíveis uma vez que são indutoras de novas formas de controlo e de regulação exteriores às escolas” (2013: 291).

Assim, em vez de se dar tempo ao tempo para que esses processos de desenvolvimento autónomo, de reflexão e de participação acontecessem naturalmente, “as equipas de autoavaliação passaram, na última alteração ao modelo, a ficar subordinadas ao órgão de gestão das escolas” (Afonso, 2013: 291). Deste modo, refere, se anteriormente a autoavaliação da escola não passava (apesar de haver boas exceções) de uma avaliação interna “mais ou menos burocrática e ritualística, hoje em dia ela virou um instrumento gestionário, frequentemente ao serviço de alguns diretores tecnocratas” (2013: 291).

Não se tratando de um domínio próprio, a *Autoavaliação e melhoria* não é sujeita a uma valoração direta, em sede de avaliação externa, porque atualmente integra o domínio *Liderança e Gestão*. Contudo, é possível fazer uma análise comparativa entre os diferentes campos de análise do novo quadro de referência, com base nas asserções positivas e negativas que constam dos relatórios de avaliação externa.

Assim, na análise de conteúdo aos relatórios de avaliação externa das escolas, relativos ao ano 2012/ 2013, a IGEC (2015) identificou 754 asserções relativas a pontos fortes e 683

relativas a áreas de melhoria, cuja distribuição por domínios e campos de análise pode ser consultada no gráfico 1.

Tal como se pode verificar, a *Autoavaliação e melhoria* é o campo de análise que menos vezes é considerado ponto forte, correspondendo a 3% de todas as asserções positivas. Quando às asserções pela negativa, o campo concernente à autoavaliação é o segundo mais prevalente, sendo tido como área a melhorar em 16% das asserções negativas.

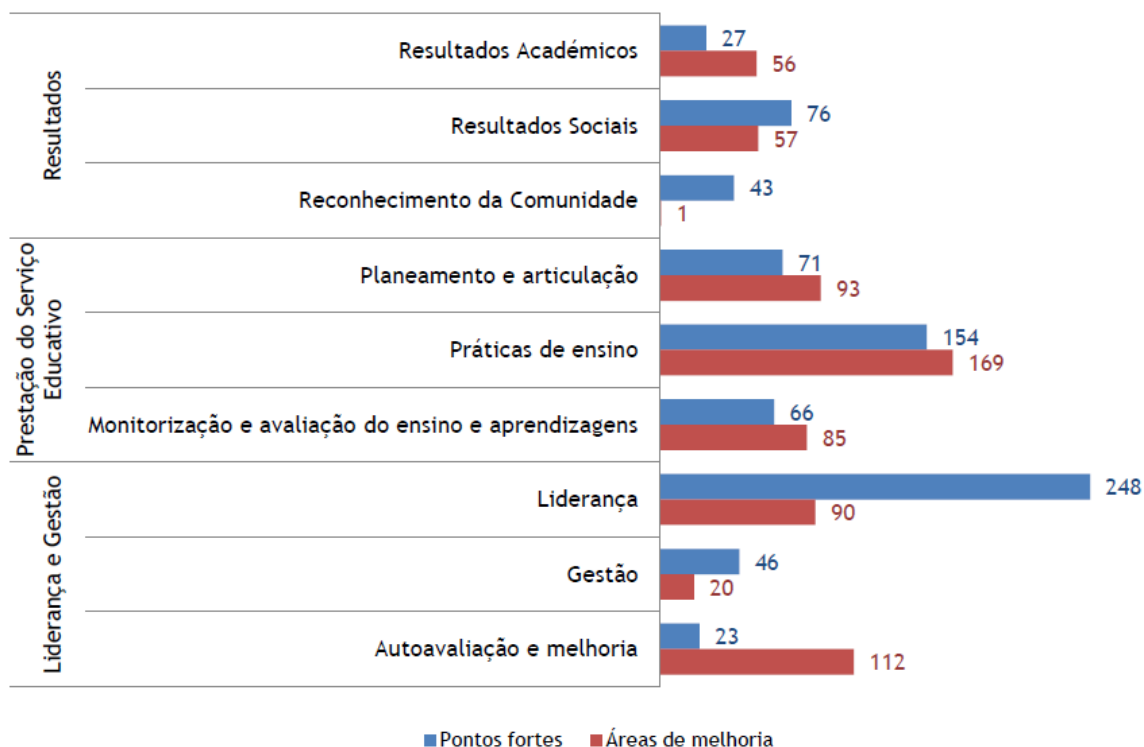


Gráfico 1 - Pontos fortes e áreas de melhoria de acordo com os campos de análise.
Fonte: IGEC (2015: 25).

De acordo com a IGEC, “a *consolidação do processo de autoavaliação*” e “o *acompanhamento, a monitorização e a avaliação da eficácia das medidas implementadas*” (2015: 59) são aspetos frequentemente mencionados nos relatórios de escola como áreas prioritárias de melhoria. Conclui, assim, a IGEC que “Na *Autoavaliação e melhoria* predominam de forma evidente as asserções relativas às áreas de melhoria, sublinhando, portanto, tratar-se de um campo de análise onde as escolas apresentam algumas dificuldades” (2015: 28).

3.5. Que Modelos de Autoavaliação?

Não havendo um modelo único de autoavaliação decretado, os estabelecimentos escolares acabam fazendo as suas escolhas dentro de um extenso leque de opções que lhes são permitidas: alguns tentam operacionalizar modelos referenciados na literatura especializada, outros adotam mimeticamente experiências realizadas noutros contextos, outros, ainda, recriam e adaptam modelos, eixos estruturantes ou apenas linhas orientadoras. Há, também, unidades orgânicas que, simplesmente, assumem que estão numa fase de exploração e desenvolvimento de percursos formativos autónomos tendo como objetivo o domínio de saberes e metodologias da autoavaliação, metodologias essas supostamente mais congruentes com as respetivas *culturas organizacionais* ou com um determinado *ethos* escolar (Afonso, 2010 a).

Também Simões, reportando-se às decisões das escolas em matéria de modelagem da autoavaliação, refere que alguns agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas procuram conhecer e operacionalizar modelos “prontos a usar (e a comprar)” (2010: 40). Tal facto permite perscrutar a emergência de um mercado (e/ou quase-mercado) direcionado para a avaliação institucional e, mais especificamente, para a autoavaliação, em virtude de uma oferta e de uma procura impulsionadas por constrangimentos de várias ordens que as escolas experimentam na implementação do processo de autoavaliação (Afonso, 2010b).

Não obstante a pluralidade de caminhos possíveis, e em virtude da heterogeneidade de referenciais, de procedimentos e de práticas, importa tomar em consideração a tipologia de modelos que Alaíz (2006) propõe, e na qual os modelos de avaliação interna das escolas são enquadrados em dois grandes grupos: os modelos estruturados e os modelos abertos. A diferença entre eles, refere o autor, reside essencialmente no modo como é vista a organização escolar.

Nos modelos estruturados, a escola é concebida como uma organização igual às demais organizações e, porque não se distingue de uma organização empresarial, assume-se o pressuposto de que os modelos que funcionarem nas empresas podem funcionar em contexto educativo sem grandes adaptações. São modelos que decorrem de administrações pautadas pela Gestão da Qualidade Total, como por exemplo os que se baseiam na norma²³ ISO 9000 e no modelo EFQM.

²³ A norma ISO 9000 é um instrumento de certificação da qualidade com a intervenção de agentes externos à organização, mas que também tem sido ensaiado para a avaliação interna de organizações educativas.

Com referenciais claramente definidos, muito formatados, de inspiração tecnológica, são modelos que supõem implicitamente a completa racionalidade das organizações, ou, parafraseando Lima (1994) quando apontou novas perspectivas neotaylorianas em contexto educativo, são modelos que assentam em pressupostos *de modernização, racionalização e otimização* das organizações.

Tal como vimos já, o modelo de avaliação externa em Portugal e as recomendações da IGEC para a conceção e implementação de modelos de autoavaliação das escolas têm no EFQM uma das suas principais referências (IGE, 2006).

Dos modelos que traduzem o corpo de ideias gestionárias, o modelo EFQM é o mais utilizado, tendo por base o axioma de que as organizações excelentes são as que atingem e mantêm excelentes níveis de desempenho e vão ao encontro ou excedem as expectativas de todos os seus *stakeholders* (interessados)²⁴.

De acordo com a informação disponibilizada no *site* desta organização internacional, os *Conceitos Fundamentais da Excelência* permitem delinear as bases para alcançar a excelência sustentável em qualquer organização, podem ser usados como base para descrever os atributos de uma cultura organizacional excelente e servem como uma *língua comum* de gestões de topo.

Os oito conceitos, a que se refere a fonte oficial, foram identificados através de um processo rigoroso que incluiu a avaliação comparativa a nível mundial, procurando extensivamente as tendências emergentes de gestão e, ainda, uma série de entrevistas com executivos de topo de um conjunto de indústrias percebidas como de excelência no panorama internacional²⁵. Cada um dos conceitos é importante por si próprio, explica a EFQM, mas o benefício máximo é alcançado quando uma organização pode *integrá-los todos na sua cultura*²⁶.

De acordo com a fonte oficial os *Conceitos Fundamentais do EFQM* são:

-Valor acrescentado aos clientes. Organizações excelentes alcançam valor acrescentado para os clientes através da compreensão, antecipação e satisfação das necessidades, expectativas e oportunidades;

- Futuro sustentável. As organizações excelentes têm um impacto positivo no mundo ao seu redor, aumentando o seu desempenho enquanto aumentam, simultaneamente, as condições económicas, ambientais e sociais dentro das comunidades que eles tocam;

²⁴ in <http://www.efqm.org/efqm-model/fundamental-concepts>

²⁵ in <http://www.efqm.org/efqm-model/fundamental-concepts>

²⁶ in <http://www.efqm.org/efqm-model/fundamental-concepts>

-Desenvolvimento da capacidade organizacional. As organizações de excelência reforçam as suas capacidades gerindo eficazmente a mudança dentro e fora das fronteiras organizacionais;

-Aproveitamento da criatividade e da inovação. Organizações excelentes geram maior valor e níveis de desempenho através da melhoria contínua e inovação sistemática, aproveitando a criatividade dos seus *stakeholders*;

-Lideranças com visão, inspiração e criatividade. As organizações excelentes têm líderes que moldarão o futuro e fá-lo-ão acontecer, atuando como modelos de valores e ética;

-Gestão com agilidade. As organizações de excelência são amplamente reconhecidas pela sua capacidade de identificar e responder de forma eficaz e eficiente às oportunidades e ameaças;

-Êxito através do talento de pessoas. Organizações excelentes valorizam as pessoas e criam uma cultura de capacitação para a consecução dos objetivos organizacionais e pessoais;

-Sustentabilidade dos excelentes resultados. Organizações excelentes alcançam excelentes resultados sustentáveis que atendem a necessidades de curto e longo prazo, de todas as partes interessadas, dentro do contexto de seu ambiente operacional.

O modelo EFQM serve de base a um outro modelo, mais adaptado aos serviços públicos europeus, sob a designação *Common Assessment Framework* (CAF) do qual decorre uma versão mais recente destinada a apoiar a autoavaliação das e nas organizações escolares.

O CAF está a ser aplicado, em Portugal, em articulação com o SIADAP e trata-se de um modelo europeu que é utilizado para avaliar e melhorar o desempenho organizacional, tendo como referência os princípios da excelência do modelo que o subsidia. De acordo com o site, cerca de 3600 organizações públicas europeias já utilizam a CAF²⁷.

No *site* da IGEC, na secção *Instrumentos de apoio à autoavaliação das escolas*, são sugeridos vários *links* entre os quais os que dão acesso direto aos *sites* da CAF e do EFQM, o que revela bem da pregnância que estes modelos de avaliação organizacional, especialmente voltados para a avaliação interna das organizações, têm tido por parte do organismo a quem, de acordo com a Lei n.º 31/2002, compete certificar os processos de autoavaliação das escolas.

No fundo, a preocupação destas propostas fechadas de matriz económica é a comparabilidade dos produtos da avaliação, de modo a estimular a competição enquanto pressuposto da qualidade e da excelência da organização.

²⁷ <http://www.caf.dgaep.gov.pt/>

Fazendo uma reflexão sobre o recurso a fórmulas de autoavaliação de racionalidade *a priori*, quando transferidas acriticamente e mimeticamente de outros contextos organizacionais, ou mesmo quando transpostas mecanicamente da literatura especializada, Afonso (2011) entende-as como contraproducentes em relação aos objetivos mais avançados do processo de autoavaliação, em termos de democraticidade, autenticidade, dialogicidade, reflexividade e mudança, sendo certo que serão a resposta mais imediata às exigências da tutela, quer pela inexistência de uma verdadeira cultura de avaliação, quer pela escassa formação dos atores educativos nestas e noutras áreas da avaliação.

Desta forma, não estranha que se tenha gerado um desenvolvimento acentuado de dispositivos de autoavaliação de escola, cumprindo um ritual burocrático, de conformidade à norma, em que a prestação de contas arrasta lógicas performativas que colocam em causa o seu potencial de melhoria substantiva e acentuam o seu potencial instrumental e controlador.

Com efeito, o apelo à autoavaliação de escola a que temos vindo a assistir, nos últimos anos, em Portugal, tem-se revelado de difícil concretização, essencialmente, porque os decisores políticos se preocupam muito com a prescrição e menos com outros aspetos, como o envolvimento dos atores e a produção de sentidos, sem as quais muitas reformas da educação nasceram e morreram sem introduzir mudanças reais na vida das escolas (Alarcão, 2001; Afonso, 2009; Simões, 2010; Machado, 2010; Correia, 2011; Bolívar, 2013).

Neste sentido, Afonso (2013) é de opinião que, se há pouco mais de uma década não havia em Portugal qualquer tradição de autoavaliação das escolas, que pudesse servir de referência aos atores educativos interessados em constituí-la, quer como antídoto à avaliação externa, quer como forma de resistência quer, ainda, como forma de avaliação complementar ou compensatória, certamente, no contexto atual, nem essa situação se mantém, nem estas são as únicas, nem, talvez, as verdadeiras motivações que vão justificando a forma como se concretiza a autoavaliação das escolas.

Neste âmbito, Bolívar é de opinião que “No bastan buenos disenos, la mejora no puede provenir solo por prescripciones externas” (2013: 109), antes, deve promover-se a capacidade de aprendizagem dos próprios agentes educativos e, especialmente, das escolas como organizações. O autor considera, ainda, que a melhoria se concretiza na ação organizacional que não coincide propriamente com o desenhado racionalmente pelos especialistas fora da escola.

Aqui residirão, eventualmente, as mais-valias dos modelos abertos, para os quais a organização escolar é percebida como uma arena micropolítica, com especificidades que a distingue de outras organizações, designadamente as empresariais.

Não havendo (nem sendo desejável que haja) uma definição consensual, nem um único modelo possível de autoavaliação institucional, nem para a escola como organização educativa, nem para qualquer outra organização complexa (Afonso, 2011) assume-se que as escolas, em geral, necessitam de modelos próprios distintos dos que servem para outras organizações, ou mesmo que cada escola necessita de construir a sua própria trajetória de autoavaliação.

Efetivamente, os modelos que assentam na especificidade da escola, são designados como modelos abertos em virtude da elevada zona de liberdade que conferem aos atores locais, permitindo-lhes traçar caminhos únicos, construir referenciais próprios. Partem do princípio de que as escolas são “sistemas de acção concreta”, com uma dinâmica organizacional e uma maleabilidade “política” que lhes permite “trabalhar” internamente as “reformas” decretadas, “adaptando-as e assimilando-as à sua lógica própria” (Afonso, 2005: 9).

Dentro daquilo que é a racionalidade dos modelos abertos, de perspectiva construtivista da acção organizacional, é indispensável que a comunidade educativa seja amplamente informada, desde o primeiro momento, relativamente aos objetivos, aos modelos possíveis e às consequências da autoavaliação para que este processo se constitua como *locus* de aprendizagem organizacional e possa vir a sustentar um processo de melhoria substantiva.

De qualquer modo, como chama a atenção Simões, desde que seja mantida uma posição crítica e reflexiva, que a formação específica em avaliação pode sustentar, os diferentes modelos, com diferentes graus de abertura ou determinismo, podem constituir referenciais a considerar “não num sentido instrumental e pragmático, para dizer às escolas como fazer”, mas num sentido compreensivo, levantando pontas de questionamento que “aumentem a reflexividade crítica dos actores e reforcem a componente cognitiva dos processos de auto-avaliação” (2007: 41), designadamente em questões que envolvam a constituição da equipa de autoavaliação e a elaboração dos planos de melhoria.

Com efeito, reconhecidas as vantagens da existência de uma equipa de autoavaliação como catalisadora, quer dos processos autoavaliativos, quer do planeamento da melhoria, tanto em modelos abertos, como em modelos fechados, dentro daquilo que é uma *racionalidade emancipatória*, há que considerar criticamente a ponderação dos critérios de seleção dos seus elementos, por forma a assegurar a transparência, a legitimidade, a democraticidade, a representatividade e a confiança que os atores depositam nesta estrutura.

Tem sido possível verificar que a importância que as escolas devotam ao papel das equipas de autoavaliação varia muito de organização para organização, em estrita ligação com fatores como a centralidade que o processo autoavaliativo adquire em cada estabelecimento educativo (Correia, 2011) e a formação específica, capacidade de autodeterminação e *empowerment* dos atores educativos (Afonso, 2010a; 2010b; 2011; 2013).

Assim, enquanto certas escolas optam por modelos de autoavaliação de feição elitista, com equipas de autoavaliação até certo ponto pouco conhecidas pela generalidade dos atores, constituídas com base em critérios que não foram discutidos, nem divulgados em base alargada, que centralizam o processo, dando conta das suas decisões e resultados fundamentalmente aos órgãos de gestão da escola, outras escolas, mais democráticas, envolvem a comunidade educativa no desenvolvimento de todo o processo, possuindo inclusivamente regimentos no âmbito das equipas de autoavaliação, vertidos nos respetivos regulamentos internos e divulgados nas suas páginas oficiais na internet.

Contudo, o que é facto é que se desmultiplicam as recomendações à forma como este processo deve ser conduzido, à afetação e disponibilização de recursos que as direções devem fazer, ao elenco das características e das valências que os elementos das equipas de autoavaliação devem ter e, sendo certo que, se tais recomendações podem ser interpretadas, tanto em quadros mais técnicos como em quadros mais políticos, o modelo de avaliação externa das escolas induz boa parte das respostas, constituindo-se como um referencial para a equipa de autoavaliação (e para a comunidade educativa que esta deve representar) sob pena de se construir um modelo de autoavaliação *desafinado* com o modelo de avaliação externa instituído.

Resta dizer que, perante a emergência dos novos mecanismos de *governança*, a tendência é a de criação de patamares de meta-avaliação mais adequados ao protagonismo e exercício do poder dos especialistas, à constituição de sistemas de avaliação que podem acabar sobretudo por justificar a expansão (e eventual tecno-burocratização) de estruturas especializadas para a sua gestão e implementação, induzindo, eventualmente a constituição de organizações específicas e com ampla autonomia em relação ao Estado, mas, com grande probabilidade, radicalmente afastados dos interesses (e das vozes) dos atores educativos e das especificidades dos contextos locais e institucionais (Afonso, 2010a).

3.6. Autoavaliação e Avaliação Externa: um diálogo possível?

A avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, de acordo com o estabelecido na Lei n.º 31/ 2002, de 20 de dezembro, assenta em termos estruturais na autoavaliação e na avaliação externa, percebidas como complementares nos termos do diploma que as regulamentam. A sua complementaridade resultará do facto de procurarem mobilizar e entrecruzar olhares diferenciados sobre os mesmos, ou diferentes, aspetos da vida das escolas. De acordo com a IGE (2006) as duas modalidades fazem parte do ciclo da gestão das organizações, constituindo um elemento essencial na decisão e ação.

Quanto à sua ação e enfoque, a autoavaliação é fundamentalmente uma avaliação formativa pelo que visa informar sobre o curso dos processos educativos, colocando a tónica dominante no desenvolvimento dos mesmos e assumindo um papel de retroalimentação. Neste sentido, distancia-se da avaliação externa com uma intervenção mais pontual, ocorrendo geralmente no final dos processos relativamente aos quais se pretende averiguar acerca do respetivo sucesso ou grau de cumprimento, assumindo, assim, um propósito iminentemente classificatório.

No fundo, verifica-se que, em sede de avaliação institucional de escolas, quanto mais expressiva a componente da autoavaliação, mais acentuada a tónica nos processos (e menos nos objetivos).

Neste sentido, quanto mais se faz emergir a modalidade formativa²⁸ (e menos a sumativa) e mais a avaliação é qualitativa (e menos quantitativa).

Com efeito, a autoavaliação é um processo avaliativo com uma especificidade própria que não escapa a uma dimensão subjetiva que lhe é intrínseca, uma vez que incide primordialmente na observação e na reflexão sobre a ação, correspondendo a situações em que é o próprio ator educativo (ou grupo de atores) quem faz a análise da situação em avaliação, toma decisões em relação às finalidades e aos objetivos, desencadeia a ação e a avalia, refletindo sobre todos os componentes deste processo complexo (Berger, Terrasêca, 2011).

Daí que se perceba que a avaliação externa possa funcionar muito melhor com um modelo mais padronizado e objetivado, e a avaliação interna com um modelo mais dinâmico e

²⁸ De acordo com Hadji (1994) a expressão *avaliação formativa* foi proposta por Scriven em 1967. Esta modalidade de avaliação tem, antes de tudo, uma finalidade pedagógica, que a distingue da avaliação sumativa (soma) cuja finalidade é probatória ou certificativa. De acordo com este autor, a sua característica essencial é a de ser integrada na ação da própria formação, de ser incorporada no próprio processo, contribuindo para melhorar o seu desenvolvimento e informando sobre as condições em que está a decorrer.

intersubjetivo, o que requer da avaliação externa um exercício de metarregulação e de certificação dos processos autoavaliativos, como aliás está previsto na Lei nº 31/ 2002.

Ainda no que à subjetividade²⁹ diz respeito, importa ter presente que, na autoavaliação, o avaliador é também implicado no processo que pretende avaliar, levantando-se sempre a questão sobre a falta de distanciamento entre o sujeito e o objeto que lhe é familiar. Tal facto, imprime, em larga medida, um teor de grande nebulosidade a esta modalidade de avaliação, e o que inicialmente poderia apontar para facilidade e transparência pode encaminhar-se no sentido de adensar e obstaculizar a compreensão da realidade educacional e organizacional.

Daí que, tratando-se a autoavaliação de um processo interno e complexo, seja essencial que seja confrontada com o olhar externo pelo que importa desenvolver todo um processo de avaliação interna orientada à avaliação externa, numa perspectiva desejavelmente crítica e dialógica e que, no fundo, exige um trabalho de organização e sistematização de informações. Neste sentido, e tendo em conta um quadro de subjetividade que a autoavaliação induz, a avaliação externa apresenta importantes vantagens que se estendem desde o distanciamento necessário entre o avaliador e o avaliado (que a avaliação interna não facilita) até à identificação das idiossincrasias da organização escolar (impeditivas da sua eficácia e da sua eficiência), que o olhar externo poderá reconhecer, enquanto o olhar interno não pode, pelo seu posicionamento, alcançar.

Afigura-se, pois, profícua uma sintonização entre avaliação interna e avaliação externa, preferencialmente resultante de uma dinâmica de consonância, na qual cada organização escolar faça uso da sua margem de autonomia, aqui percebida como o garante da sua identidade e especificidade, sem que isso obstaculize a uma ação inspetiva cabal e proficiente, ou a uma perda de visão global sobre aquilo que se espera do todo que é o sistema educativo.

No respeitante à ação avaliativa externa, Afonso é desfavorável a objetivos, ou intenções, com vista à comparação ou competição entre escolas, entendendo o autor, que a sua intervenção deveria “exclusivamente” concernir a “compreensão dos processos e o conhecimento das especificidades, numa atitude essencialmente direcionada para ajudar a desenvolver, ao máximo, as possibilidades e potencialidades educativas de uma determinada escola” (2010b: 17).

Ainda assim, refere, que a autoavaliação não pode deixar de colaborar criticamente para um melhor entendimento dos fatores que subjazem ao valor acrescentado do trabalho

²⁹ Citando o poeta espanhol José Bergamin “Se fosse um objeto, era objetivo. Como sou sujeito, sou subjetivo”.

pedagógico de uma determinada escola, ou agrupamento de escolas, e a que se deve necessariamente dar continuidade ou procurar alcançar.

No que diz respeito à formação específica em procedimentos avaliativos, convém salientar a complexidade da avaliação interna, requerendo, por via disso mesmo, conhecimentos particulares na área. Neste sentido, Azevedo (2005) realça que, enquanto aos avaliadores externos são solicitadas habilitações e experiências de elevada exigência sendo, pois, primordial que as equipas de avaliação externa detenham conhecimentos e valências reconhecidos e consolidados em termos metodológicos, científicos e pedagógicos, as regras de nomeação dos avaliadores internos parecem ser bem menos rigorosas.

A este propósito, Afonso (2010b) defende uma formação em avaliação como absolutamente central e estruturante, não apenas aquela que, há longo tempo, diz respeito à avaliação das aprendizagens, enquanto atividade cotidiana e sistemática dos educadores e professores, mas também a que, mais recentemente, visa a avaliação dos e pelos pares e, ainda, a avaliação institucional das escolas, destacando, sobretudo, a componente da autoavaliação.

Para Azevedo (2005) a avaliação externa tem em vista a formulação de um juízo de valor e, em contrapartida, na avaliação interna o acento está na mudança. Deste modo, a tendência geral é a de considerar a primeira como uma forma de controlar a qualidade dos resultados, para além de garantir que as medidas de melhoria são postas em prática, ao passo que a segunda é entendida como um meio de alcançar as estratégias e os meios de melhoria, da situação existente.

Também Meuret (2002) considera que a diferença entre a avaliação interna e externa das escolas decorre da natureza da instância que emite o juízo, presente no fim do processo de avaliação: enquanto a primeira situação cabe à própria escola, a segunda cabe aos agentes externos (inspetores ou responsáveis administrativos).

De acordo com o relatório da Eurydice (2004), o pendor desejável seria o de uma avaliação interna participativa que examinasse de forma sistemática os pontos fortes e fracos do estabelecimento escolar, apoiando-se tanto sobre os problemas identificados pelos diferentes atores da escola, como sobre as fontes exteriores de informação, tais como os desempenhos de outras escolas. Desta forma, poder-se-ia colocar em prática um tal processo que permitiria libertar o avaliador externo do peso de uma avaliação completa e sistemática e, assim,

concentrar a sua ação avaliativa na supervisão do processo de avaliação interna, e no acompanhamento dos seus resultados³⁰.

No que diz respeito a esta questão, Azevedo (2005) defende que, do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, é sem dúvida o grau de desenvolvimento da avaliação interna que vai determinar os contornos da avaliação externa, isto é, quanto mais a primeira é sistemática e autónoma, mais a segunda pode tornar-se discreta e complementar.

A importância que a avaliação externa adquire, relativamente à avaliação interna, pode também estar relacionada com uma vertente da primeira que se consubstancia na possibilidade de, a partir dos seus resultados, ser possível fazer uma comparação entre as escolas. A avaliação externa, permite ainda estabelecer uma perspetiva global e integrada do funcionamento do sistema educativo, podendo, antes de tudo, permitir ponderar questões como a qualidade do ensino e a equidade social, por forma a assegurar que a melhoria é para todos os alunos.

A este propósito, resta advogar desfavoravelmente a uma comparação entre escolas de ímpeto darwiniano, acicatadora da competitividade nivelada pela sobrevivência do mais forte, e a favor de uma comparação entre estabelecimentos de ensino direcionada a perceber as razões que consubstanciam as diferenças de desempenho entre as organizações educativas, ou seja, uma comparação habilitada ao maior conhecimento e à melhor compreensão dos fatores, das práticas e das metodologias conducentes ao sucesso educativo dos alunos e, assim, capaz de contribuir para a redução das diferenças nos resultados entre as escolas.

Contudo, e de acordo com Costa (2007), a autoavaliação é a modalidade que melhor poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola, ou seja, para o reforço da *profissionalidade* e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino e aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa. Neste sentido, enquanto aspiração interna, a autoavaliação é uma oportunidade de cada unidade orgânica poder refletir sobre a sua própria individualidade e de construir a sua identidade, sem a pressão que a avaliação externa sempre implica.

Comparando as duas modalidades de avaliação, Guerra sustenta que a avaliação externa tem uma escassa potencialidade transformadora. Em primeiro lugar, porque gera resistência; em segundo, porque não implica os protagonistas; em terceiro, porque habitua a que as decisões de mudança provenham de agentes externos (2002: 275).

³⁰ In relatório da Eurydice (2004).

Refletindo sobre as representações simbólicas que geram a resistência dos atores educativos, Afonso (2000) considera que uma das vantagens do processo de autoavaliação é permitir gerir a pressão da avaliação externa, quer antecipando a identificação dos seus pontos fracos, quer delineando as estratégias adequadas de melhoria, quer preparando a justificação/fundamentação das fragilidades identificadas pelos serviços de avaliação externa. Esta ideia encontra paralelo nas recomendações da IGE atendendo a que se procura “antes de mais, constituir um elemento estratégico útil para os próprios avaliados” (2006: A-503).

O grau de utilidade que do processo de autoavaliação pode vir a ter depende, entre outros fatores, do modo como a escola se preparar para ela. Por isso, interessa que as escolas se organizem e se preparem de modo a poderem dispor de um conjunto de elementos de informação e de indicadores que funcionem como elementos demonstrativos da pertinência e adequação do seu projeto, da estratégia seguida e da qualidade dos resultados obtidos, e a poderem ser questionados e escrutinados de forma independente por observadores externos (Alaíz *et al.*, 2003).

A utilização dos resultados da avaliação externa e a sua articulação como os da autoavaliação não podem ser desprezados na melhoria substantiva e significativa da escola. De tudo o que se referiu acerca da articulação entre uma e outra sobressai a complementaridade das duas modalidades e a exigência de que os seus resultados sejam contemplados no planeamento e implementação de uma melhoria organizacional.

Resta convocar MacBeath (1999) para quem, num contexto político-económico em que o desempenho da escola é tornado público, as listas ordenadas de escolas e os relatórios da inspeção contam apenas uma parte da história; as escolas que se autoavaliam sabem contar-nos a sua história e acolhem bem a prestação externa de contas, pois veem nela outra fonte de evidência e outra visão política e prática da sua escola.

3.7. Autoavaliação e Escola Democrática

Sabemos como é extenso o debate no que concerne a problemática da democratização da organização escolar. Porém, em contexto de integração global, subordinada a lógicas de matriz económica, parece impor-se-lhe uma solução única e aparentemente sem alternativa: a de uma democracia despolitizada enquanto garante de grandes e *eficientes* consensos.

Neste sentido, Apple afirma, de forma contundente, que “para os neoliberais, o mundo é, em essência, um grande supermercado” e que “é a *escolha consumista* que assegura a democracia” (2002: 58). Assim, conclui o autor, a democracia converte-se em práticas de consumo e “mais do que um conceito político, é transformada num conceito estritamente económico” (2002: 59).

Diga-se, a propósito, que os debates mais atuais parecem abandonar a problematização da *crise da democracia* ou do *deficit democrático* avançando a ideia da “inevitabilidade da vitória de uma *democracia global*” (Neto-Mendes, 2014: 41) o que, de resto, vem ao encontro da *agenda globalmente estruturada para a educação* de Dale e do *gerencialismo global* de McMichael, que os autores adiantavam já na viragem do milénio.

Em contexto de mercado global, sustenta Lima, a educação funcionalmente adaptada à racionalidade económica “vem sendo transformada num capítulo da gestão de recursos humanos”, orientada preferencialmente para a produção de *vantagens competitivas*, pelo que a problemática da educação para a cidadania, enquanto exercício de uma escola verdadeiramente democrática, vem evidenciando tendências para um corte relativamente às tradições da educação política, crítica e emancipatória (Lima, 2005: 71).

A este propósito, Afonso é de opinião de que em Portugal a conjuntura política atual tem-nos colocado perante uma radicalização neoconservadora e neoliberal sem precedentes, a fazer as escolas recuar quarenta anos, isto é, “estamos a voltar à fase anterior à conquista dos direitos sociais democráticos” (2013: 289).

Porém, a escola democrática conquistada na efervescência do 25 de Abril, cedo foi vertida e consagrada num quadro legal-normativo, nomeadamente com a publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/ 74, de 21 de dezembro, que representa o primeiro grande sinal de recuperação de “uma burocracia centralizada por um ministério enquanto aparelho central organizado para o controlo”, no fundo, um diploma que representa o início “do processo de reconstrução do paradigma da centralização e o retorno do poder ao centro” (Lima, 2014: 148).

Metáfora enclausurada no universo dos textos e dos discursos sobre realizações adiadas, embora garantindo importantes princípios de democraticidade e de participação, a escola democrática viria a enformar uma ação organizacional profundamente subordinada e regulamentada pormenorizadamente por um extensíssimo *corpus* normativo (Lima, 2014), e que por via disso mesmo, remete “a uma imagem que facilmente se transforma em modelo normativo” de “fortes inclinações prescritivas” (Costa, 1996: 55).

Em termos organizacionais e administrativos, a imagem da escola democrática tem as suas raízes epistemológicas na Teoria das Relações Humanas, com contributos importantes de teorias mais recentes, como a Teoria Comportamental e a Teoria do Desenvolvimento Organizacional (Costa, 1996; Morgan, 2006). Porém, e não obstante a centralidade do *homem social* e dos aspetos informais como traços distintivos desta imagem organizacional, a escola democrática remete-se, ainda que paradoxalmente, a um referencial normativo e burocrático que se faz emergir em seu lugar.

Ora, atendendo a uma racionalidade técnico-instrumental hegemónica, ganha forma uma “perspetiva instrumental da democracia”, no fundo, remetendo a um esvaziamento em termos de democraticidade da escola que se vai subordinando à esfera económica, ao mercado, à concorrência e ao “controlo dos aparelhos burocráticos” (Lima, Afonso, 2002: 100).

Tudo é, afinal, uma questão essencialmente técnica e os imperativos de modernização, racionalização e otimização da escola *social*, ineficiente e improdutivo, reatualizam as conceções organizacionais de escola de tipo mecanicista e racionalista, baseadas na ideia de que cada escola é, sobretudo, um instrumento técnico-racional e que, tanto as relações interpessoais, como a sua estrutura informal, obstaculizam o alcance da excelência organizacional.

O princípio *the one best way* dita a política da não política, ou a política das soluções e dos imperativos técnicos, uma política sem escolha, uma vez encontrada a solução ótima, enquanto o “princípio da performance competitiva conduz, no limite, a uma cidadania corroída e fragmentada” (Lima, 2005: 71).

Desvelando e desestabilizando uma racionalidade dominante, percursora do alheamento e da domesticação dos votados a cumprir ordens sem nunca as questionar, só um projeto político participado, e alicerçado no exercício de uma cidadania ativa, de apelo aos valores, permitirá reedificar uma escola verdadeiramente democrática.

Daí que a educação deva assumir-se como um lugar de luta e compromisso que sirva, também, como procuração para grandes batalhas a propósito do que as organizações escolares deveriam fazer, quem deveriam servir, e quem deveria tomar tais decisões (Apple, 2002) desde logo pela conceção, fundamentação epistemológica e implementação na prática dos seus projetos políticos, pedagógicos, de autoavaliação, de melhoria e de desenvolvimento.

Ora, o projeto político de cada escola, de cada contexto organizacional, funda-se primeiramente no seu projeto educativo que, dentro de um quadro axiológico próprio, verte as opções sobre aquilo que a comunidade educativa tem como preferível ou prioritário.

Assim sendo, um processo de autoavaliação, precedido e consubstanciado por uma construção democrática do projeto educativo, pode contribuir para o debate sobre os aspetos prioritários que os atores educativos entendem ser os catalisadores da melhoria e da aprendizagem organizacional, com a consequente melhoria dos resultados educativos dos alunos.

Neste sentido, sendo o *auto* o ponto de incidência do projeto de autoavaliação da escola, que se consubstancia na possibilidade de um sujeito (neste caso, individual ou coletivo) refletir criticamente sobre as consequências das suas ações, e pensar o seu futuro, nada seria mais contraditório e incongruente do que entender o processo de autoavaliação da escola como uma questão técnica que dispensa bem a indagação dos seus porquês.

Com ganhos consideráveis, tanto ao nível da respetiva validação e legitimação, como ao nível da democraticidade e da cidadania, das e nas escolas, tal processo autoavaliativo deverá reunir em si mesmo três pressupostos que nos parecem fundamentais.

O primeiro parte do reconhecimento da pluralidade humana, assente numa conceção de escola em que a divergência de posições e de interesses dos atores educativos adquire grande centralidade. Assim, o processo de autoavaliação, seria sempre um espaço aberto à reorganização e à reactualização, uma vez que a própria referenciação do modelo a construir, os objetivos que persegue, as metodologias que adota e os instrumentos que utiliza, decorreriam de processos decisórios que se fazem depender das diferentes perspetivas em confronto, e nos quais a imprevisibilidade dos atores e das suas decisões sempre precipitaria o novo.

Convém ter em mente que, se os homens fossem todos iguais, não faria qualquer sentido a construção de um espaço relacional. O espaço que se faz no *entre-os-homens*, de que nos fala Arendt (1995), é aquele que permite aos homens, entre iguais, fazer o encontro, e o desencontro, das suas diferenças, mediante o confronto de ideias: as de cada um, com as ideias do *outro*.

O segundo pressuposto que nos parece basilar confere uma dimensão dialética ao processo de autoavaliação, reveladora da importância da comunicação e do compromisso entre os atores educativos. Aqui, tal como Habermas defendeu para o processo deliberativo argumentativo, a comunicação, dentro da organização que se autoavalia, surge como elemento central e imprescindível ao *discurso racional* que permite, não só, um maior envolvimento dos atores mas, também, concede uma maior legitimidade ao processo, agora fruto de um compromisso forjado pelo diálogo.

A dimensão dialética surge assim como essencial à concretização de um processo autoavaliativo que contribui para a construção da escola democrática, já que:

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interditado no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar (Freire, 1997: 60).

Recuperando a nossa herança clássica, percebamos que é pela palavra, pela ação discursiva propriamente, que o homem *faz política*, e é através da sua participação dialógica que se enriquece o debate democrático, com vista à decisão em torno daquilo que se entende ser o que melhor serve todos os cidadãos.

O terceiro pressuposto faz da autoavaliação um processo hermenêutico que reclama uma produção de sentidos comuns com base na intersubjetividade, para uma maior inteligibilidade daquilo que é a organização educativa e em que moldes se processará a sua melhoria e o respetivo desenvolvimento organizacional.

No fundo, tendo como certo que “num processo cooperativo de interpretação ninguém possui o monopólio da interpretação correta” (Habermas, 1984: 100) é o contacto entre as diferentes concepções morais e as diferentes identidades culturais que vem convocar uma ação que se deseja intersubjetiva com base na comunicação e na partilha de significados. Isto é, na esteira do autor da *Teoria da Ação Comunicativa*:

in cooperative processes of interpretation no participant has a monopoly on correct interpretation. For both parties the interpretative task consists in incorporating the other's interpretation of the situation into one's own in such a way that in the revised version 'his' external world and 'my' external worlds can – against the background of 'our' lifeworld- be relativized in relation to 'the' world and the divergent situation definitions can be brought to coincide sufficiently. Naturally this does not mean that interpretation must lead in every case to a stable and unambiguously differentiated assignment. Stability and absence of ambiguity are rather the exception in the communicative practice of everyday life (1984: 100).

Assim sendo, estaremos perante uma escola que desenvolve um processo de autoavaliação organizacional que é integrativo e ainda constitutivo da identidade comum que dá sentido à ação organizacional e aos atores educativos, ainda que, não possa escapar a cenários de instabilidade e de ambiguidade, tal como refere o filósofo alemão.

Em suma, o plano de ação organizacional depende dos atores em interação e daquilo que criativamente conseguem construir e fazer das políticas educativas e avaliativas, na certeza de que quanto mais autónomos e reflexivos forem, mais complexo e rico será o contexto local e maior o seu peso na construção global.

E se “os micropoderes e as microdecisões podem afetar consideravelmente as macrodecisões, contrariá-las ou mesmo vir a sobrepor-se-lhes” (Lima, 2014: 157) então, os atores educativos terão sempre a possibilidade de perscrutar uma escola mais democrática, que lhes permitirá outras referencializações para os seus projetos, outras soluções, talvez apenas satisfatórias, certamente mais conflituantes, mas, decerto, mais substantivas.

Só assim, a escola democrática, enquanto terreno profícuo à emancipação dos homens e das mulheres, abrirá espaço à exigente e “indispensável participação indagadora e refletida” (Carvalho, 2009: 445), permitindo a *democratização da escola democrática* (Lima, 2005), ou, na esteira de Freire, *criando as condições de sua humanização*.

3.8. A Participação na Organização Escolar

A interpretação e compreensão do processo de autoavaliação da organização escolar reclama a problematização da forma como os atores educativos se envolvem e participam, quer na conceptualização do modelo a ser implementado na organização, quer na respetiva concretização e operacionalização, quer ainda, nos efeitos (ou nos impactos) que este processo tem (ou deveria ter) sobre a melhoria ação educação educativa dos seus atores e da organização escolar como um todo.

Em Portugal, a participação surge, e é ensaiada de forma espontânea, a seguir à Revolução de 25 de Abril de 1974, tornando-se sucessivamente mais organizada. As primeiras tentativas de organização da participação partem dos próprios atores educativos, seguindo-se um período de ensaio que levaria, a partir de 1976, à sua consagração jurídica e regulamentação formal, detalhada, de aplicação universal e já sem carácter experimental (Lima, 2001).

Deste modo, verificou-se uma transição de uma *participação espontânea* para uma *participação organizada*, que Lima designa por *participação consagrada*, face à constituição da participação enquanto “princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo”, da Constituição da República, de 1976, à Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986 (2001: 70). Desde a sua reivindicação até a sua consagração, e posterior regulamentação,

a participação passa de direito reclamado a direito instituído e, na senda de Lima, a um dever ética e civicamente justificado.

Na atualidade, a *participação decretada* inscreve-se, no plano das orientações para a ação, num quadro legal-normativo que decorre do *Regime de Autonomia, Administração e de Gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas*, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008.

Assumindo como princípios orientadores os “princípios da igualdade, da participação e da transparência” (artigo 3.º, ponto 1) pretende-se com a sua aprovação: contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos (artigo 3.º, ponto 2, alínea b); assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo (artigo 3.º, ponto 2, alínea c); assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa (artigo 3.º, ponto 2, alínea d) e proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa (artigo 4.º, ponto 1, alínea g).

Mais recentemente, e numa “trajetória de aprofundamento da autonomia”, este normativo foi alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/ 2012, no sentido de dotar o ordenamento jurídico português de normas que “garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia” que passará por “reforçar a hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade” (cf. preâmbulo do Decreto-Lei n.º 137/ 2012).

Não obstante a retórica discursiva do preâmbulo, a promoção de uma educação para a participação e cidadania democráticas, em ambiente de convivência cívica, crítica e dialógica, ampliando as dimensões públicas e político-educativas das escolas, representa uma narrativa em crise face às narrativas gestionárias de feição económico-empresarial (Lima, 2005).

Com efeito, o atual quadro legal-normativo aponta a uma organização escolar que se vai desvinculando de um ideário democrático colegial-participativo, substituído paulatinamente por novas correntes da gestão e de administração de empresas, que consubstanciam um *economismo educacional global* pós-moderno e pós-burocrático.

Desde logo, a *autonomia da escola* faz-se corresponder a uma constelação de conceitos de inspiração neocientífica e gerencialista, centrada na avaliação e gestão da qualidade, na modernização e na racionalização, na prestação de contas aos *stakeholders*, na competitividade

entre escolas e na criação de mercados internos entre elas e, até, no interior de cada uma delas (Lima, 2009).

Constata-se assim que o padrão de gestão democrática, ou de tipo colegial-participativo, ainda o referencial normativo da Constituição da República Portuguesa (1976) e da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), vem sendo afastado e substituído por um padrão de gestão de tipo tecnocrático e racionalista, que concebe as organizações escolares como instrumentos técnico-racionais em busca de objetivos certos e consensuais (Lima, 2011) que, em estilo neotayloriano, permitem *arrumar o chão da organização* educativa através da evacuação de conflitos interpessoais improdutos.

O governo democrático, colegial e participativo das escolas é, pois, dado como ineficiente e obstaculizante a um *ensino de qualidade* pelo que se transita da colegialidade para a unipessoalidade, num quadro legal-normativo que consubstancia um reforço da hierarquização do poder dos gestores, assessores e outras tecnoestruturas, assim desvinculados de contextos coletivos de decisão, de discussão e de intersubjetividade, mais participados e mais democráticos.

Neste contexto, o Decreto-Lei n.º 75/ 2008 vem assentar no pressuposto de que *a gestão profissional* é o paradigma a seguir, cabendo às lideranças unipessoais apresentar o seu programa de governo, executá-lo e dele prestar contas ao conselho geral, além de, escolher as suas equipas, não apenas de governo, mas também de gestão intermédia.

Assim, a estrutura interna das escolas tende a ser governada por gestores intermédios, executivamente subordinados, quer ao conselho geral, quer ao conselho pedagógico, quer, especialmente, ao executivo de topo ou líder institucional, o diretor eleito pelo conselho estratégico, com programas de governo por estes aprovados, e a estes devendo prestar contas.

Nesta medida, a participação da generalidade dos atores educativos é remetida a uma representatividade nos órgãos de gestão, de tipo estratégico ou pedagógico, com referência a uma democracia de feição elitista, deste modo, dispensando o debate democrático participado e alargado às bases, cada vez mais distantes dos contextos decisórios, ou arremetidas a uma participação ensaiada e ritualizada em arenas políticas de política sem escolha, no intuito de legitimação de decisões, de regras e modos de procedimentos de sentido único, tidos como neutros, racionais e sustentáveis.

Com efeito, é desta forma que, no plano normativo, os professores são subtraídos na possibilidade de participação nos processos decisórios, a menos de uma forma muito indireta e distante, através de alguns representantes nas cúpulas de gestão, podendo mesmo ser possível

afastá-los de participar no seu contexto mais próximo e restrito de trabalho, nos casos em que os seus atos decisórios são superiormente endereçados às estruturas tecno-pedagógicas, nomeadas com base na confiança política dos órgãos de gestão da organização escolar (Lima, 2009).

Daqui resulta, no plano das orientações para a ação, uma centralização e uma concentração de poderes, ao contrário da anunciada descentralização, tal como uma situação de generalizada de heteronomia, para a maior parte dos atores organizacionais, também ao invés da prometida autonomia.

É, nesta medida, que o princípio da participação nas escolas é subordinado a agendas técnico-rationais de tipo eficientista, compatibilizado com uma situação generalizada de participação esvaziada de qualquer possibilidade emancipatória dos atores educativos, num quadro pós-democrático de racionalidade instrumental e instrumentalizadora, no qual “várias dimensões do conceito weberiano de burocracia, nunca tinham atingido uma tão expressiva presença e radicalização” (Lima, 2009: 249).

É assim que, as tendências elitistas e oligárquicas desta *perspetiva instrumental de democracia* recuperam o pensamento democrático da primeira metade do século XX, com referência a Max Weber, Joseph Schumpeter e Robert Michels, cujas obras são marcadas pelo ceticismo quanto à possibilidade da concretização de uma democracia participativa, revelando-se muito mais favoráveis a um ato decisório que dispensa bem a participação e a argumentação de todos os interessados.

A descrença weberiana quanto a uma participação numa esfera decisória alargada concernia as (des)vantagens da interação entre indivíduos/ grupos de interesses /culturas diferentes, isto porque, "as esferas de valor do mundo estão em conflito irreconciliável entre si." (Weber, 1946: 176), e, portanto, o conflito é cientificamente irresolúvel sendo a argumentação dispensável ao processo deliberativo e decisório. Além disso, Weber via com desconfiança a soberania popular e questionava a sua utilidade para *a complexa atividade administrativa* que, à luz do seu pensamento, sempre seria obstaculizada pela participação.

Não obstante, é a Schumpeter que a democracia elitista deve a consolidação dos argumentos weberianos. Segundo o economista, o processo democrático deve ser encarado com realismo na medida em que os indivíduos são portadores de interesses egoístas e que, na sua maioria, são incapazes de participar na tomada das decisões importantes.

Nesta medida, Schumpeter defendeu um arranjo institucional, que permitisse alcançar as decisões políticas, a partir do qual alguns indivíduos obtêm o poder de decidir mediante a

conquista do voto popular. Segundo esta linha de entendimento, o que passa a contar é a eleição do seu representante e não a participação do cidadão na tomada das decisões, pelo que os eleitores devem respeitar a divisão de trabalho entre eles e os políticos que elegeram e devem compreender que, uma vez que elegeram alguém, a ação política já não é coisa deles mas deste último (Schumpeter, 1961).

Deste modo, a qualidade democrática de uma sociedade não se encontra determinada pelo grau de participação dos seus cidadãos. E, de facto, não são poucos os que veem com bons olhos a sua apatia visto que “para muitos a política é vista como uma actividade difícil e desagradável, na qual nem todos podem, querem ou devem participar” (Birch, 1993: 80).

A este propósito, também Michels, destacando sobretudo as vertentes oligárquicas da democracia, insistiu na ideia de uma *participação passiva ou dependente* e partindo da tese da “superioridade intelectual dos chefes profissionais”, derivada da sua instrução e competência técnica, sobre a correspondente “incompetência formal e real das massas”, concluiu que “Apesar de queixar-se às vezes, a maioria, no fundo, está encantada por ter encontrado indivíduos dispostos a cuidar dos seus assuntos” (1982: 35).

O poder fica, assim, não só garantido mas mesmo legitimado em termos morais, reforçando o carácter aristocrático que o autor atribui à democracia e também o seu carácter técnico-racional uma vez que, segundo Michels, os conflitos entre eficiência e democracia serão invariavelmente resolvidos com vantagem para a eficiência, à custa da democracia. A este propósito, conclui Lima (2005) com ironia que, de futuro, sempre será preferível menos democracia do que democracia a mais.

Entendendo, como Schmitt, que o sentido da política “del último siglo ha arrastrado consigo una singular y sistemática transformación y desnaturalización de todas las ideas y representaciones de lo político” (2009: 97), são já muitas as vozes a alertar para os riscos de uma escola despolitizada, mais *locus* de instrumentalização, e menos *locus* de emancipação.

Sobre esta questão, Vattimo radicaliza a problemática da despolitização quando sustenta: “A democracia como a praticamos já não funciona. Transformou-se num sistema que idiotiza as pessoas para criar consensos favoráveis às classes dominantes” (2004: 3). Preocupação que, aliás, Lima (2005) revela ao constatar o fim anunciado dos grandes debates de princípio face à apresentação dos grandes consensos.

Face ao esvaziamento e à despolitização da prática ativa de participação, decorrente de uma conceção de escola técnico-racional que reforça a hierarquização e o elitismo, ao mesmo tempo que serve uma *democracia e uma cidadania de consumidores*, tão alheados como

corroídos na sua vocação ontológica de *ser mais*, revela-se um imperativo inadiável o retomar da participação enquanto princípio democrático, pressuposto que:

opõe uma escola criadora de súbditos a uma escola criadora de sujeitos autônomos, livres, o cidadão empenhado e ativo, com capacidade para intervir, o que no limite nega e, simultaneamente, não admite a ideia de que na sociedade existam, por um lado, homens e mulheres que mandam, que estipulam e determinam, numa palavra, que decidem e, por outro, homens e mulheres que se vêem reduzidos a simples executantes e cumpridores dessas deliberações (Carvalho, 2009a: 448).

Seguindo a linha do pensamento freireano, para quem educação é emancipação, a participação nas decisões que envolvem a organização escolar pode, assim, configurar uma *prática libertadora da situação de opressão*³¹ do ator educativo. A desumanização, consequência da situação de oprimido, de que Freire nos fala, corresponde à situação em que o sujeito, reduzido à condição de coisa, não é *ser para si mesmo*, mas *objeto do outro*, do sujeito opressor³².

Nesta medida, uma escola que reproduz acriticamente projetos de sentido único, abre portas a uma racionalidade instrumental e instrumentalizadora ao serviço de *uma ordem opressora* que, assim, interdita aos atores educativos as condições do *pensar certo*, isto é, inviabiliza as condições da sua emancipação.

Desta forma, os atores educativos são remetidos a meros executantes sem escolha, tal como os subalternos operários de Taylor, ou mantidos na ignorância, *oprimidos e alienados*, em linha com o pensamento freireano.

De acordo com o pedagogo brasileiro, a libertação da *situação de opressão* só se consegue com a *inserção crítica* do sujeito na realidade envolvente, numa prática dialógica que, inevitavelmente, corresponderá à possibilidade de participar, de aceder à esfera decisória, em suma, de alcançar *ser para si*, isto é, ser autônomo (Freire, 1987).

Com grande pertinência, a *inserção crítica do oprimido na realidade envolvente*, de que fala Freire, surge também no pensamento político de Hannah Arendt, permitindo-nos indagar outras dimensões no que diz respeito à participação dos atores educativos.

³¹ In Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*.

³² In Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*.

Para a autora de *A Condição Humana*, é pela ação e pelo discurso que o homem faz a sua inserção no mundo, trazendo à luz visível da esfera pública o *quem* ele é, no fundo, constituindo a sua individualidade.

Assim, em Arendt, a participação é um ato político no qual o sujeito se descobre, se arrisca a existir, não como um objeto, estático, mas como um sujeito histórico, em construção no mundo. A distinção do indivíduo, isto é, a revelação da sua identidade, dá-se, em Arendt, pela ação e pelo discurso, daí que, à luz desta perspectiva, de matriz fenomenológica-existencialista, a participação seja um ato político e, como tal, constitutivo do sujeito. Defende a politóloga alemã:

A ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens. Esta manifestação, em contraposição à mera existência corpórea, depende da iniciativa, mas trata-se de uma iniciativa da qual nenhum ser humano pode abster-se sem deixar de ser humano (1988: 189).

Deste modo, é pela ação e pelo discurso que cada ser humano se manifesta aos demais, não como presença física apenas, mas como individualidade, apresentando-se na sua singularidade, expondo-se como ser único, distinto dos outros, demonstrando enfim, não aquilo que é em essência ou em potência, mas existindo em virtude da sua participação na arena política.

Não obstante, a ação e o discurso são atos que requerem coragem e até ousadia, implicando a disposição de correr os riscos da revelação (Holzmann, 2000). O ser humano ao sair da sombra, na qual o silêncio lhe permite ocultar-se, revela sua identidade, ocupa o espaço da sua aparência, torna-se visível, anuncia o que fez, faz e pretende fazer, no fundo, desinstala a ordem em curso e precipita o novo.

No fundo, para a autora de *A Condição Humana*, esta capacidade suprema do indivíduo de começar de operar o inédito, de desencadear um novo processo ou de interromper os processos instalados, passa necessariamente pelo político e pelo espaço *entre-os-homens*, surgindo como possibilidade de rutura com o *status quo*, ou seja, como o início de um acontecimento cuja trajetória é impossível de definir.

Também Torres (2001: 183) considera central o processo de *construção do sujeito pedagógico* que, em seu entender, e na esteira sobretudo dos teóricos da democracia participativa, os indivíduos não nascem sujeitos participativos, tendo portanto que aprender a

participar na *polis*. Neste sentido, Lima sustenta que é pela prática da participação democrática que se constrói a democracia, ou seja, é decidindo através da prática da participação que se aprende a participar e que “se adquirem os saberes indispensáveis, a confiança necessária à expressão e à luta política, a *coragem cívica* que nos impele a correr os riscos inerentes à participação activa” (2005: 76).

Capítulo 4 – Compreender e Interpretar a Organização Escolar

4.1. Visões, Teorias, Modelos e Imagens da Complexa Organização Escolar

A investigação que empreendemos tem em consideração, tal como Hitchcock e Hughes (1995: 21) sugerem, que as premissas ontológicas de cada investigador dão origem aos seus pressupostos epistemológicos; estes, por sua vez, subsidiam as suas considerações metodológicas e estas, por seu turno, dão origem às suas opções de instrumentação e de recolha de dados.

Neste sentido, a compreensão e interpretação dos fenómenos organizacionais em contexto escolar, mais do que um mero exercício técnico, quantitativo e/ou qualitativo, funda-se na preocupação de melhor compreender o universo educacional, que decorre de como o vemos, daquilo que entendemos ser a sua compreensão e do que são os propósitos dessa compreensão.

Antes de mais, percebamos que a investigação em educação tem vindo a absorver contributos das ciências sociais que assentam, em linhas gerais, em duas perspetivas distintas - a normativista e a interpretativa - sendo certo que, mais recentemente, a investigação educacional tem sido, também, influenciada pela teoria crítica e pela teoria complexa (Cohen *et al.*, 2007).

A perspetiva normativa preocupa-se com as leis gerais e universais que regulam e determinam os comportamentos, individual e social, dos sujeitos e, por isso, articula-se com uma perspetiva de ciência nomotética. Já a perspetiva interpretativa, emergindo muito mais próxima de uma perspetiva ideográfica da ciência, ainda que partilhando o rigor das ciências e a mesma preocupação em descrever e explicar o comportamento humano, enfatiza o facto de que as pessoas não são unidades abstratas e homogéneas e, portanto, atenta na sua singularidade (Cohen *et al.*, 2007).

Estas duas perspetivas sociológicas basilares representam diferentes visões sobre a realidade social e são construídas com referência a duas formas diferentes de a interpretar, remetendo, deste modo, a duas conceções diferentes da realidade social: o objetivismo e o subjetivismo.

Para uma sociologia de escola como organização educativa, na qual os modelos teóricos organizacionais adquirem centralidade incontornável, a proposta de Lima (2001, 2006) vai no sentido de distinguir, dentro os modelos teóricos organizacionais, os *normativistas* e

pragmáticos e os *analíticos e interpretativos*, distinção que se funda em tensões das ciências sociais sempre atualizadas, como as que emergem do confronto entre as concepções de realidade social (objetivista ou subjetivista), entre os seus pressupostos epistemológicos (assentes no positivismo ou no construtivismo) e, ainda, entre suas orientações metodológicas (mais nomotéticas ou mais idiográficas) (Cohen *et al.*, 2007).

De acordo com Lima, sendo certo que as dimensões normativas não são exclusivas dos modelos normativos/pragmáticos, neles, porém, tais dimensões são dominantes, encontram-se explícitas e são apresentadas como princípios de ação. Assumem frequentemente o carácter de *narrativas racionalizadoras*, ou de *receitas de conhecimento*, convocando casos exemplares, destacando princípios, máximas ou leis, com carácter mais ou menos prescritivo. Adotam definições normativas da realidade e orientações que devem presidir à ação, assim propondo soluções, antecipando cursos de ação, fundamentando decisões e escolhas organizacionais, criando quadros de racionalidade geralmente servidos por métodos e técnicas de organização e de administração.

Teorias organizacionais, escolas de administração, doutrinas gestionárias ou sistemas de gestão, são designações que podem ser associadas a modelos organizacionais normativos e pragmáticos e, do pensamento tayloriano ao desenvolvimento organizacional e à gestão por objetivos, ou ao planeamento estratégico, passando pela escola das relações humanas e pela teoria da contingência, encontramos uma grande diversidade destes modelos, de sistemas e de métodos e técnicas de organização e administração, em que a assunção dominante de organização e administração é a atividade de *bem organizar* (Lima, 2001: 101).

Quanto aos modelos analíticos e interpretativos, Lima (2001, 2006, 2008) entende-os como *suportes teóricos indispensáveis* a uma desnaturalização e compreensão crítica da escola, que vai para além das suas estruturas formais, legais, normativas e oficiais.

A compreensão e interpretação dos fenómenos organizacionais e administrativos, em Lima, parte da assunção da organização escolar como “objeto de estudo complexo e polifacetado” (2008: 84), de um “conceito dinâmico da ação organizacional” em permanente atualização (2006: 7) que se faz depender da capacidade de autodeterminação das “periferias” face a “um poder do centro” (2014: 16) e, ainda, da sua “*politicidade*” imanente (2006: 8) responsável por fazer daquilo que *a escola deve ser*, no entender do legislador, aquilo que *a escola é*, enquanto construção social resultante da ação dos seus atores (2008: 85).

Complexa e polifacetada, a compreensão e interpretação da escola reclama, congruentemente, uma abordagem de tipo plural e multifocado, teoricamente sustentada,

levando Lima (2006) a advogar a favor de uma construção hermenêutica, exigente, de orientações de investigação idiográficas, que busque alcançar uma compreensão da realidade que é sempre situada e contingente, exercitada a partir de uma posição concreta e da escolha de um olhar.

E, se uma investigação nunca é neutra nem independente do seu empreendedor (Hitchcock, Hughes, 1995), fazendo-se depender dos seus interesses e decisões, das quais decorrem as teorias e as perspectivas de análise por si eleitas, ao considerar especificamente as metodologias hermenêuticas, torna-se de todo impensável que o investigador ensaie um olhar analítico e interpretativo inteiramente neutro e descomprometido.

Deste modo, as *démarches* hermenêuticas, que visam a compreensão e interpretação dos fenómenos em contexto escolar, devem perscrutar as articulações e as desarticulações entre diferentes concepções de organização escolar, quer sejam sustentadas por modelos analíticos e interpretativos, quer decorram de modelos organizacionais de vocação normativista e pragmática (incluindo modelos de pendor gerencialista), quer ainda, por concepções de escola do tipo jurídico-formal.

E, portanto, o emparelhamento teórico que sustenta a investigação não pode dispensar as confluências e as dissonâncias que resultam do cruzamento de diferentes olhares, suportados por quadros epistemológicos diferentes, convocando diferentes visões, teorias, modelos e imagens, oriundas de diferentes áreas e disciplinas.

4.2. As Quatro Faces da Organização Escolar

Num universo teórico marcado pela diversidade de escolas, de modelos e de perspectivas, a síntese empreendida por Ellström, originalmente publicada³³ em 1983, consubstancia um inegável construto teórico de análise e de interpretação das dinâmicas organizacionais.

Com efeito, Ellström (2007) oferece um valioso instrumento de trabalho para o estudo da escola como organização complexa, propondo a integração de quatro conhecidos modelos organizacionais - o racional/ burocrático, o político, o do sistema social e o anárquico. Atendendo a que cada um dos quatro modelos enfatiza um aspeto diferente das organizações,

³³ Ellström, P. (1983). *Four faces of educational organizations*. Journal of Higher Education, vol. 12, p. 231-241. O artigo original foi traduzido para o português e republicado pela RBPAE em dezembro de 2007.

isolados, cada modelo³⁴ fornece apenas uma compreensão parcial das características organizacionais da escola. Nesta medida, o autor defende que uma dada realidade organizacional pode apresentar quatro dimensões latentes, consideradas como complementares e não mutuamente excludentes, ainda que, cada uma delas se revele em maior ou menor extensão, em relação às demais.

Ellström caracterizou-as e sintetizou-as da seguinte forma: verdade (a dimensão racional), confiança (a dimensão social), poder (a dimensão política) e insensatez (a dimensão anárquica).

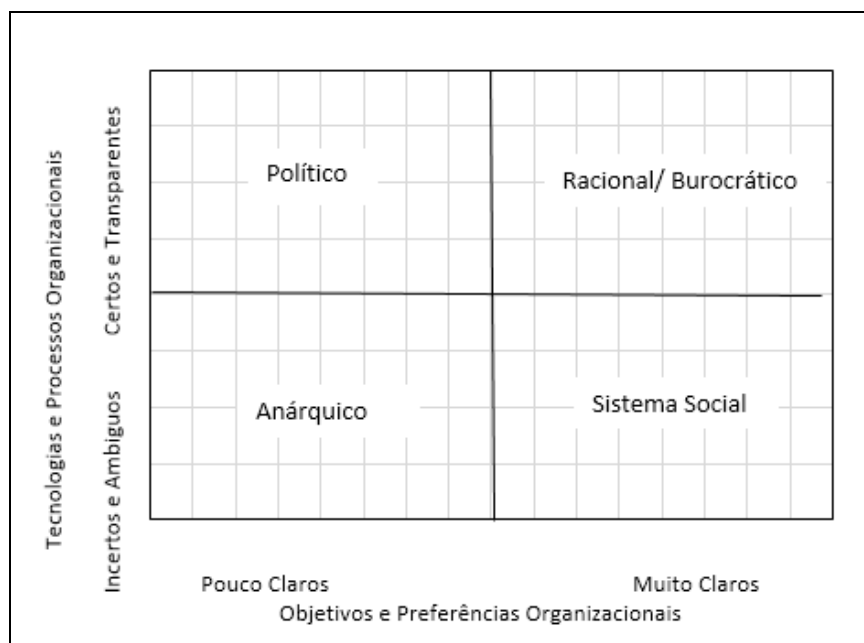


Figura 8 - Quatro modelos organizacionais segundo duas categorias de análise: Tecnologias e Processos Organizacionais e Objetivos e Preferências Organizacionais. Fonte própria com base em Lima (2001) e Ellström (2007).

O desenho conceptual elaborado pelo autor assenta na seleção de duas categorias de análise de modelos organizacionais: os objetivos e as preferências, por um lado, e as tecnologias e os processos, por outro.

Cada uma das categorias é conceptualizada como uma variável para a qual é definido um determinado intervalo de variação. Assim, a variável *Objetivos e Preferências Organizacionais* tem um intervalo de variação compreendido entre *clareza e consenso partilhado* e *falta de clareza e/ou desacordo ou conflito*; a variável *Tecnologias e Processos Organizacionais* tem

³⁴ De acordo com Morgan, qualquer teoria, modelo ou perspectiva que adotarmos no estudo da organização e da administração, por si só, “embora capaz de criar ideias valiosas, é incompleta, parcial e potencialmente enganosa” (2006: 23).

um intervalo de variação compreendido entre *transparência e clareza* e *ambiguidade e falta de clareza*.

As duas categorias permitem construir um gráfico bidimensional onde é possível distinguir quatro áreas diferentes, a que correspondem os quatro diferentes modelos teóricos organizacionais em perspetiva, tal como se ilustra na figura 8.

O modelo racional, também designado por modelo burocrático no sentido em que as organizações são perspetivadas e estudadas enquanto organizações burocráticas, é considerado o modelo mais racional dos quatro modelos que compõem a síntese de Ellström.

Com referência aos termos de análise que o autor elegeu, a face racional da síntese de Ellström consubstancia um modelo organizacional em que as tecnologias e os processos são tidos como certos e transparentes e os objetivos e as preferências organizacionais se apresentam como claros e consensuais, no fundo, inquestionáveis e indiscutíveis.

As características do *modelo burocrático* foram descritas pela primeira vez, no início do século XX, pelo sociólogo alemão Weber, a quem se atribui os fundamentos *Teoria da Burocracia*. Weber estudou as organizações sob um ponto de vista estruturalista, preocupando-se com sua racionalidade, isto é, com a relação entre os meios utilizados e os objetivos a serem alcançados pelas organizações burocráticas (Chiavenato, 2004).

Com efeito, a racionalidade que a burocracia weberiana preconiza destaca-se, citando Carvalho, pela “preocupação fundamental pelos meios, pelos modos mais eficazes no alcance de determinados objetivos, relegando a questão das finalidades para um plano acessório, porque a pretensão de justificação não existe” (2009b: 120).

Segundo Weber, uma organização puramente burocrática “é, de um ponto de vista puramente técnico, capaz de alcançar o mais alto grau de eficiência e é, neste sentido, o meio mais racional de promover o controlo imperativo sobre os seres humanos” (1964: 337). Assim, em sentido weberiano, uma organização é racional se os meios mais eficientes são escolhidos para a implementação das metas e, nesta medida, diríamos que a burocracia é uma forma de organização humana que tem na *racionalidade instrumental* um dos seus expoentes máximos.

A *racionalidade instrumental* que Weber define é endereçada a uma “racionalidade que compreende a relação entre meios e fins como uma preocupação fundamental pela excelência dos métodos na procura da solução ótima” (Carvalho, 2011: 46). Percebe-se, deste modo que, dentro de uma (mono) racionalidade que incide no *como* e no *com que meios*, tanto a reflexão sobre os fins, como a dimensão afetiva da organização, são descartados pelo receio de obstaculizar a procura *da melhor solução*.

O consenso sobre os fins é neutralizador das diferenças, inquestionáveis que são “os objectivos que esta racionalidade não discute e não contesta, nunca pondo em causa os valores em nome dos quais se actua” (Carvalho, 2009b: 120).

Daí que, na organização burocrática, sob o imperativo da eficiência máxima como garante da racionalidade que a suporta, exista apenas um caminho único que, mais do que o possível ou o satisfatório, face às possibilidades reais da agência humana é, por excelência, *o ótimo*³⁵.

No fundo, a determinação *a priori* daquilo que é a melhor forma de fazer as coisas anula a indagação e o questionamento de outros caminhos ou possibilidades, tidas, à partida, tão irracionais, como ineficientes.

Sobre a *racionalidade a priori* Carvalho (2011) refere tratar-se de uma racionalidade assente no axioma de que a realidade é linear, estática, mecânica e rígida, pelo que os processos se estabelecem segundo uma cadeia contínua e lógica de atividades comportamentais, única e sem desvios. No fundo, o desenvolvimento dos procedimentos, na organização burocrática, parte do pressuposto de que cada processo é um conjunto de etapas sucessivas, bem delimitadas, tão exatas, como necessárias, que definem um caminho hermético, único e pré-estabelecido.

Em síntese, diríamos, na esteira de Lima (2001), que a organização burocrática é considerada como uma forma de realização de objetivos e de preferências consubstanciando uma visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais³⁶. Deste modo, em consonância com uma racionalidade de tipo económico, o modelo burocrático entende as organizações como instrumentos técnicos de prossecução de objetivos, com ênfase nas orientações para a tarefa, na impessoalidade, na importância das estruturas formais da organização, na hierarquização, na departamentalização, na padronização e na rotina que conduz à eficiência máxima enquanto coisifica a agência humana.

Relativamente aos propósitos ou finalidades organizacionais, a organização burocrática revela uma face instrumentalizadora dos homens e das mulheres que, estrangidos numa estrutura fortemente hierarquizada, sem acesso à esfera decisória, executam acriticamente e mecanicamente as rotinas superiormente estipuladas, em virtude de uma agenda económica que se impõe e uniformiza.

³⁵ De acordo com Carvalho (2011), a *racionalidade ótima*, que Simon associa à *racionalidade olímpica*, pressupõe o máximo de utilidade porque a decisão é orientada segundo soluções que são simplesmente as ótimas, que têm em conta absolutamente tudo aquilo que é indispensável.

³⁶ Segundo Chiavenato, as características do modelo burocrático de organização surgem na extensa obra Max Weber constituindo os fundamentos da Teoria da Burocracia.

Em contexto educacional, a escola burocrática coloca a ênfase nas leis e nos regulamentos estabelecidos previamente, por escrito, que definem antecipadamente como deverá ser o seu funcionamento e o desenvolvimento da ação organizacional. Com efeito, na organização escolar que remete ao modelo burocrático, tais papéis em letra de lei, sob a pretensão de abrangerem todas as áreas da organização e de controlar todas as situações, adquirem um carácter exaustivo e controlador, atribuindo ao ator educativo o papel de executante das decisões de um poder centralizado, ou delegado na figura do diretor, do seu projeto e das suas assessorias.

No que diz respeito ao processo de autoavaliação das escolas, é de referir um extenso leque de *orientações para a ação* revelador das preocupações prescritivas e reguladoras da tutela sobre os estabelecimentos escolares, designadamente ao nível da avaliação dos mesmos e do sistema educativo, em geral.

Neste âmbito destacamos a Lei n.º 31/ 2002 que determina a realização de um processo de autoavaliação a desenvolver “em permanência” e “com carácter obrigatório” (artigo 5.º e artigo 6.º) e onde estão consignadas as orientações de carácter geral a ter em conta na realização da autoavaliação.

Posteriormente, como vimos já, o Decreto-Lei n.º 75/ 2008 e o Decreto-Lei n.º 137/ 2012 vieram preconizar “a consolidação de uma cultura de avaliação” que se faz pela “hierarquização no exercício de cargos de gestão” (*in* Preâmbulo, Decreto-Lei n.º 75/ 2008) com a “consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais” (*in* Preâmbulo, Decreto-Lei n.º 137/ 2012) enfatizando a necessidade de hierarquização, de departamentalização, de regulação, de controlo e de melhoria da qualidade de ensino, preocupações subjacentes a um modelo burocrático de organização.

Pese embora um enquadramento-legal que não estipula um modelo único a seguir em todas as escolas, após ter adquirido um carácter obrigatório, instituído em 2002 pela Lei que a regulamenta, a autoavaliação das escolas tem vindo a seguir um percurso orientado e enformado por diretrizes e recomendações emanadas do Ministério de Educação e Ciência e pela IGEC.

Este percurso é definitivamente marcado, com já vimos, pelo Despacho Conjunto n.º 370/ 2006, de 5 de abril, na sequência do qual se constituiu um grupo de trabalho com o objetivo de estudar e propor modelos de autoavaliação de escolas de forma a serem definidos “os procedimentos e condições necessários à sua generalização” (*in* Preâmbulo). Neste âmbito, pretendeu-se determinar “os referenciais para a auto-avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, identificando um conjunto de variáveis e parâmetros comuns às diversas práticas de auto-avaliação desenvolvidas nos últimos anos e

sugerindo outros parâmetros” (Despacho Conjunto n.º 370/ 2006, de 5 de abril, ponto 1, alínea a).

Apresentado o *Relatório Final da Atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas 2006* consubstancia-se um documento metodológico de referência que prescreve as práticas mais eficazes e mais eficientes, os roteiros passo-a-passo, as pautas mais otimizadas a seguir pelas escolas e pelos seus atores, assim orientando e modelando um processo de autoavaliação cada vez mais homogêneo e tendencialmente melhor posicionado para responder às solicitações da tutela, em especial em sede de avaliação externa das escolas.

Neste sentido, há a considerar a face burocrática de um processo de autoavaliação quando se convoca uma *racionalidade a priori* na medida em que se parte do pressuposto de que é possível prescrever todas as ações futuras, com alto grau de exatidão, presumidos a linearidade e o mecanicismo de uma realidade, por isso mesmo, controlável.

Sob a égide desta perspetiva, o processo de autoavaliação perde o seu potencial transformador das escolas e dos seus atores. Afastados da esfera decisória, subordinados às prescrições de que depende a sua ação, os atores educativos cumprem acriticamente as rotinas autoavaliativas da organização escolar, num quadro instrumental e instrumentalizador.

Mantidos numa situação de heteronomia, as suas opiniões são dispensadas e vistas como obstaculizantes a um processo de autoavaliação racional e homogeneizante na medida em que não se compadece com diferenças e singularidades, disruptivas da estabilidade, da linearidade, da padronização e da execução da rotina da eficiência máxima.

Quanto ao *Modelo Social* que Ellström referencia, as tecnologias e os processos organizacionais são, na generalidade, ambíguos e pouco claros, mas, em contrapartida, os objetivos e as preferências são percebidos como claros e os consensos partilhados.

Entendido por Lima (2001) como uma aplicação da teoria dos sistemas, o *Modelo Social* vê os processos organizacionais como fenómenos predominantemente espontâneos, acentuando mais o seu carácter adaptativo e menos a intencionalidade da ação organizacional. Este modelo valoriza especialmente a estrutura informal da organização, dos processos de integração, de interdependência e de colaboração; o consenso sobre os objetivos por todos partilhados releva, fundamentalmente, da inexistência de qualquer processo de discussão, face a um imperativo de sustentabilidade do próprio sistema.

Não obstante, o *Modelo Social* é muitas vezes articulado com as teorias organicistas que nos levam a perspetivar as organizações como sistemas abertos influenciados pelo meio ambiente em que se encontram e a entendê-las como organismos complexos, que internamente

congregam vários subsistemas. A sobrevivência, neste caso corporativista, depende não só das relações que os subsistemas estabelecem entre si (os diferentes atores educativos e as suas estruturas organizacionais) mas, também, das relações que a unidade orgânica estabelece com o meio externo (o meio social onde se insere a comunidade educativa).

Crozier e Friedberg (1977) criticam esta articulação, por entender que as metáforas organicistas revelam tendências normativistas e pragmáticas, associadas a abordagens positivistas, deterministas e reducionistas, subestimando os sujeitos na sua singularidade e no seu pensamento criativo. Para os autores, não há sistemas sociais inteiramente regulados ou controlados e os atores individuais ou coletivos que os compõem “não podem jamais ser reduzidos a funções abstratas e desencarnadas” porque “são actores de corpo inteiro” e, face aos constrangimentos a que são sujeitos, “dispõem de uma margem de liberdade que utilizam de forma estratégica nas suas interações com os outros” (Crozier, Friedberg, 1977: 25).

Quando remetidos ao *Modelo Social*, os fenómenos organizacionais refletem essencialmente preocupações em atingir o equilíbrio dinâmico que uma realidade em permanente devir sempre teima em desestabilizar. No âmbito do processo de autoavaliação de escola, os fatores que mais concorrem para o desequilíbrio do sistema organizacional advêm de pressões predominantemente externas. Neste âmbito, há a destacar um processo de autoavaliação que se galvaniza para dar resposta às exigências da tutela (designadamente aquando da avaliação externa), para dar resposta às exigências dos pais e encarregados de educação (face à livre escolha educacional), para construção de uma imagem externa competitiva (enquanto imperativo de sobrevivência num meio fortemente competitivo), como forma de ir ao encontro dos parceiros sociais (a reclamar a integração e a adequação da escola no meio em que se insere) e como forma de prestação de contas dos recursos utilizados (a um estado cada vez mais controlador e cada vez menos provedor).

Na escola que desenvolve um processo de autoavaliação de face social, as estruturas internas, o equilíbrio interno entre os seus subsistemas e os aspetos informais da organização escolar são tidos em consideração e fortemente ponderados num quadro de estabilidade da unidade orgânica que admite várias possibilidades processuais, sem com isso esquecer os seus propósitos ou finalidades.

Com efeito, face aos imperativos de adaptação e de sobrevivência ao e no meio que a rodeia, mais do que os fatores internos, são as pressões externas que subjazem ao desenvolvimento do processo de autoavaliação da organização escolar o que, por isso mesmo, permite sublinhar a necessidade de cooperação, de colaboração e de convergência entre todos,

em prol dos objetivos gerais que a organização deverá atingir; aqui, as metas ou as preferências organizacionais são unificadoras e partilhadas por todos, em detrimento dos objetivos pessoais ou dos interesses individuais de cada um.

Assim, estamos perante um quadro de racionalidade que, não sendo instrumental porque admite várias possibilidades e respostas ao *como* e *com que meios* se desenvolverá o processo de autoavaliação de escola é, porém, instrumentalizador, no sentido em que os atores educativos não questionam o *por quê* ou o *para quê*: os propósitos ou finalidades do processo de autoavaliação são definidos, fundamentalmente, antes de qualquer problematização abrangente ou participada.

O determinismo que resulta da impossibilidade dos atores educativos questionarem os fins gerais estipulados para o processo autoavaliativo da organização escolar - decididos predominantemente fora da escola ou dentro da escola pelo diretor e suas equipas, segundo lógicas de resposta adaptativa a pressões externas - releva na impossibilidade de emancipação dos seus atores e mitiga o potencial crítico, criativo e transformador do processo de autoavaliação da unidade orgânica.

Quanto ao *Modelo Político*, com referência à síntese de Ellström, as tecnologias e processos organizacionais são tendencialmente certos e transparentes, ao passo que os objetivos e as preferências percebem-se como pouco claros, fontes de desacordo e/ou de conflito.

Rompendo com uma racionalidade uniformizadora, o *Modelo Político* propõe-nos entender as organizações como *arenas políticas* em que os sujeitos, mais do que um conjunto indistinto de indivíduos vinculados a uma ação organizacional de sentido único, reconhecem as diferenças que os distinguem, desvendam a possibilidade de seguir outros caminhos e, na incerteza de qual venha a ser o caminho tomado, aventam-se num jogo de poder que lhes permitirá lutar pelo que melhor sirva os seus próprios interesses.

Para lá de um mecanicismo determinante de uma realidade automática e previsível, o *Modelo Político* confere à ação organizacional uma nebulosidade e ambiguidade que em muito advém de as organizações sob a égide deste modelo, por considerarem uma estrutura informal que escapa a uma monorracionalidade que o plano legal-normativo enforma, não poderem passar ao lado da emergência e do confronto entre diferentes racionalidades, reconhecendo os sujeitos como sujeitos da ação e, portanto, agentes dotados de uma certa autonomia.

Nas organizações de face política, é a consideração das suas estruturas informais que permite “compreender um princípio de hierarquia nas formações sociais” segundo o qual não é possível deixar de perceber “um certo desnível nas relações que se estabelecem entre os

sujeitos” já que “na verdade, ninguém duvida que uns tem mais poder do que outros” (Carvalho, 2014: 16)

Rompendo com uma realidade linear e sequencial, a solução ótima que a mais racional razão suporta é contaminada pelas soluções que outras razões convocam, consubstanciando-se, assim, parafraseando Carvalho (2014), a ideia de que não existe uma única solução para o mesmo problema e que essa solução não é a melhor possível mas a mais satisfatória. Deste modo, na organização construída instala-se a dúvida quanto ao desenrolar da ação em virtude de uma incerteza que abre portas à impossibilidade de um controlo absoluto sobre a mesma.

Esclarece a autora que, do ponto de vista conceptual, a qualquer problema está inerente uma fonte de incerteza; caso assim não fosse deixaria de o ser para tomar uma forma similar ao mecanismo automático e neste sentido, acrescenta Carvalho (2014), é a consideração de que o poder é, potencialmente, a realização de uma possibilidade, concretizada pelas incertezas inerentes à resolução de um problema, que resulta o posicionamento diferenciado dos atores organizacionais.

Em suma, este modelo coloca em evidência a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objetivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito. Não obstante, tem a vantagem de chamar a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos atores educativos, para a conflitualidade que pode marcar os seus interesses e as suas ações e, até, para o seu potencial de intervenção e de mudança (Lima, 2001).

No âmbito da investigação educacional, o *Modelo Político* pode articular-se com abordagens tendencialmente mais existencialistas, fenomenologistas, subjetivistas, naturalistas e idiográficas dos fenómenos organizacionais, desarticulando-se com um sentido homogeneizante e acrítico que as abordagens mecanicistas imprimem aos indivíduos, às suas ações e aos seus pensamentos. Neste sentido, faz-se mais próximo do *Modelo Anárquico* e mais afastado tanto do *Modelo Social* como do *Modelo Burocrático*.

Relativamente ao *Modelo Anárquico*, Ellström atribui-lhe a dimensão *insensatez*, que decorre do facto de que, neste quadro teórico, as tecnologias e os processos são percebidos como incertos e ambíguos e os objetivos e as preferências organizacionais pouco claros e fontes de desacordo e de conflitualidade.

O autor descreve o *Modelo Anárquico* através das metáforas da *anarquia organizada*, do *caixote de lixo* e dos *sistemas debilmente articulados*, enfatizando sobretudo a falta de intencionalidade da ação organizacional, a ausência de linearidade dos processos, a sua inscrição numa racionalidade *a posteriori* e hermenêutica, uma certa desconexão entre os atores

e a sua participação fluida e inconsistente. Em termos de comparativos, o *Modelo Anárquico* representará a face da escola mais ambígua, mais divergente, mais conflitual, mais disjuntiva, mais ineficiente e mais subjetiva.

4.3. Modo de Funcionamento Díptico

O quadro teórico proposto por Lima (2001) para uma análise de uma organização escolar empiricamente referenciável é marcado por dois polos, dois extremos contrapostos e, não obstante, não mutuamente excludentes. No modo de funcionamento díptico que o autor sistematiza, são colocadas, num dos polos, as interpretações de tipo racional-burocrático e de sistema social, enquanto modelos de análise que realçam mais a clareza dos objetivos organizacionais, os processos de previsão e de planeamento, as estratégias do tipo racional, a ordem e a conexão/conjunção de elementos no interior das organizações. No polo oposto, o autor posiciona os modelos de ambiguidade e de anarquia organizada que destacam mais a subjetividade, a incerteza das tecnologias e a falta de clareza e de consensualidade dos objetivos organizacionais.

Desta forma, na esteira de Lima (2001), os estudos empíricos sobre situações concretas da ação organizacional permitem convocar, em simultâneo, os dois polos, ainda que, teoricamente, se constituam como dois limites de um *continuum*. Daí que a análise e compreensão da ação organizacional, com referência ao plano das orientações para a ação, possa fazer emergir, concomitantemente, a face burocrática e a face anárquica, ambas eventualmente presentes, ainda que em graus variados, abrindo espaço a interpretações distintas e por vezes antagónicas, do mesmo fenómeno em estudo.

No quadro teórico que consubstancia o modo de funcionamento díptico proposto pelo autor supracitado - que pretendemos testar empiricamente em paradigma quantitativo - admite-se que a ação organizacional ora apresentará um modo de funcionamento conjuntivo, ora apresentará um modo disjuntivo. Neste sentido, ora se ligam objetivos, estruturas, recursos e atividades e se é fiel às normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se produzem regras alternativas.

Na arquitetura do referido construto teórico, os quatro modelos mais representativos da organização escolar ocupam determinadas posições, em função das conjunções e desconexões entre os diferentes elementos da mesma: na Face A, posiciona-se a escola como uma anarquia

organizada e a escola como uma arena política; na Face B, a escola como sistema social (ou organismo), seguida da escola como burocracia.

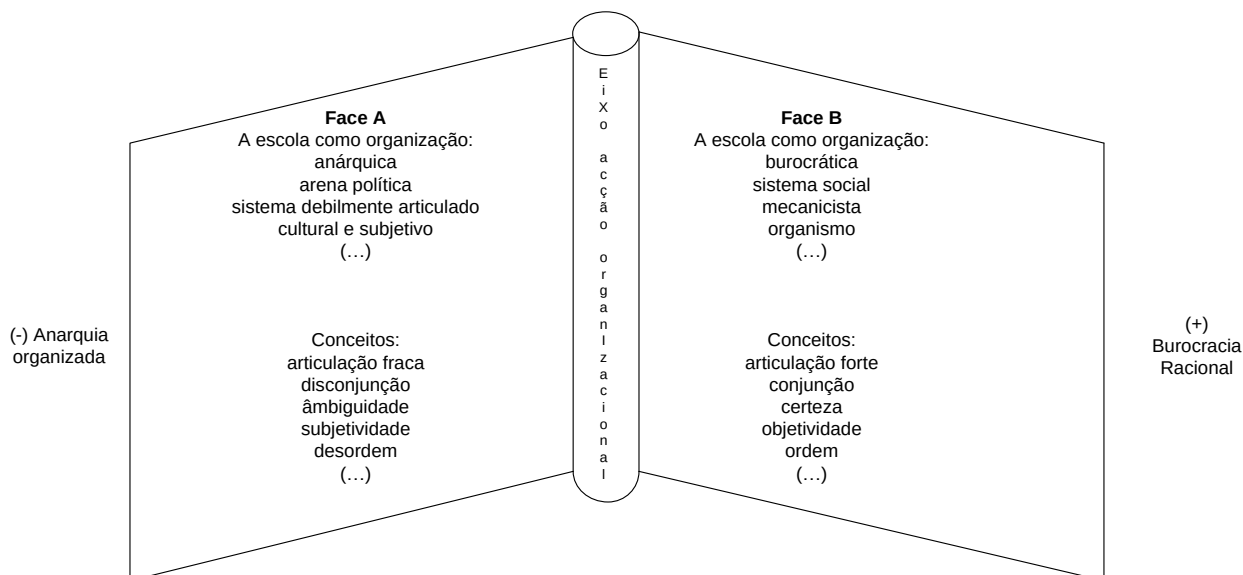


Figura 9 - Esquematização do modo de funcionamento díptico. Adaptado de Lima (2001).

A figura 9, que representa esquematicamente o modo de funcionamento bipolarizado em análise, permite elucidar o posicionamento relativo da *anarquia organizada* e da *burocracia*, aqui equacionados, no limite, como os dois extremos do díptico e, não obstante, não são, por isso, mutuamente exclusivos.

Com efeito, de acordo com Lima (2001), a escola pode apresentar estes dois modos de funcionamento, em simultâneo, ainda que em diferentes níveis e graus, consubstanciando o facto de que as escolas concretas podem, mais do que decretadas, ser construídas nas margens de autonomia que um sistema centralizado sempre teima em constranger, revelando-se um hiato entre o “plano das orientações para a ação” e o “plano da ação organizacional” que importa aprofundar, conhecer e compreender melhor.

Sobre este afastamento, entre aquilo que a escola *deveria ser* e aquilo que a escola *é*, convém ter presente que:

a escola pública portuguesa, ainda que refém de um modelo de administração excessivamente centralizado, tem dado sinais de que os processos de mudança e desenvolvimento escolar obedecem mais a lógicas de apropriação e objetivação concretizadas no contexto local - e sempre a partir das racionalidades que

presidem às práticas sociais dos atores - do que a movimentos lineares de reprodução normativa (Torres, 2008: 60).

Mais, ainda, compreendendo que cada organização escolar consubstancia um nicho único e diferenciado, a apropriação das decisões centrais implica um processo singular inerente à especificidade de cada uma e aos atores que nela participam, do qual resulta “um complexo jogo de estratégias, negociações e acções de vários actores pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente” (Barroso, 2004: 17).

Neste sentido, o modelo burocrático, ao atender quase exclusivamente à estrutura formal da organização educativa, ignora que “as coisas não são o que parecem ser” (Berger, 1983: 32) de forma que a compreensão e interpretação dos fenómenos organizacionais terá de romper com uma racionalidade *a priori* que assume uma realidade determinada, linear e mecanicista, incapaz de, por isso mesmo, reconhecer a incerteza que a ação organizacional sempre precipita.

PARTE II – Abordagem Metodológica ao Objeto de Estudo

Capítulo 5 – Percurso Metodológico de Investigação

5.1. A Problemática, a Questão Emergente e os Objetivos de Investigação

Partindo do pressuposto de que se *investiga para conhecer* podemos começar por nos questionarmos sobre o próprio ato de conhecimento, o de sabermos algo acerca do objeto de estudo. Procuramos alcançar a verdade, sendo certo que a verdade efetivamente alcançada é sempre uma verdade provisória e, por isso, é sempre passível de ser revista ou substituída. O carácter dinâmico do conhecimento científico, esta ideia de que o que conhecemos pode não ser a verdade, ou totalmente verdade, não esmorece o entusiasmo do investigador que sempre se desafia a problematizar.

Conhecer e investigar revela-se como um processo árduo cuja dificuldade não é alheia às crenças, capacidades, motivações e mais especificidades do próprio sujeito e da sua relação com o objeto. Assim, o ato de conhecer carece inevitavelmente de neutralidade. Desta ausência de neutralidade, por parte do sujeito, pode resultar uma interferência no próprio ato de conhecimento que acarreta um determinado grau de incerteza em relação ao conhecimento que julgamos possuir³⁷.

As dificuldades que se colocam ao investigador passam também pelo reconhecimento de que as áreas de conhecimento são muitas e diversificadas pelo que há a necessidade de começar o processo de investigação selecionando e delimitando um campo de interesse preciso. Desta forma, a fase conceptual, a primeira etapa do método científico, começa “quando o investigador trabalha uma ideia para orientar a sua investigação”, uma fase que pressupõe um “conjunto de atividades que levam à formulação do problema de investigação e ao enunciado do objetivo, das questões ou hipóteses” (Fortin, 2009: 63). Esse vasto campo de interesse, selecionado inicialmente, irá sendo afinado num processo que consiste em encontrar um domínio de investigação que interesse ou preocupe o investigador e se revista de importância para a disciplina.

Considerando a impossibilidade de se estudar tudo no seu todo, “espera-se que o investigador só se remeta a analisar uma parte desse todo, a concentrar os seus esforços num

³⁷ As perspetivas de investigação e pesquisa mais atuais em Ciências Sociais e Humanas sugerem que a objetividade de determinada realidade nunca pode ser alcançada (Ramos, 2005; Coutinho, 2008).

problema de dimensões mais reduzidas” (Vilelas, 2009: 69) colocando-se em condições de melhor o solucionar.

A este propósito, refere o autor, o investigador é, ele próprio, um sujeito em interação com o seu ambiente, sofrendo inevitavelmente as influências dos tempos em que vive. Daí que o problema a que se propõe dar resposta não surja independentemente do seu contexto pessoal, social, económico, histórico, etc. Com efeito, quando o investigador define um problema não o elabora do vazio, como se não tivesse a menor ideia acerca do mesmo; parte sempre de algumas ideias ou informações prévias, de alguns referentes teóricos e conceptuais, “mesmo que estes não possuam um carácter sistemático e preciso” (Vilelas, 2009: 257).

Neste sentido compreende-se, igualmente, que os problemas de investigação que estudamos ou as perguntas de partida que formulamos não sejam o resultado de um processo de identificação ou de busca a partir da simples observação da realidade, ou da definição oficial de problemas sociais e educativos, ou mesmo da nossa mera curiosidade e criatividade, ainda assim necessárias e relevantes (Lima, 2006).

Com efeito, a construção dos problemas de investigação, a formulação de hipóteses, os métodos e as técnicas de pesquisa a privilegiar, tal como as diferentes conceções de organização, de objetivos e de tecnologias, de estruturas, de poder, etc., são profundamente afetadas pelas nossas escolhas no plano teórico, pelas perspetivas de análise que privilegiamos, pelas imagens, metáforas ou modelos conceptuais que convocamos. A este propósito, Lima salienta que “o olhar analítico ensaiado pelo investigador depende consideravelmente da teoria e da perspetiva de análise adotadas” (2006: 10).

Portanto, o problema de investigação formulado deve encontrar-se integrado num quadro teórico devidamente fundamentado que lhe proporcione um sentido, em função dos alicerces lançados sobre os conhecimentos prévios que constituem o seu referencial.

Deste modo, importa que, após a delimitação do objeto de estudo, o investigador proceda à construção do referencial teórico que lhe permita assimilar a “bagagem conceptual e as teorias já elaboradas relativamente ao tema, mas focalizadas agora para o nosso estudo” (Vilelas, 2009: 62). Este importante e complexo processo decorre em articulação com o planeamento e a própria definição do problema, ao qual está vinculado, pelo que envolve a revisão e a organização dos conhecimentos prévios disponíveis sobre o tema selecionado.

O marco teórico construído surge, então, como um garante de credibilidade imprescindível em investigação. Por outro lado, este assimilar de conceitos, das relações teóricas que se estabelecem, dos métodos utilizados e dos resultados anteriormente obtidos,

constituem-se como uma base essencial de conceptualização da investigação que se pretende desenvolver. Na esteira de Fortin, “a revisão da literatura é um processo que consiste em fazer o inventário e o exame crítico do conjunto de publicações pertinentes sobre o domínio da investigação” (2009:74) ficando, deste modo, clara a relevância da construção do referencial teórico e o seu carácter basilar em todo o processo a empreender.

Quanto à formulação do problema de investigação, Vilelas (2009) indica que esta se reveste geralmente sob forma de uma pergunta cuja resposta só poderá obter-se depois de realizado o estudo. Ainda de acordo com o autor, a questão de investigação deve sugerir a direcção a tomar para realizar a investigação e constitui-se como um enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os conceitos-chave, especifica a população alvo e sugere uma investigação empírica.

De acordo com Lima, a questão encontra-se dependente das opções teóricas e dos modelos de análise seleccionados por quem pesquisa, tal como das suas opções ontológicas, epistemológicas e metodológicas (por exemplo, de raiz positivista ou de raiz construtivista) uma vez que é ao autor da pesquisa, “ao sujeito cognoscente, que cabe a construção teórica e metodológica do seu objeto de estudo, desde logo o tipo de abordagem em termos de análise e de escala de observação e interpretação dos fenómenos” (2008: 84).

No que diz respeito à investigação em Educação, que envolve fenómenos empiricamente referenciáveis, em escolas concretas, há a considerar o carácter dinâmico das organizações educativas, o qual acarreta uma permanente reconstrução e reactualização da forma como se enfrentam os novos desafios quotidianamente, da sua maior ou menor capacidade de iniciativa e criatividade, de como contornam constrangimentos e dilemas, da forma como aproveitam as oportunidades e, também, como assumem e concretizam novas missões e objetivos (Afonso, 2010b). Por outro lado, a compreensão e descrição dos fenómenos em contexto escolar deverá, também, ter em conta a forma como os seus atores incorporam, referenciam ou resistem a certas heranças simbólicas, representações sociais e “sedimentos culturais”³⁸.

Neste sentido, o processo de autoavaliação da organização escolar é uma temática que sempre se atualiza quer pelas dinâmicas que encerra, quer pelo impacto que tem no quotidiano

³⁸ A este propósito, Torres propõe a ideia “de sedimentos culturais para dar conta de um património cultural e simbólico historicamente depositado na memória colectiva da instituição e que resultou do labor antropológico de apropriação das várias possibilidades da estrutura, nos vários espaços-tempo educativos da escola. Compreendeu-se que, mesmo em quadros de elevado constrangimento estrutural, a organização escolar conseguia gerar novas camadas sedimentares e realimentar o seu património cultural comum” (2008: 64).

da escola e na vida dos atores educativos, para além da incontornável influência que sofre das orientações das novas políticas públicas.

Com efeito, as práticas de autoavaliação institucional remetem para motivações e tensões de ordem diversa que nos interessa conhecer melhor.

Entendendo a autoavaliação de uma unidade orgânica como um meio de aprendizagem organizativa, capaz de habilitar uma comunidade educativa a organizar os seus processos de melhoria e a mobilizar o conhecimento interno da escola necessário para responder, de modo adequado e criativo, às mudanças, procuraremos averiguar até que ponto este processo é (ou não) perspetivado pelos seus atores como um instrumento de controlo ou de prestação de contas, subordinado a uma racionalidade económica.

Esta tensão entre autoavaliação instrumentalizadora e autoavaliação enquanto prática emancipatória, da escola e dos seus atores, é propulsora da nossa investigação e desafia-nos a saber em que medida o dispositivo de autoavaliação serve como meio de aprendizagem organizativa, como forma de orientação das suas dinâmicas, dentro das margens de autonomia que detém, ou se é o corolário de uma lógica economicista, de racionalidade *a priori*.

Face às nossas inquietações nesta matéria, propomo-nos desenvolver a nossa investigação a partir da seguinte questão:

Quais as representações simbólicas dos professores relativamente ao processo de autoavaliação da organização escolar?

Como já vimos, no que diz respeito à expansão da ideologia neoliberal, as políticas educativas e avaliativas, nacionais e internacionais, parecem potenciar a emergência de um mercado educacional face ao paradigma de uma governança em educação na qual o Estado adquire mais um papel de regulador e de controlador e menos de provedor, exigindo, com os restantes interessados (*stakeholders*), maior transparência e prestação de contas aos serviços públicos.

Neste sentido, a autoavaliação institucional pode inscrever-se num quadro de implementação da livre escolha educacional e, daí que, o processo de autoavaliação possa ser visto como um meio ao serviço da própria organização educativa no intuito de promover uma imagem mais competitiva, sob o axioma de que maior competitividade é sinónimo de melhor qualidade.

Sob esta linha de entendimento, a autoavaliação institucional pode constituir-se num instrumento de produção de conhecimento³⁹ ou numa “tecnologia de governo ou de governança” (Simões, 2010) ao serviço da legitimação do poder político, em certo sentido *foucaultiano*, mediante uma filtragem que se faz através de mecanismos de negociação e decisão, que vão seleccionando o que for compatível com as suas intencionalidades, e descartando o que não o sustenta (Teodoro, 2011; Afonso, 2013).

Dentro desta visão, mais pragmática, a avaliação adquire contornos cada vez mais tecnicistas e quantitativos, funcionando como um “aparelhamento racional com base no poder dos grandes números e das estatísticas” com “função utilitária para os líderes políticos, permitindo que escolham a evidência sobre a qual construir as suas políticas” (Simões, 2010: 25).

Nos antípodas desta linha de entendimento, uma tendência ideológica mais progressista, a que já nos referimos anteriormente, advoga a favor de uma autoavaliação de escola assente no pressuposto de que este processo pode ser um exercício da democracia participativa e um espaço de confronto de diferentes racionalidades, do qual resultarão as soluções negociadas sobre aquilo que a escola deverá fazer em prol do seu desenvolvimento e da sua melhoria, reclamando mais envolvimento e responsabilidade de toda a comunidade, bem como o compromisso dos diferentes atores e a partilha de valores e de objetivos comuns, sustentando a prestação de contas em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação e a cidadania.

Desta forma, autoavaliação escolar pode constituir-se como um processo de aprendizagem coletiva (Afonso, 2011) permitindo-se contribuir para uma elaboração contínua do sentido da atividade para o conjunto dos atores que na escola participam (Berger, Terrasêca, 2011).

Assim, autoavaliação da escola pode resultar de uma necessidade interna por parte dos seus atores, que os leve a procurar fazer um aprofundamento sobre as diferentes dimensões da organização escolar. Deste modo, é desenvolvida no intuito de gerar um conhecimento que resulta em *poder sobre si próprio*, isto é, uma autoavaliação de escola que entenda a relação conhecimento/poder numa perspetiva de *empowerment* dos atores educativos, que lhes permitirá, inclusivamente, fazer uma abordagem crítica a outras propostas de autoavaliação que

³⁹ Segundo a IGE “toda a avaliação tem em vista, por um lado, a prestação de contas e, por outro, a produção de conhecimento para o desenvolvimento e melhoria do sistema e de cada escola” (2006: A-503).

se distinguem pelo seu sentido único e homogeneizante (Alarcão, 2001; Teodoro, 2008, 2011; Simões, 2010; Berger, Terrasêca, 2011; Afonso, 2011, 2013).

Exposta a problemática que nos incentiva à viagem e entendendo como Vilelas que “formular corretamente um problema é obter metade da sua resposta” (2009:74) procuraremos facilitar a respetiva abordagem, derivando da questão de partida as seguintes subquestões orientadoras da investigação:

1. *Quais as representações dos professores sobre o processo de autoavaliação do agrupamento?*
2. *Quais as representações dos professores quanto às razões que levam a organização escolar a desenvolver o processo de autoavaliação?*
3. *Que conhecimento têm os professores sobre o modelo de autoavaliação e como se divulgam os resultados obtidos?*
4. *Quais as representações dos professores relativamente à equipa de autoavaliação e ao impacto desta no seu desempenho enquanto docentes?*
5. *Como participam os professores no processo de autoavaliação do agrupamento?*
6. *Em que paradigma avaliativo se concretiza a autoavaliação do agrupamento: quantitativo/qualitativo, técnico/político, instrumental/substantivo?*
7. *Até que ponto o processo de autoavaliação reflete uma conceção de educação restringida ao sucesso académico, reveladora de uma obsessão avaliativa focada na medição e na comparação de resultados escolares?*

No que diz respeito aos objetivos de investigação, Fortin (2009) é de opinião de que a respetiva definição se constitui como um poderoso meio de delimitar a investigação que se pretende levar a cabo e, assim sendo, para que o objetivo de investigação seja efetivamente uma meta ou um fim importa que seja tangível e exequível.

De acordo com a autora, o objetivo do estudo, num projeto de investigação, enuncia de forma precisa o que o investigador tem intenção de fazer para obter respostas às questões de investigação, remetendo ao porquê da investigação. Deverá ser um enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio em questão (Fortin, 2009). Sob este prima, o objetivo de investigação define a expectativa daquilo que o investigador pretende alcançar com o seu trabalho de pesquisa, pelo que a sua definição deve ser clara e inequívoca.

Vilelas considera que “os objetivos apontam a população a estudar, as variáveis, o tipo de estudo e as hipóteses” (2009: 77). De acordo com o autor, os objetivos de investigação

podem variar de acordo com o tipo de estudo e, neste âmbito, há a considerar os estudos de tipo descritivo, exploratório, correlacional e experimental.

Tabela 2 – Tipo de estudo em função das finalidades dos objetivos de investigação, de acordo com Vilelas (2009).

Tipo de Estudo	Finalidades do Objetivo de Investigação
Descritivo	Identificar e descrever variáveis
Exploratório	Caracterizar as variáveis
Correlacional	Testar relações de associação e dependência entre as variáveis
Experimental	Procurar relações causa-efeito e pretende prever

Face à problemática que propulsiona a nossa pesquisa e ao marco teórico que a consubstancia elegemos os seguintes objetivos de investigação:

1. *Conhecer e descrever as representações dos professores sobre o desenvolvimento do processo de autoavaliação do agrupamento.*
2. *Conhecer e descrever as representações dos professores quanto às razões que levam a unidade orgânica a desenvolver o processo de autoavaliação.*
3. *Descrever e interpretar os fatores, internos e externos, que potenciam ou dificultam a autoavaliação do agrupamento.*
4. *Saber em que medida a autoavaliação é vista como um mecanismo do agrupamento de integração interna resultante de uma pressão externa.*
5. *Caracterizar a forma como os professores participam no processo de autoavaliação do agrupamento.*
6. *Saber em que medida os professores conhecem o modelo de autoavaliação do agrupamento e os moldes da respetiva operacionalização.*
7. *Conhecer e descrever as representações dos professores relativamente à equipa de autoavaliação e ao impacto desta equipa sobre o seu desempenho enquanto docentes.*
8. *Enquadrar a autoavaliação do agrupamento num paradigma avaliativo: quantitativo/qualitativo, técnico/político, instrumental/substantivo.*

Na esteira de Vilelas (2009), quanto às finalidades dos objetivos gerais traçados, o trabalho de investigação desenvolvido remete a um estudo do tipo descritivo, exploratório e correlacional.

No que diz respeito aos pressupostos teóricos, com referência intrínseca ao quadro teórico edificado, pensámos como Ludke e André na medida em que consideramos que as premissas de partida permitem ao investigador ter “um esqueleto ou uma estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados” (1986: 99).

Assim, centrados no processo de autoavaliação da organização escolar, nas razões que subjazem a este processo, no papel e impacto da equipa de autoavaliação sobre as dinâmicas do agrupamento, na articulação entre a autoavaliação e a avaliação externa e na forma como atores educativos participam no fenómeno organizacional, que o nosso enquadramento teórico referencia, formulamos um conjunto de pressupostos teóricos dos quais partiremos, nomeadamente:

- 1. As políticas educativas e avaliativas em Portugal seguem orientações, tendências, indicadores e patamares internacionais que consubstanciam uma governança educacional de pendor neoliberal e neoconservador.*
- 2. O processo de autoavaliação do agrupamento incorpora premissas oriundas de modelos gerencialistas.*
- 3. O desenvolvimento do processo de autoavaliação do agrupamento faz emergir e coloca em confronto diferentes racionalidades.*
- 4. A interpretação de um fenómeno, em contexto escolar, pela sua complexidade, convoca, em simultâneo, modelos organizacionais diferentes, por vezes contraditórios.*
- 5. A equipa de autoavaliação tem um papel fulcral na operacionalização do processo autoavaliativo da organização escolar.*
- 6. O processo de autoavaliação da escola inscreve-se num paradigma de avaliação técnico-instrumental.*
- 7. Não obstante os imperativos legais, os atores educativos constroem uma realidade organizacional que, tendo por referência o plano das orientações para a ação, permite outras referencializações, no plano da ação organizacional.*

Colocadas num plano hipotético, tais proposições demandam a respetiva confirmação (ou infirmação) remetida desde já a fases posteriores deste trabalho, designadamente, à fase analítica das evidências empíricas e à fase conclusiva de toda a pesquisa investigativa.

Reiteramos a ideia de que a seleção do tema, a formulação da questão de partida, a derivação das subquestões orientadoras da investigação, os objetivos de investigação delineados e os pressupostos teóricos assumidos foram surgindo em articulação com a construção do marco teórico, num processo que foi abrindo portas às possibilidades metodológicas que consideramos mais adequadas à consecução das metas delineadas.

Deste modo, o desenho metodológico do estudo empírico foi traçado seguindo um percurso aberto e dinâmico que nos leva a concordar com Vilelas quando defende que “as etapas de uma investigação entrelaçam-se e complementam-se de tal modo que nos obrigam a efetuar constantes revisões de todos os aspetos anteriores” (2009: 76).

5.2. Os Paradigmas de Investigação e o Tipo de Estudo

Após a aproximação conceptual ao objeto de estudo que a construção teórica proporcionou, o desenvolvimento do trabalho de investigação volta-se, agora, para a abordagem a esse mesmo objeto; um momento especificamente metodológico em que as preocupações se centram em problemas mais práticos, como os que dizem respeito à verificação e ao confronto dos pressupostos teóricos com os dados empíricos recolhidos e mediante os quais estes últimos permitirão validar (ou não) os primeiros.

Sendo assim, toda a atenção se centraliza nas possibilidades metodológicas que proporcionarão as escolhas mais apropriadas à recolha de dados empíricos e ao seu tratamento em moldes de confrontação com a construção teórica, de forma a confirmá-la ou a negá-la.

No fundo, reconhecendo que todo “o conhecimento é um processo intrinsecamente teórico-prático” (Vilelas, 2009: 101), o método científico enquanto garante da qualidade e da credibilidade⁴⁰ da investigação reclama um desenho de investigação lógico, coerente e articulado, um plano estratégico que lhe permitirá obter respostas válidas, consistentes e fiáveis às questões de investigação (Fortin, 2009), exigindo, desde logo, que se defina o tipo de estudo a desenvolver.

Ora, nos estudos realizados em Ciências Sociais e Humanas, como os que envolvem os fenómenos em organizações escolares, o tipo de estudo desenvolvido faz-se depender

⁴⁰ Coutinho (2008) aborda com pertinência as questões da qualidade, fidelidade e validade da investigação educativa.

fortemente do tipo de abordagem à realidade social que o investigador adota, com profundas implicações no desenvolvimento do mesmo.

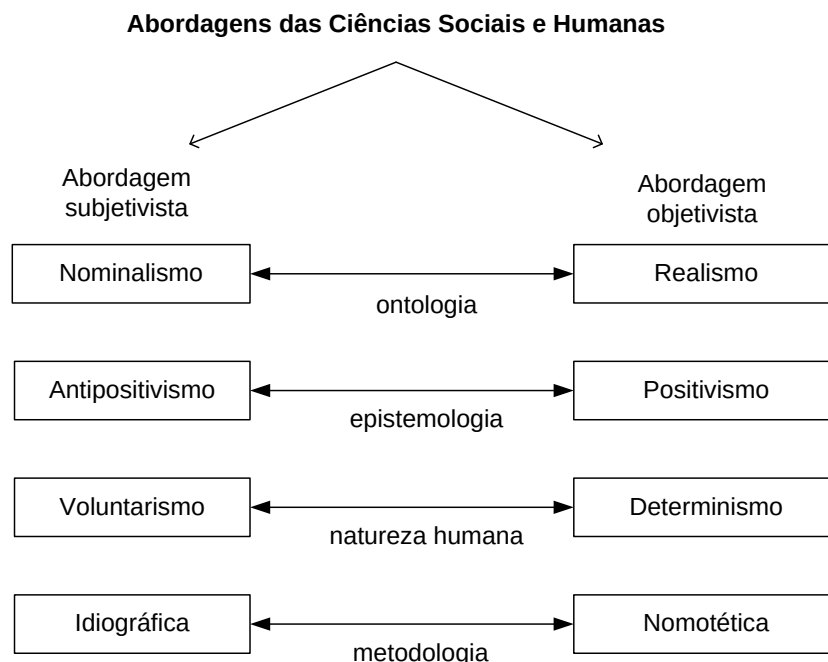


Figura 10 – Esquema para análise comparativa entre duas abordagens diferentes das Ciências Sociais e Humanas. Adaptado de Burrell e Morgan (1979) e Cohen *et al.* (2007).

Neste âmbito, há a considerar duas formas distintas de abordagem aos fenómenos sociais, que apontam a duas perspetivas contrastantes quanto aos princípios basilares que as subsidiam (a nível ontológico, epistemológico, humano e metodológico), a saber, a abordagem subjetivista e a abordagem objetivista (Burrell, Morgan, 1979).

A abordagem objetivista assenta em pressupostos do realismo, do positivismo e do determinismo, optando por uma metodologia do tipo nomotética⁴¹. Por seu turno, a abordagem subjetivista vai buscar os seus pressupostos ao nominalismo, ao antipositivismo e ao voluntarismo, adotando uma metodologia do tipo idiográfica⁴². Segundo Cohen *et al.* (2007), cada uma destas abordagens à realidade social subjaz a um paradigma de investigação distinto:

⁴¹ Nomotético é um tipo de metodologias que formula leis gerais para o entendimento de um fenómeno recorrente, sobretudo um fenómeno natural (*In* <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>).

⁴² Idiográfico, diz-se do método científico que considera os factos individualmente, considerando as diferenças e características individuais. (*In* <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa> e <http://priberam.pt>)

o paradigma de investigação quantitativo e o paradigma de investigação qualitativo, respetivamente.

Reportando-se à noção de paradigma de investigação, Vilelas define-o “como um sistema de crenças, princípios e postulados que informam, dão sentido e rumos, servindo de modelo, às práticas da pesquisa” (2009: 99).

De acordo com este autor, “o paradigma definido como quantitativo positivista é aquele que pressupõe a existência de leis gerais que regem os fenómenos” (2009: 99).

Apesar do positivismo estar presente na História da Humanidade desde a Antiga Grécia até à atualidade, esta corrente surge, frequentemente, associada a Auguste Comte - filósofo francês do século XIX - por ter sido o primeiro pensador a usar a palavra *positivismo* no sentido de um posicionamento filosófico (Beck, 1979; Cohen *et al.*, 2007) tratando-se, não obstante, de uma abordagem, também, associada a autores como Bacon, Durkheim e Popper.

De acordo com Vilelas (2009), os estudos orientados pela doutrina positivista postulam a existência de uma realidade externa que pode ser examinada com objetividade, pelo estabelecimento de relações causa-efeito, a partir da aplicação de métodos quantitativos de investigação, que permitem chegar a verdades universais. Sob esta ótica, os resultados da pesquisa poderão ser reproduzíveis e universalizáveis. Neste sentido, as abordagens quantitativas “visam a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenómeno sobre o qual recaem as observações” (Vilelas, 2009: 103). Neste tipo de estudos, a relação entre o pesquisador e o objeto da pesquisa é entendida como de neutralidade e de objetividade (Cohen *et al.*, 2007).

Pese embora o sucesso comprovado e alcançado pelos empreendimentos de matriz positivista, as suas bases ontológicas e epistemológicas têm sido foco de veementes críticas oriundas de diversos quadrantes. Com efeito, pelo início da segunda metade do século XIX, a revolta contra o positivismo adquire grande abrangência e adesão por parte de reconhecidos intelectuais, por toda a Europa, sintonizando vozes de filósofos, cientistas, críticos sociais e artistas de diferentes áreas.

Na base de críticas tão contundentes parece estar uma reação de oposição a uma representação do mundo, projetada pela ciência que, no fundo, é entendida como uma perspetiva que menospreza a vida e o pensamento. O alvo mais concreto dos ataques aos positivistas tem sido a forma mecanicista e reducionista com que a ciência perspetiva a natureza apontando, deste modo, a uma definição de vida com base em termos mensuráveis; e, mais ainda, por que se entende que este paradigma de pesquisa e investigação exclui noções

essenciais para a compreensão e descrição da conduta humana como sejam a escolha, a liberdade, a individualidade e a responsabilidade moral.

Dentro das Ciências Sociais e Humanas, os críticos ao positivismo podem inscrever-se numa variedade de escolas de pensamento e ainda que apresentem certos pontos de vista diferentes, em termos epistemológicos, os seus argumentos convergem na rejeição do axioma de que o comportamento humano é regido por leis universais ou gerais, declinando a ideia de que os indivíduos possam ser caracterizados por regularidades que subjazam às suas condutas (Cohen *et al.*, 2007).

Com efeito, as abordagens que mais se afastam da perspectiva positiva da investigação entendem que o mundo social só pode ser percebido a partir do ponto de vista dos indivíduos que são parte da ação, pelo que os investigados são, também, pessoas, seres autónomos, isto é: “não podem ser tomados por uma versão de plástico, modelada por pesquisadores positivistas” (Cohen *et al.*, 2007: 19).

Ao rejeitar uma perspectiva mais objetivista, as abordagens subjetivistas argumentam que o comportamento dos indivíduos apenas pode ser compreendido pelo pesquisador através da partilha, do contacto direto com as experiências das pessoas, nos seus contextos específicos vistos, aqui, enquanto o lugar onde os investigadores sociais compreendem, explicam e descortinam a realidade social através do olhar dos diferentes participantes: são os participantes, eles próprios quem define a realidade social (Beck, 1979). No fundo, na esteira de Oldroyd (1986), o investigador “pertence” a uma comunidade que define o que é “conhecimento”, “verdade”, “objetividade” e “método correto”.

Assim, as abordagens não-positivistas da investigação vão emergindo e ganhando consistência enquanto métodos de questionamento e de pesquisa, fundamentalmente, pelo início do século XX, assumindo as suas origens na Filosofia e nas Ciências Humanas, particularmente na História e na Antropologia e consubstanciando-se como alternativa às abordagens positivistas (Cohen *et al.*, 2007; Vilelas, 2009).

Sobre a eventualidade de um diálogo entre as duas abordagens, uma posição “purista” tem sido defendida por diversos autores, como Guba e Lincoln, que consideram que as diferenças a nível epistemológico e ontológico entre as duas perspectivas teóricas impediriam qualquer possibilidade de mistura ao nível dos métodos e técnicas de pesquisa empírica, atendendo a que os pressupostos básicos das duas posturas são duas formas de ver o mundo tão diametralmente opostas que não é possível superar as barreiras que os separam ao nível dos métodos e técnicas de investigação (Coutinho, 2014).

Outros autores, entre os quais encontramos Vilelas e Fortin, defendem uma postura de complementaridade na qual se acredita que os paradigmas são diferentes a nível ontológico e epistemológico mas aceita-se que o investigador não tenha de se enquadrar num deles como o único e o melhor; defendem a complementaridade de métodos quantitativos e qualitativos em função do que se afigura ser a melhor solução do problema a estudar (Vilelas, 2009; Coutinho, 2014).

Porém, as tendências mais atuais vão ainda mais longe, no sentido da integração/unidade epistemológica e, sendo assim, rejeita-se a ideia de confronto entre paradigmas advogando-se alternativas que integrem ou superem o “velho” confronto (Coutinho, 2014).

Seguindo esta linha de entendimento, Howe (1988; 1992) nega a obrigatoriedade de opções metodológicas de sentido único e chama a atenção para as vantagens das múltiplas combinações entre as mesmas, integradas numa perspetiva epistemológica capaz de colmatar as limitações de um e de outro paradigma. Também Serrano defende que “faz todo o sentido romper com a rígida couraça dos paradigmas para verificar como se podem complementar e ajudar mutuamente na realização das investigações concretas” (1998; 41).

No fundo, os atuais paradigmas de pesquisa e investigação em Ciências Sociais e Humanas aceitam a ideia de que o percurso de investigação pode revelar não uma, mas múltiplas realidades que compõem a realidade em estudo. E é neste contexto, segundo Coutinho (2008), que emerge o conceito de triangulação entendido como uma combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados suscetíveis de constituírem um desenho metodológico mas capaz de garantir um estudo mais rigoroso, mais credível, mais amplo e de melhor qualidade (Cohen *et al.*, 2007; Vilelas, 2009; Coutinho, 2008; 2014).

De acordo com Coutinho (2008), a triangulação consiste 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 possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar.

Face às considerações aqui trazidas, as nossas opções em termos metodológicos procuraram mais do que uma adesão a um determinado paradigma de investigação, entendendo, como Anguera, que “um investigador não tem de aderir cegamente a um dos paradigmas, podendo eleger livremente uma relação de atributos que, indistintamente, provenham de um ou de outro, se assim se conseguir uma adaptação flexível à sua problemática” (1985: 133).

Captar a essência do fenómeno social deve ser o cerne da questão à volta do qual se devem organizar todas as opções metodológicas do investigador (Coutinho, 2014) pelo que o nosso

desenho metodológico procurou acima de tudo adaptar-se à problemática eleita, de forma a permitir a triangulação metodológica que maior credibilidade, consistência e fiabilidade garantisse à nossa investigação.

Assim, no que diz respeito ao presente trabalho, o respetivo desenho metodológico integra pressupostos primordialmente vinculados, tanto ao paradigma quantitativo da investigação, como ao paradigma qualitativo de investigação, numa perspetiva que aspira à superação do confronto entre os dois paradigmas, seguindo as tendências de pesquisa e investigação educacionais mais recentes (Howe, 1988, 1992; Serrano, 1998; Cohen *et al.*, 2007; Coutinho, 2014).

Esta abordagem, ao reclamar uma triangulação metodológica, permitirá a operacionalização de um trabalho pesquisa de maior abrangência e precisão. Neste sentido, espera-se mais capaz de abordar, compreender e conhecer o fenómeno organizacional em investigação e em melhor posicionamento para o confronto entre os resultados obtidos empiricamente e o referencial teórico que o conceptualiza enquanto objeto de estudo.

Deste modo, considerando a problemática da autoavaliação na organização escolar, envolvendo as razões que lhe subjazem, as dinâmicas externas que a desencadeiam, os níveis de envolvimento dos atores educativos e o impacto que tem no plano da ação organizacional, optamos por desenvolver um trabalho empírico que integra um estudo do tipo quantitativo, inscrito no paradigma positivista de investigação, com recurso à aplicação de um inquérito por questionário e posterior análise estatística. Neste âmbito, é um estudo descritivo, exploratório, inferencial e correlacional.

Em concomitância, desenvolvemos um estudo do tipo qualitativo, inscrito no paradigma interpretativo/construtivista da investigação, com recurso à técnica de recolha de dados por entrevista semiestruturada, e posterior análise de conteúdo. Nesta vertente, trata-se de um estudo naturalista, qualitativo e idiográfico.

As demais especificidades que dizem respeito às opções metodológicas tomadas serão abordadas mais adiante, de acordo com as dimensões quantitativa ou qualitativa em que se inscrevem e, neste sentido, cada vertente do estudo é explorada e os seus resultados apresentados, analisados e discutidos em partes separadas, sendo a respetiva triangulação metodológica remetida às Considerações Finais deste trabalho.

Ainda sobre a tipologia do estudo, em função dos dados, Vilelas (2009) categoriza dois grandes tipos básicos: estudos bibliográficos e estudos de campo. Sob esta análise, o estudo que fizemos trata-se de um estudo de campo, uma vez que “os dados de interesse recolhem-se de

uma forma direta na realidade, mediante o trabalho concreto do investigador” (Vilelas, 2009: 102). Não obstante, tal como o referido autor alerta, os estudos de campo não prescindem dos estudos bibliográficos uma vez que os estudos de campo não podem basear-se exclusivamente em dados primários. Será sempre necessário integrar o problema de investigação e os resultados dentro de “um conjunto de ideias mais abrangente (marco teórico), para cuja elaboração é imprescindível realizar consultas ou estudos bibliográficos” (Vilelas, 2009: 103).

No que concerne às eventuais limitações da pesquisa, julgamos importante referir que, dada a complexidade do ser humano, o estudo dos fenómenos que o envolvem é, obviamente, também complexo. Daí que devamos ter em conta, no nosso caso concreto, em que optamos por uma recolha de dados em meio natural, que os indicadores por nós escolhidos, resultam das respostas dos professores, da sua própria perceção dos fenómenos, o que só por si pode constituir uma limitação. Tal como refere Vilelas, o inquérito, quer seja por questionário, quer seja por entrevista semiestruturada, “recorre somente à subjetividade das pessoas, podendo a opinião delas ser deliberadamente falsa e imprecisa” (2009: 134).

Os estudos quantitativos, em particular, têm um alcance que é considerado reduzido atendendo a que “são muitos os dados que não se podem obter através desta via” (Vilelas, 2009: 104). Refere, ainda, que as investigações de campo ficam assim reduzidas a um setor muito pequeno da realidade, ainda que este possa ser abordado com uma maior precisão e segurança.

É neste sentido, também, que a triangulação metodológica ganha adequação e proporciona maior alcance e profundidade ao estudo, na sua globalidade.

5.3. Questões Éticas

A investigação que envolve o ser humano, como a que é realizada em Ciências Sociais e Humanas, levanta sempre questões de ordem moral e ética que não podem ser desvalorizadas a favor do avanço do conhecimento. Estas questões, às quais o investigador não deve ser alheio, podem decorrer dos próprios assuntos a abordar, do método de recolha de dados selecionado e/ou da divulgação de certos resultados de investigação (Fortin, 2009).

Referindo-se a esta problemática, Fortin define ética como “o conjunto de permissões e de interdições que têm um enorme valor na vida dos indivíduos” (2009: 114).

Assim sendo, a investigação aplicada a seres humanos exige da parte do investigador um conjunto de medidas que visem a proteção dos direitos e das liberdades das pessoas que

participam nas investigações. No que concerne este aspeto fundamental da investigação, a autora refere-se a cinco princípios ou direitos fundamentais aplicáveis aos seres humanos, determinados pelos códigos de ética, designadamente, “o direito à autodeterminação, o direito à intimidade, o direito ao anonimato e à confidencialidade, o direito à proteção contra o desconforto e o prejuízo e, por fim, o direito a um tratamento justo e leal” (Fortin, 2009: 116).

O nosso trabalho de investigação envolveu a recolha de dados pessoais dos professores pela aplicação de um inquérito, quer por questionário, quer por entrevista semiestruturada e, neste sentido, apresentamos o elenco das medidas que foram equacionadas:

- Foi solicitado ao Diretor do Agrupamento de Escolas um pedido de autorização para a realização da investigação, ao qual foi dado um parecer favorável⁴³;

- O agrupamento de escolas onde decorreu a investigação não foi identificado;

- Foi solicitada a devida autorização para a aplicação do inquérito aplicado no nosso estudo. O processo foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar⁴⁴ (MIME) mediante o seguinte procedimento: registo da entidade, designação do inquérito, descrição, objetivos, data de aplicação, inquérito, nota metodológica e declaração do orientador. O pedido submetido a aprovação no dia 1 de março de 2015, respeitante ao processo n.º 0428100002, e foi-nos comunicada, por email, a respetiva aprovação⁴⁵ no dia 26 de março, do mesmo ano.

- Na primeira página do inquérito por questionário encontram-se explícitos os objetivos e as finalidades do estudo bem como o âmbito da sua realização⁴⁶;

- Na primeira página do inquérito por questionário os respondentes são informados com clareza de que as respostas são anónimas e confidenciais⁴⁷;

- No início das entrevistas os participantes foram informados de que as mesmas seriam registadas em áudio e de que poderiam, a qualquer momento, optar por não colaborar com o estudo.

⁴³ Ver anexo A.5. *Autorização do Diretor do Agrupamento.*

⁴⁴ Em <http://mime.gepe.min-edu.pt/Private/InqueritoRegisto.aspx>

⁴⁵ Ver anexo A.1. *Monitorização de inquéritos em meio escolar.*

⁴⁶ Ver anexo A.3. *Guião da entrevista semiestruturada.*

⁴⁷ Ver anexo A.3. *Guião da entrevista semiestruturada.*

Capítulo 6 – Metodologias de Investigação em Paradigma Quantitativo

6.1. Desenho Metodológico

Na planificação de um estudo de investigação não existe a noção de *design ideal* ou de um tipo ideal de planeamento ou de estratégia a desenvolver e, com efeito, o desenho metodológico do percurso a realizar vai sendo traçado e modelado em função dos objetivos e das questões de investigação (Cohen *et al.*, 2007) fazendo-se depender do tipo de abordagem que se pretenda concretizar (Lima, 2006; 2008).

No âmbito de uma pesquisa de natureza quantitativa, assumido o pressuposto basilar de que o objeto cognoscível é quantificável, isto é, que o fenómeno organizacional conceptualizado enquanto objeto de estudo pode ser traduzido em variáveis quantitativas, importa empreender uma análise matemática e estatística do comportamento e da relação entre essas variáveis, de forma a descrever e compreender o fenómeno em estudo (Cohen *et al.*, 2007; Vilelas, 2009).

Assim, o método estatístico, entendido por muitos autores como de grande precisão e confiança, implica a redução de fenómenos sociológicos, políticos e económicos, a termos quantitativos, sendo o seu papel fornecer uma descrição quantitativa da sociedade, considerada como um todo organizado (Vilelas, 2009). Daí que as explicações obtidas mediante a utilização do método estatístico não possam ser consideradas absolutamente verdadeiras, mas dotadas de uma determinada probabilidade de o serem.

Segundo Myers (2015), a investigação de âmbito quantitativo apresenta características específicas. Com efeito, nos estudos quantitativos os dados recolhidos destinam-se a comprovar teorias, hipóteses e modelos preconcebidos; são estudos baseados em medições numéricas e análises estatísticas, realizadas no intuito de testar constructos científicos e hipóteses; são investigações que utilizam um método sistemático e dedutivo, encontrando-se associadas a estudos de grande objetividade e positivistas confirmatórios.

Neste sentido, tomando como referência o marco teórico do nosso trabalho e os objetivos de pesquisa anteriormente definidos, consideramos pertinente formular os objetivos específicos da dimensão quantitativa da nossa investigação de forma a um planeamento mais consistente e coerente da respetiva operacionalização. Deste modo, em termos especificamente quantitativos, pretendemos:

- 1- *Descrever e caracterizar em termos quantitativos o processo de autoavaliação da organização escolar com base nas representações dos professores.*
- 2- *Operacionalizar a síntese de Ellström de forma a conhecer em que modelo(s) organizacional (ais) melhor se enquadram as representações dos professores relativamente ao processo de autoavaliação.*
- 3- *Verificar empiricamente o construto teórico de Lima (2001), o Modo de Funcionamento Díptico, com base na realidade construída pelos professores sobre o processo de autoavaliação do agrupamento.*
- 4- *Descrever as razões que subjazem ao desenvolvimento do processo de autoavaliação do agrupamento em estudo.*
- 5- *Conhecer as representações dos professores relativamente à equipa de autoavaliação.*
- 6- *Saber em que medida o Modelo de Gestão está incorporado nas dinâmicas do fenómeno em estudo.*

No que diz respeito ao instrumento de recolha de dados, “a técnica mais comum em métodos quantitativos é o inquérito por questionário, composto por questões fechadas previamente codificadas” (Vilelas, 2009; 105). O inquérito por questionário é especialmente adequado a estudos estatísticos uma vez que permite a obtenção de indicadores simples, diretamente, em meio natural, a partir dos quais são definidas as variáveis latentes, ou complexas, do estudo com referência ao marco teórico construído (Cohen *et al.*, 2007; Fortin, 2009; Vilelas, 2009).

Assim, as nossas opções metodológicas passaram pela conceção e aplicação deste instrumento de recolha de dados, tendo “como ponto de partida uma reflexão sobre os objetivos da pesquisa, em termos dos conceitos a serem pesquisados e da população-alvo” (Günther, 2003: 2).

No fundo, os conceitos subjacentes ao estudo são operacionalizados, medidos ou quantificados através dos itens do questionário que por sua vez são construídos no intuito de recolher os dados que especificamente servirão à definição de variáveis complexas (ou de fatores explicativos) e cuja análise permitirá a descrição e a compreensão do fenómeno em investigação (Schuman, Kalton, 1985).

O questionário que elaboramos e aplicamos é constituído por duas partes distintas⁴⁸, tendo sido previamente submetido a um pré-teste e aperfeiçoamento de forma a garantir a qualidade dos dados recolhidos.

A primeira parte do questionário corresponde aos dados biográficos dos respondentes e teve como objetivo principal obter as informações necessárias à caracterização da amostra.

Tabela 3 – Matriz do inquérito por questionário aplicado.

Matriz do Inquérito por Questionário	
Parte I Dados Biográficos	1. Idade 2. Sexo 3. Habilitações literárias 4. Anos de serviços 5. Nível de ensino
Parte II As questões	Grupo 1 - 29 itens de resposta em escala de concordância de 5 pontos. Grupo 2 – 2 itens de resposta em escala de frequência de 7 pontos. Grupo 3 – 2 itens de resposta em escala de frequência de 7 pontos. Grupo 4 - Uma questão de escolha múltipla com 6 opções.

A segunda parte do questionário diz respeito aos itens que permitiram medir as representações dos inquiridos através da codificação das respostas dadas às questões propostas, constituindo, deste modo, as variáveis simples a partir das quais foi possível definir as variáveis complexas da dimensão positivista desta pesquisa.

Sobre as variáveis, Fortin refere que são “qualidades, propriedades ou características de objetos, de pessoas ou de situações que são estudadas numa investigação” (2009: 39) e estas “têm de estar de acordo com a definição do problema, dos objetivos, das hipóteses e em consonância com o marco teórico” (Vilelas, 2009: 84). Deste modo, as variáveis devem encontrar a sua fundamentação no enquadramento teórico, de modo a que o trabalho de investigação possa apresentar-se coerente e lógico (Vilelas, 2009). De acordo com o autor, uma variável pode ser considerada como um agregado completo de elementos que nos dão um único produto de carácter sintético e, neste sentido, pode ter um conjunto de componentes significativos/dimensões com uma determinada autonomia.

⁴⁸ O layout do questionário aplicado pode ser consultado no anexo A.2. *Inquérito por questionário aplicado*.

Definir operacionalmente uma variável é torná-la passível de observação e de mensuração; tal pode ser feito através das dimensões da variável e dos seus indicadores, considerando que as dimensões são as características que permitem que a variável seja medida e que os indicadores são os aspetos a ser verificados em cada dimensão (Vilelas, 2009).

De acordo com este autor, os dados empíricos são os indicadores das variáveis que tentamos medir, isto é, as suas expressões concretas, práticas e mensuráveis. O processo de encontrar os indicadores que permitam conhecer o comportamento das variáveis é, então, a sua operacionalização.

Tal como consta na respetiva matriz⁴⁹, o inquérito que concebemos e aplicamos⁵⁰ permitiu considerar 33 variáveis simples e, ainda, as variáveis de atributo *Idade*, *Sexo*, *Habilitações Literárias*, *Anos de Serviço* e *Nível de Ensino*.

Tabela 4 – Sumário da parte I do questionário relativa à operacionalização das variáveis de atributo.

1. Idade: _____ anos 2. Sexo Assinale com um X: Feminino ☐ Masculino ☐ 3. Habilitações literárias Assinale com um X: Doutoramento ☐ Mestrado ☐ Licenciatura ☐ Bacharelato ☐ Outra. Qual? _____ 4. Anos de serviço Assinale com um X Menos de 1 ano ☐ De 1 a 5 anos ☐ De 6 a 15 anos ☐ Mais de 16 anos ☐ 5. Nível de ensino Assinale com um X: Pré-escolar ☐ 1º Ciclo ☐ 2º Ciclo ☐ 3º Ciclo/ Secundário ☐
--

No que concerne à segunda parte do questionário, os itens encontram-se organizados em quatro grupos. O primeiro grupo tem 29 itens de resposta em escala de concordância de 5 pontos.

⁴⁹ Ver Tabela 3.

⁵⁰ Ver anexo A.2. *Inquérito por Questionário Aplicado*.

Tabela 5 – Sumário do grupo 1, com 29 itens correspondentes a 29 variáveis simples.

1	A autoavaliação do agrupamento é da exclusiva responsabilidade da equipa e dos órgãos de gestão.
2	Os aspetos informais do processo de autoavaliação são mais importantes do que os aspetos formais.
3	A autoavaliação do agrupamento é um processo em que todos podem e devem participar.
4	Os professores apresentam as suas ideias e propostas de melhoramento do processo de autoavaliação.
5	Há pouco a decidir sobre a autoavaliação porque tem de se cumprir a legislação que a regulamenta.
6	Os atores educativos devem ser envolvidos na de decisão acerca da melhoria do agrupamento.
7	A autoavaliação depende dos professores perante problemáticas imprevistas.
8	A equipa de autoavaliação tem um desempenho em prol da eficácia e da eficiência do agrupamento.
9	A equipa de autoavaliação deve ter condições especiais para desenvolver o seu trabalho.
10	A autoavaliação do agrupamento funcionaria eficazmente mesmo sem equipa de autoavaliação.
11	O trabalho da equipa de autoavaliação contribui para a melhoria do meu desempenho profissional.
12	Os critérios de seleção dos membros da equipa de autoavaliação são claros e explícitos.
13	A competitividade entre as escolas e a livre escolha das famílias promovem uma cultura de avaliação.
14	A comunidade educativa pressiona o agrupamento a avaliar-se.
15	A autoavaliação é um dispositivo de controlo do ministério sobre as performances do agrupamento.
16	Os rankings das escolas são cada vez mais relevantes como objeto de autoavaliação.
17	A autoavaliação é essencialmente um diagnóstico do qual resultam informações úteis.
18	A autoavaliação é essencial para o conhecimento profundo das dinâmicas internas do agrupamento.
19	A autoavaliação é uma atividade de preparação para a Avaliação Externa.
20	Faz-se autoavaliação essencialmente porque é uma imposição da Lei que a regulamenta.
21	A autoavaliação tem como principal objetivo a elaboração de um relatório final.
22	A autoavaliação potencia o trabalho colaborativo.
23	Uma autoavaliação credível promove a imagem externa do agrupamento e a sua sustentabilidade.
24	A autoavaliação potencia a construção da identidade do agrupamento.
25	A autoavaliação deve sustentar a elaboração dos Planos de Melhoria do agrupamento.
26	A autoavaliação é indispensável ao desenvolvimento e planeamento do futuro do agrupamento.
27	O processo de autoavaliação gera sentimentos de desconfiança entre os professores.
28	A autoavaliação é uma boa oportunidade de aprendizagem individual e coletiva.
29	A participação e a negociação fazem parte do processo de autoavaliação.

No que diz respeito ao segundo e ao terceiro grupos, operacionalizamos 4 variáveis simples com recurso a 4 itens de resposta em escala de frequência de 7 pontos.

Tabela 6 – Sumário do segundo e do terceiro grupo de itens, correspondentes a 4 variáveis simples.

2.1	Os objetivos que se pretendem atingir com a autoavaliação são conhecidos e claros.
2.2	Percebem-se bem as razões pelas quais procedemos à autoavaliação no agrupamento.
3.1	As instruções a seguir na operacionalização estão formalmente escritas e normalizadas.
3.2	Existem formulários próprios que permitem a uniformização dos procedimentos.

O quarto grupo diz respeito a uma pergunta de escolha múltipla, com seis opções, que se destinava a conhecer as características mais importantes que os membros da equipa de autoavaliação deveriam possuir, de acordo com as opiniões dos inquiridos.

Tabela 7 – Sumário do grupo 4.

4. O trabalho da equipa de autoavaliação **pode** envolver os seguintes aspetos:
A-Conhecer a realidade do agrupamento.
B-Ter formação específica na área.
C-Ser inovador e empreendedor.
D-Potenciar a participação de todos.
E-Manter uma boa articulação com os órgãos de gestão do agrupamento.
F-Conhecer a legislação.

Entre as opções de A a F, a mais importante é a _____.

O desenho metodológico que equacionamos, em consonância com os objetivos específicos do estudo positivista que traçamos, contemplou a definição das seguintes variáveis latentes:

- *Modelo Burocrático*
- *Modelo Social*
- *Modelo Político*
- *Modelo Anárquico*
- *Modelo de Gestão*
- *Razões*
- *Participação*
- *Construção Identitária*
- *Reflexão e Melhoria*
- *Organização Aprendente*
- *Objetivos e Preferências Organizacionais*
- *Tecnologias e Procedimentos Organizacionais.*

Não obstante, *medir* a participação dos atores educativos é um desafio que não permite esquecer, nem a complexidade da natureza humana, a nem pluralidade de aceções que o conceito pode encerrar. Face à inegável dificuldade em quantificar um âmbito tão intrincado, as nossas opções metodológicas passaram por considerar a definição, não de uma, mas de duas variáveis latentes que permitissem descrever a forma como os atores educativos participam no desenvolvimento do processo de autoavaliação da escola. E, neste sentido, definimos ainda a variável latente *Colaboração*.

Em síntese, a *Participação e a Colaboração* são duas componentes explicativas da participação dos atores educativos, cujas definições foram, coerente e congruentemente subsidiadas pela fundamentação teórica do nosso trabalho.

Neste sentido, a variável *Participação* remete a uma vertente mais politizada, emancipatória e substantiva da participação. No fundo, entendendo a participação como um ato político, de um ator educativo que arrisca a existir pela ação, pela palavra, que luta pelo poder que lhe confere a sua participação nos atos decisórios.

Já a variável *Colaboração* remete a uma forma de participação que deixa cair o conflito de poder e de interesses dos sujeitos, a favor de um consenso em torno dos objetivos gerais da organização. Deste modo, o ator educativo participa em prol da *missão* definida para a unidade orgânica, num papel que o faz deslocar do plano de decisão, para o plano de execução das decisões; o consenso e a confiança obviam um ato decisório efetivamente participado.

Assim, e considerando o quadro teórico da nossa investigação, definimos 13 variáveis latentes, utilizando como indicadores os itens do questionário aplicado, de acordo com a tabela seguinte.

Tabela 8 - Variáveis complexas e respetivo número de itens

Variáveis Complexas	Nº de Itens
<i>Modelo Burocrático</i>	6
<i>Modelo Político</i>	8
<i>Modelo Social</i>	8
<i>Modelo Anárquico</i>	7
<i>Modelo de Gestão</i>	9
<i>Razões</i>	7
<i>Participação</i>	11
<i>Colaboração</i>	8
<i>Construção Identitária</i>	11
<i>Reflexão e Melhoria</i>	9
<i>Organização Aprendente</i>	7
<i>Objetivos e Preferências Organizacionais</i>	2
<i>Tecnologias e Procedimentos Organizacionais</i>	2

A operacionalização das variáveis latentes (ou complexas) envolveu a análise das correlações entre todos os itens, com recurso ao coeficiente de Pearson, a fim de encontrar os

conjuntos de indicadores que pudessem ser explicativos de cada variável complexa a definir, consubstanciada, lógica e congruentemente, com a fundamentação teórica do nosso estudo.

Cada variável latente, assim definida, foi sujeita a um processo de afinamento da respetiva fiabilidade e precisão, que consistiu em avaliar o impacto de cada item, sobre consistência interna dessa variável latente, através do Alfa de Cronbach, determinado antes e após a eliminação de cada item da subescala em apuramento.

Deste modo, a variável complexa *Modelo Burocrático* foi constituída e medida considerando os itens: 6, 15, 2.1, 2.3, 3.1 e 3.2. O item 6 é pontuado pela negativa.

Tabela 9 – Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável *Modelo Burocrático*.

6*	Os atores educativos devem ser envolvidos na de decisão acerca da melhoria do agrupamento
15	A autoavaliação é um dispositivo de controlo do ministério sobre as performances do agrupamento
2.1.	Os objetivos que se pretendem atingir com a autoavaliação são conhecidos e claros.
2.2.	Percebem-se bem as razões pelas quais procedemos à autoavaliação no agrupamento.
3.1.	As instruções a seguir na operacionalização estão formalmente escritas e normalizadas.
3.2.	Existem formulários próprios que permitem a uniformização dos procedimentos.

A variável complexa *Modelo Social* foi constituída e medida considerando os itens 13, 19, 22, 23, 24, 28, 2.1 e 2.2.

Tabela 10 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável *Modelo Social*.

13	A competitividade entre as escolas e a livre escolha das famílias promovem uma cultura de avaliação.
19	A autoavaliação é uma atividade de preparação para a Avaliação Externa.
22	A autoavaliação potencia o trabalho colaborativo.
23	Uma autoavaliação credível promove a imagem externa do agrupamento e a sua sustentabilidade.
24	A autoavaliação potencia a construção da identidade do agrupamento.
28	A autoavaliação é uma boa oportunidade de aprendizagem individual e coletiva.
2.1	Os objetivos que se pretendem atingir com a autoavaliação são conhecidos e claros.
2.2	Percebem-se bem as razões pelas quais procedemos à autoavaliação no agrupamento.

A variável complexa *Modelo Político* foi constituída e medida considerando os itens 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27 e 28. Os itens 22, 24, 25, 26 e 28 pontuam pela negativa.

Tabela 11 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável *Modelo Político*.

20	Faz-se autoavaliação essencialmente porque é uma imposição da Lei que a regulamenta.
21	A autoavaliação tem como principal objetivo a elaboração de um relatório final.
22*	A autoavaliação potencia o trabalho colaborativo.
24*	A autoavaliação potencia a construção da identidade do agrupamento.
25*	A autoavaliação deve sustentar a elaboração dos Planos de Melhoria do agrupamento.

26*	A autoavaliação é indispensável ao desenvolvimento e planeamento do futuro do agrupamento.
27	O processo de autoavaliação gera sentimentos de desconfiança entre os professores.
28*	A autoavaliação é uma boa oportunidade de aprendizagem individual e coletiva.

A variável complexa *Modelo Anárquico* foi constituída e medida considerando os itens 11, 12, 28, 2.1, 2.2, 3.1 e 3.2, todos eles pontuados pela negativa.

Tabela 12 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável *Modelo Anárquico*.

11*	O trabalho da equipa de autoavaliação contribui para a melhoria do meu desempenho profissional.
12*	Os critérios de seleção dos membros da equipa de autoavaliação são claros e explícitos.
28*	A autoavaliação é uma boa oportunidade de aprendizagem individual e coletiva.
2.1*	Os objetivos que se pretendem atingir com a autoavaliação são conhecidos e claros.
2.2*	Percebem-se bem as razões pelas quais procedemos à autoavaliação no agrupamento.
3.1*	As instruções a seguir na operacionalização estão formalmente escritas e normalizadas.
3.2*	Existem formulários próprios que permitem a uniformização dos procedimentos.

A variável complexa *Modelo Gestão* foi constituída e medida considerando os itens 8, 13, 19, 23, 24, 25, 26, 2.1 e 2.2.

Tabela 13 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável *Modelo de Gestão*.

8	A equipa de autoavaliação tem um desempenho em prol da eficácia e da eficiência do agrupamento.
13	A competitividade entre as escolas e a livre escolha das famílias promovem uma cultura de avaliação.
19	A autoavaliação é uma atividade de preparação para a Avaliação Externa.
23	Uma autoavaliação credível promove a imagem externa do agrupamento e a sua sustentabilidade.
24	A autoavaliação potencia a construção da identidade do agrupamento.
25	A autoavaliação deve sustentar a elaboração dos Planos de Melhoria do agrupamento.
26	A autoavaliação é indispensável ao desenvolvimento e planeamento do futuro do agrupamento.
2.1	Os objetivos que se pretendem atingir com a autoavaliação são conhecidos e claros.
2.2	Percebem-se bem as razões pelas quais procedemos à autoavaliação no agrupamento.

A variável complexa *Razões* foi constituída e medida considerando os itens 18, 22, 23, 24, 25, 26 e 28.

Tabela 14 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável *Razões*.

18	A autoavaliação é essencial para o conhecimento profundo das dinâmicas internas do agrupamento.
22	A autoavaliação potencia o trabalho colaborativo.
23	Uma autoavaliação credível promove a imagem externa do agrupamento e a sua sustentabilidade.
24	A autoavaliação potencia a construção da identidade do agrupamento.
25	A autoavaliação deve sustentar a elaboração dos Planos de Melhoria do agrupamento.
26	A autoavaliação é indispensável ao desenvolvimento e planeamento do futuro do agrupamento.
28	A autoavaliação é uma boa oportunidade de aprendizagem individual e coletiva.

A variável complexa *Participação* foi constituída e medida considerando os itens 8, 10, 11, 12, 20, 21, 22, 24, 26, 27 e 28. Os itens 8, 11, 12, 20, 22, 24, 26 e 28 pontuam pela negativa.

Tabela 15 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável *Participação*.

8*	A equipa de autoavaliação tem um desempenho em prol da eficácia e da eficiência do agrupamento.
10	A autoavaliação do agrupamento funcionaria eficazmente mesmo sem equipa de autoavaliação.
11*	O trabalho da equipa de autoavaliação contribui para a melhoria do meu desempenho profissional.
12*	Os critérios de seleção dos membros da equipa de autoavaliação são claros e explícitos.
20*	Faz-se autoavaliação essencialmente porque é uma imposição da Lei que a regulamenta.
21	A autoavaliação tem como principal objetivo a elaboração de um relatório final.
22*	A autoavaliação potencia o trabalho colaborativo.
24*	A autoavaliação potencia a construção da identidade do agrupamento.
26*	A autoavaliação é indispensável ao desenvolvimento e planeamento do futuro do agrupamento.
27	O processo de autoavaliação gera sentimentos de desconfiança entre os professores.
28*	A autoavaliação é uma boa oportunidade de aprendizagem individual e coletiva.

A variável complexa *Colaboração* foi constituída e medida considerando os itens 3, 17, 18, 22, 24, 26, 28 e 29.

Tabela 16 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável *Colaboração*.

3	A autoavaliação do agrupamento é um processo em que todos podem e devem participar.
17	A autoavaliação é essencialmente um diagnóstico do qual resultam informações úteis.
18	A autoavaliação é essencial para o conhecimento profundo das dinâmicas internas do agrupamento.
22	A autoavaliação potencia o trabalho colaborativo.
24	A autoavaliação potencia a construção da identidade do agrupamento.
26	A autoavaliação é indispensável ao desenvolvimento e planeamento do futuro do agrupamento.
28	A autoavaliação é uma boa oportunidade de aprendizagem individual e coletiva.
29	A participação e a negociação fazem parte do processo de autoavaliação.

A variável complexa *Construção Identitária* foi constituída e medida considerando os itens 17, 18, 19, 22, 23, 24, 26, 28, 29 2.1 e 2.2.

Tabela 17 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável *Construção Identitária*.

17	A autoavaliação é essencialmente um diagnóstico do qual resultam informações úteis.
18	A autoavaliação é essencial para o conhecimento profundo das dinâmicas internas do agrupamento.
19	A autoavaliação é uma atividade de preparação para a Avaliação Externa.
22	A autoavaliação potencia o trabalho colaborativo.
23	Uma autoavaliação credível promove a imagem externa do agrupamento e a sua sustentabilidade.
24	A autoavaliação potencia a construção da identidade do agrupamento.
26	A autoavaliação é indispensável ao desenvolvimento e planeamento do futuro do agrupamento.
28	A autoavaliação é uma boa oportunidade de aprendizagem individual e coletiva.
29	A participação e a negociação fazem parte do processo de autoavaliação.
2.1	Os objetivos que se pretendem atingir com a autoavaliação são conhecidos e claros.
2.2	Percebem-se bem as razões pelas quais procedemos à autoavaliação no agrupamento.

A variável complexa *Reflexão e Melhoria* foi constituída e medida considerando os itens 10, 17, 18, 20, 22, 25, 26, 27 e 28. Os itens 10, 20 e 27 pontuam pela negativa.

Tabela 18 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável *Reflexão e Melhoria*.

10*	A autoavaliação do agrupamento funcionaria eficazmente mesmo sem equipa de autoavaliação.
17	A autoavaliação é essencialmente um diagnóstico do qual resultam informações úteis.
18	A autoavaliação é essencial para o conhecimento profundo das dinâmicas internas do agrupamento.
20*	Faz-se autoavaliação essencialmente porque é uma imposição da Lei que a regulamenta.
22	A autoavaliação potencia o trabalho colaborativo.
25	A autoavaliação deve sustentar a elaboração dos Planos de Melhoria do agrupamento.
26	A autoavaliação é indispensável ao desenvolvimento e planeamento do futuro do agrupamento.
27*	O processo de autoavaliação gera sentimentos de desconfiança entre os professores.
28	A autoavaliação é uma boa oportunidade de aprendizagem individual e coletiva.

A variável complexa *Organização Aprendente* foi constituída e medida considerando os itens 17, 18, 21, 22, 25 e 26. O item 21 pontua pela negativa.

Tabela 19 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável *Organização Aprendente*.

17	A autoavaliação é essencialmente um diagnóstico do qual resultam informações úteis.
18	A autoavaliação é essencial para o conhecimento profundo das dinâmicas internas do agrupamento.
21*	A autoavaliação tem como principal objetivo a elaboração de um relatório final.
22	A autoavaliação potencia o trabalho colaborativo.
25	A autoavaliação deve sustentar a elaboração dos Planos de Melhoria do agrupamento.
26	A autoavaliação é indispensável ao desenvolvimento e planeamento do futuro do agrupamento.
28	A autoavaliação é uma boa oportunidade de aprendizagem individual e coletiva.

A variável complexa *Objetivos e Preferências Organizacionais* foi constituída e medida considerando os itens 2.1 e 2.2.

Tabela 20 - Conjunto de itens que permitiram constituir e medir a variável *Objetivos e Preferências Organizacionais*.

2.1	Os objetivos que se pretendem atingir com a autoavaliação são conhecidos e claros.
2.2	Percebem-se bem as razões pelas quais procedemos à autoavaliação no agrupamento.

A variável complexa *Tecnologias e Procedimentos Organizacionais* foi constituída e medida considerando os itens 3.1 e 3.2.

Tabela 21 - Conjunto de itens constituintes da variável *Tecnologias e Procedimentos Organizacionais*.

3.1	As instruções a seguir na operacionalização estão formalmente escritas e normalizadas.
3.2	Existem formulários próprios que permitem a uniformização dos procedimentos.

Na tabela seguinte apresenta-se um resumo das questões do inquérito que serviram de indicadores à definição das variáveis complexas. Os indicadores, variáveis simples, itens ou questões que pontuaram pela positiva encontram-se assinaladas com um X: as que pontuaram pela negativa foram assinaladas com um X (-).

Tabela 22 – Síntese de apresentação das Variáveis Complexas em função dos indicadores ou itens.

Itens do Questionário		Modelo Burocrático	Modelo Social	Modelo Político	Modelo Anárquico	Modelo Gestão Qualidade	Razões	Participação	Colaboração	Construção Identitária	Reflexão e Melhoria	Organização aprendente	Objetivos Organizacionais	Preferências Organizacionais
1	A autoavaliação do agrupamento é da exclusiva responsabilidade da equipa e dos órgãos de gestão.													
2	Os aspetos informais do processo de autoavaliação são mais importantes do que os aspetos formais.													
3	A autoavaliação do agrupamento é um processo em que todos podem e devem participar.								X					
4	Os professores apresentam as suas ideias e propostas de melhoramento do processo de autoavaliação.													
5	Há pouco a decidir sobre a autoavaliação porque tem de se cumprir a legislação que a regulamenta.													
6	Os atores educativos devem ser envolvidos na de decisão acerca da melhoria do agrupamento.	X(-)												
7	A autoavaliação depende dos professores perante problemáticas imprevistas.													
8	A equipa de autoavaliação tem um desempenho em prol da eficácia e da eficiência do agrupamento.					X		X (-)						
9	A equipa de autoavaliação deve ter condições especiais para desenvolver o seu trabalho.													
10	A autoavaliação do agrupamento funcionaria eficazmente mesmo sem equipa de autoavaliação.							X			X (-)			
11	O trabalho da equipa de autoavaliação contribui para a melhoria do meu desempenho profissional.				X (-)			X (-)						
12	Os critérios de seleção dos membros da equipa de autoavaliação são claros e explícitos.				X (-)			X (-)						
13	A competitividade entre as escolas e a livre escolha das famílias promovem uma cultura de avaliação.		X			X								
14	A comunidade educativa pressiona o agrupamento a avaliar-se.													
15	A autoavaliação é um dispositivo de controlo do ministério sobre as performances do agrupamento.	X												
16	Os rankings das escolas são cada vez mais relevantes como objeto de autoavaliação.													
17	A autoavaliação é essencialmente um diagnóstico do qual resultam informações úteis.								X	X	X	X		

Matriz das Variáveis Complexas		Modelo Burocrático	Modelo Social	Modelo Político	Modelo Andragógico	Modelo Gestão Qualidade	Razões	Participação	Colaboração	Construção Identitária	Reflexão e Melhoria	Organização aprendizante	Objetivos Organizacionais	Preferências Organizacionais
Itens do Questionário														
18	A autoavaliação é essencial para o conhecimento profundo das dinâmicas internas do agrupamento.						X		X	X	X	X		
19	A autoavaliação é uma atividade de preparação para a Avaliação Externa.		X			X				X				
20	Faz-se autoavaliação essencialmente porque é uma imposição da Lei que a regulamenta.			X				X (-)			X (-)			
21	A autoavaliação tem como principal objetivo a elaboração de um relatório final.			X				X				X (-)		
22	A autoavaliação potencia o trabalho colaborativo.		X	X (-)			X	X (-)	X	X	X	X		
23	Uma autoavaliação credível promove a imagem externa do agrupamento e a sua sustentabilidade.		X			X	X			X				
24	A autoavaliação potencia a construção da identidade do agrupamento.		X	X (-)		X	X	X (-)	X	X				
25	A autoavaliação deve sustentar a elaboração dos Planos de Melhoria do agrupamento.			X (-)		X	X				X	X		
26	A autoavaliação é indispensável ao desenvolvimento e planeamento do futuro do agrupamento.			X (-)		X	X	X (-)	X	X	X	X		
27	O processo de autoavaliação gera sentimentos de desconfiança entre os professores.			X				X			X (-)			
28	A autoavaliação é uma boa oportunidade de aprendizagem individual e coletiva.		X	X (-)	X (-)		X	X (-)	X	X	X	X		
29	A participação e a negociação fazem parte do processo de autoavaliação.								X	X				
2.1	Os objetivos que se pretendem atingir com a autoavaliação são conhecidos e claros.	X	X		X (-)	X				X			X	
2.2	Percebem-se bem as razões pelas quais procedemos à autoavaliação no agrupamento.	X	X		X (-)	X				X			X	
3.1	As instruções a seguir na operacionalização estão formalmente escritas e normalizadas.	X			X (-)									X
3.2	Existem formulários próprios que permitem a uniformização dos procedimentos.	X			X (-)									X

Atendendo a que uma das formas de operacionalizar um estudo deste tipo passa pela formulação de hipóteses e pela respetiva testagem⁵¹ (Cohen *et al.*, 2007) em articulação com o marco teórico que subsidia todo o processo, a definição de variáveis acompanhou a formulação de hipóteses de investigação, em linha positivista.

Sobre esta matéria, Vilelas defende que “a hipótese de investigação é a resposta temporária, provisória, que o investigador propõe perante uma interrogação formulada a partir de um problema de investigação” (2009: 93). Trata-se, na esteira de Fortin (2009), de uma afirmação não verificada que relaciona de uma maneira explícita duas ou mais variáveis e, daí que, aquilo que enuncia pode ou não ser confirmado pelos factos, pelos dados que se recolhem, mas em todo caso serve como ponto de partida para organizar o conjunto das tarefas de investigação. Porque a hipótese é uma previsão de relações, combina o problema e o objetivo que o estudo pretende alcançar, sob a forma de uma proposição sujeita a comprovação, através da colheita e análise dos dados; é, pois, uma proposição que será aceite ou rejeitada depois de devidamente testada (Vilelas, 2009).

Foi partindo dos pressupostos teóricos que consubstanciam a fundamentação epistemológica do nosso trabalho, e procurando descrever e compreender o processo de autoavaliação da organização escolar num quadro matricial quantitativo/positivista, que formulamos as seguintes *Hipóteses de Investigação* de carácter predominantemente dedutivo:

1. *As razões que desencadeiam o processo de autoavaliação do agrupamento refletem consistentemente traços distintivos de um Modelo de Gestão oriundo do meio empresarial.*
2. *O Modelo Burocrático, o Modelo Social e o Modelo de Gestão são modelos organizacionais fortemente articulados e deterministas e, neste sentido, distinguem-se dos modelos de ambiguidade, nomeadamente do Modelo Político e do Modelo Anárquico.*
3. *O Modelo Burocrático e o Modelo Anárquico são os mais divergentes entre si (quanto mais afirmativo o Modelo Burocrático, menos afirmativo é o Modelo Anárquico e vice-versa) constituindo, no limite, os dois extremos do modo de funcionamento díptico proposto por Lima (2001).*
4. *O plano da ação organizacional releva uma realidade construída não coincidente com o plano das orientações para a ação.*
5. *Quanto mais expressiva a variável Participação, mais expressiva a variável Modelo Político.*
6. *A variável Participação está positiva e fortemente correlacionada com as variáveis Construção Identitária, Reflexão e Melhoria e Organização Aprendiz.*

⁵¹ “A way of operationalizing research questions takes the form of hypothesis raising and hypothesis testing” (Cohen *et al.*, 2007: 82).

De acordo com Fortin (2009), provar ou rejeitar a hipótese que se elaborou previamente, confrontando o seu enunciado teórico com os factos empíricos, é o objetivo primordial de todo o estudo que pretenda explicar algum campo da realidade.

Neste sentido, formulados os cenários hipotéticos, importa garantir a qualidade dos dados recolhidos e as técnicas estatísticas mais adequadas ao seu tratamento de forma a poder chegar a resultados estatisticamente significativos e passíveis de serem generalizados a populações muito maiores.

6.2. População, Amostragem e Caracterização da Amostra

A amostragem é um campo da estatística bastante aperfeiçoado no âmbito das técnicas de planeamento de pesquisas, tendo como objetivo possibilitar fazer inferências sobre um dado universo a partir do estudo de uma pequena parte dos seus componentes.

Em termos práticos, no caso de o universo em estudo ser composto por um número relativamente elevado de pessoas, então, será praticamente impossível analisá-lo na totalidade, além de que “não é imprescindível examinar cada unidade da população” (Vilelas, 2009: 245).

Relativamente ao conceito de população, Fortin refere que se trata de “uma coleção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios” (2009: 202). Também Vilelas define população como “o conjunto de todos os indivíduos nos quais se desejam investigar algumas propriedades” (2009: 245).

Daí que, de acordo com este autor, se proceda à extração de uma amostra dessa população, isto é, se constitua um subconjunto de unidades (uma parte do total) que represente a conduta da população no seu conjunto. Neste sentido, uma amostra (n) não é mais do que uma parte do todo a que chamamos população (N) e que a representa, pelo que “deve ser representativa da população visada, isto é, as características da população devem estar presentes na amostra selecionada” (Fortin, 2009: 202).

É, pois, importante que a amostra, ainda que constituída por um número relativamente pequeno de unidades, permita chegar a conclusões semelhantes às que se poderiam obter no caso de estudar todos os indivíduos da população. Assim, “quando uma amostra cumpre esta condição, ou seja, quando nos reflete nas suas unidades o que ocorre na população, chamamos-lhe amostra representativa” (Vilelas, 2009: 245). Se a amostra for representativa, as conclusões

do estudo da amostra são passíveis de ser generalizadas ao conjunto de indivíduos da população, ainda que associadas a um determinado erro.

Com efeito, “o processo de generalizar à população os resultados recolhidos na amostra é feito num ambiente de incerteza” e, a não ser que o valor dos parâmetros seja calculado a partir de todos os elementos da população, nunca se saberá com certeza se as estimativas ou inferências feitas são verdadeiras ou não (Reis *et al.*, 2015: 26).

Portanto, quando se constitui uma amostra, há que ter sempre presente o grau de incerteza que lhe está associado o que, no fundo, é um indicador do afastamento em que incorremos ao tomar a amostra pela população. Este afastamento pode ser avaliado pelo valor do erro amostral.

No que concerne ao nosso trabalho, a população sobre a qual recai a investigação era composta por 217 educadores e professores de um agrupamento de escolas do interior norte do país, com ensino pré-escolar, primeiro ciclo do ensino básico, segundo ciclo do ensino básico, terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário. Atendendo a que todas as unidades de análise são docentes e que todas elas exercem as suas funções na mesma organização educativa, a população revela grande homogeneidade, nos termos em análise.

Para recolha dos dados, evitando uma amostragem por conveniência, foram distribuídos os inquéritos aos 217 os indivíduos que constituíam a população. Dos 217 inquéritos distribuídos, obtivemos um total de 157 inquéritos devolvidos, sendo que destes foram validados para efeitos de tratamento estatístico 145, constituindo, desta forma, a amostra da população em estudo.

Neste sentido, atendendo a que a população é constituída por 217 indivíduos ($N=217$) e que a amostra é constituída por 145 unidades de análise ($n = 145$), temos a considerar um erro amostral⁵² de 4,7%, a intervalo de confiança a 95%.

O tratamento e análise dos dados recolhidos através das respostas dos inquiridos à primeira parte do inquérito por questionário permitiu-nos caraterizar a amostra da população, no âmbito do estudo quantitativo que desenvolvemos.

Assim, de acordo com os resultados apurados, a média das idades dos professores da amostra é de 49,8 anos ($\sigma=7,860$), tendo o respondente mais novo 33 anos e o mais velho 64 anos.

⁵² Ver Anexo A.4. *Determinação do Erro Amostral*.

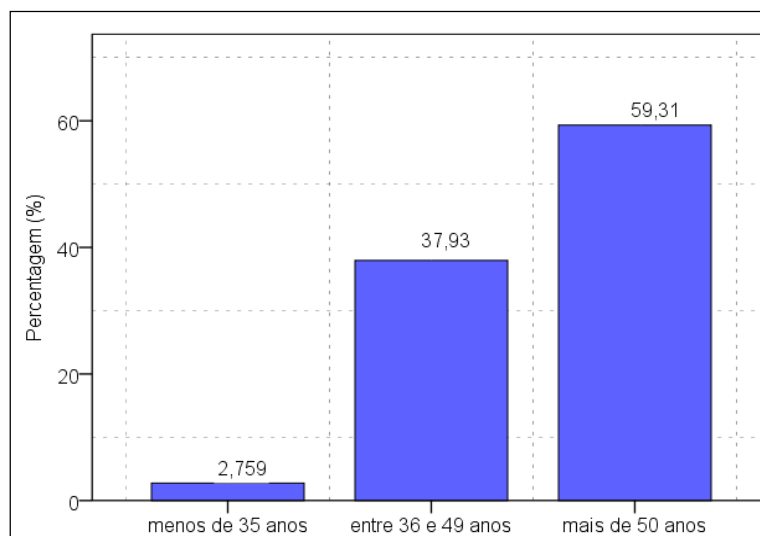


Gráfico 2 - Distribuição percentual das idades dos professores.

Tal como mostra o gráfico 2, perto de 59,31% dos professores da amostra tem mais de 50 anos; a percentagem de professores com menos de 35 anos não atinge os 3%.

Relativamente ao sexo dos professores, verifica-se que o sexo masculino representa menos de um terço do universo da amostra, como patenteia o gráfico 3.

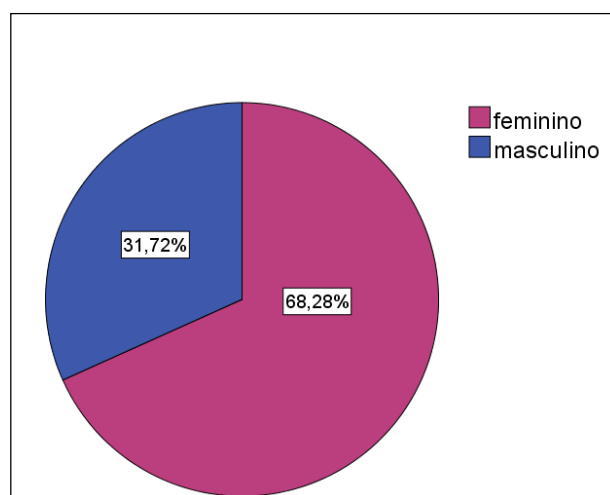


Gráfico 3 - Distribuição percentual segundo o sexo dos professores.

Verifica-se, face aos resultados obtidos, que uma grande maioria dos professores do estudo, perto de 70%, são mulheres.

No que diz respeito às habilitações literárias, 75,0% dos professores são licenciados, sem mestrado ou doutoramento; 22,9% têm mestrado; menos de 1% tem doutoramento e menos de 2% têm bacharelato.

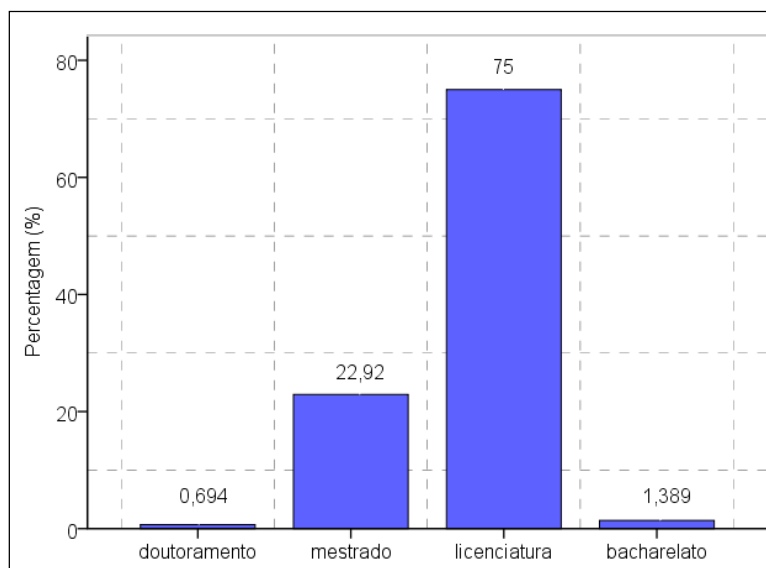


Gráfico 4 - Distribuição percentual das habilitações académicas dos professores.

A amostra foi ainda caracterizada quanto ao tempo de serviço dos docentes no exercício das suas funções.

De acordo com os resultados apurados, perto 89% dos professores tem mais de 15 anos de serviço letivo e quase 10% tem entre 6 e 15 anos de lecionação.

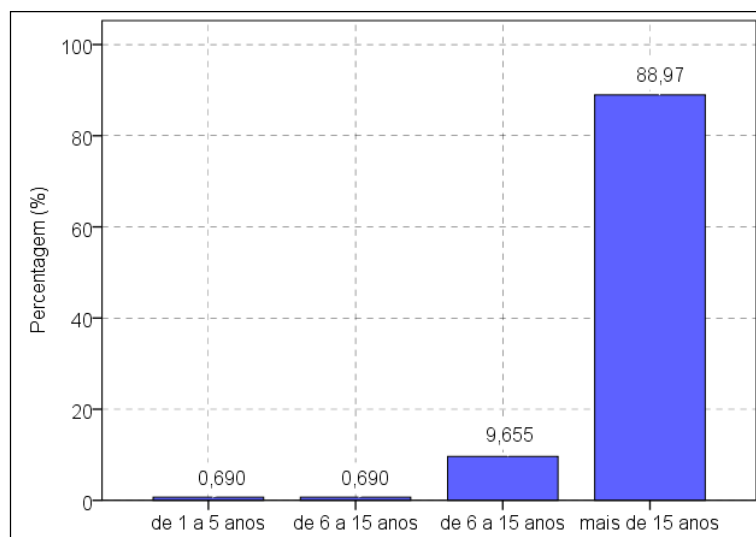


Gráfico 5 – Distribuição percentual segundo o tempo de serviço dos professores.

Os resultados obtidos revelam, portanto, na generalidade, um corpo docente com grande experiência profissional.

Os inquiridos indicaram, ainda, os níveis de ensino que lecionavam. De acordo com as suas respostas, a amostra da população do estudo tem 56,6 % de professores a lecionar o 3º ciclo / ensino secundário e 24,2 % dos professores lecionam no 2º ciclo do ensino básico.

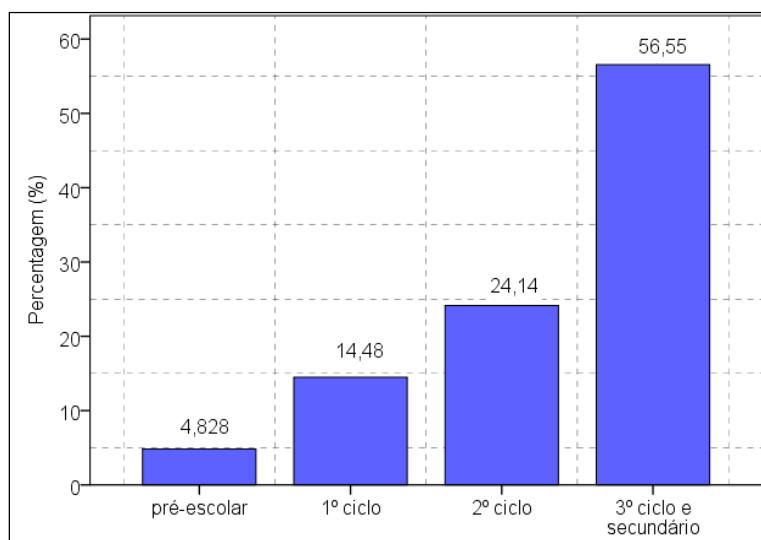


Gráfico 6 - Distribuição percentual segundo os níveis de ensino dos professores.

Em menor expressão, temos 14,5% de professores do 1º ciclo do ensino básico e 4,83% de educadores do pré-escolar.

Caracterizando a amostra, em termos globais, destacaríamos os seguintes indicadores:

- São professores e educadores com uma média de idades próxima dos 50 anos;
- Cerca de 68% dos professores e educadores são mulheres;
- Cerca de 75% dos professores e educadores têm licenciatura (sem mestrado ou doutoramento);
- Perto de 90% dos professores e educadores têm 15 ou mais anos de serviço;
- Cerca de 56% dos professores lecionam o 3º ciclo e o ensino secundário.

Capítulo 7 – Apresentação e Discussão dos Resultados do Estudo Quantitativo

7.1. Ficha Técnica de Investigação Quantitativa

Tal como referido anteriormente, este trabalho de investigação contemplou um estudo quantitativo realizado num agrupamento de escolas, durante o ano letivo 2014/15, envolvendo uma população de 217 indivíduos, docentes da mesma organização educativa.

Com efeito, e retomando questões metodológicas já abordadas, os dados empíricos foram recolhidos através da aplicação de um inquérito por questionário que decorreu entre 7 e 28 de abril de 2015. Todo o procedimento e respetiva fundamentação foram submetidos a aprovação do serviço de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar⁵³, do Ministério da Educação e Ciência, no dia 1 de março de 2015, respeitante ao inquérito n.º 0428100002.

Em função dos nossos objetivos de estudo foram selecionadas as técnicas estatísticas e os programas de tratamento de dados mais adequados, cuja síntese é apresentada na Ficha Técnica de Investigação.

Tabela 23 – Resumo da Ficha Técnica de Investigação.

Unidade Orgânica	Agrupamento de Escolas do Ensino não Superior
A população	217 Professores do ensino básico, ensino secundário e educadores do pré-escolar.
Tamanho da amostra	145 Inquéritos validados - 145 unidades de análise
Erro Amostral ⁵⁴	4,7 %, a um nível de confiança de 95%
Método de recolha da informação	Inquérito por questionário
Técnicas estatísticas utilizadas	-Determinação do Erro amostral -Determinação do Coeficiente de Cronbach -Estatística descritiva e de análise de frequências -Análise de medidas de tendência central -Análise de medidas de dispersão -Análise inferencial (coeficiente de correlação de Pearson)
Tratamento dos dados	-IBM SPSS 22.0 -Excel 2013 -Visio 2013

⁵³ Ver anexo A.1. *Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar*.

⁵⁴ Ver anexo A.4. *Determinação do Erro Amostral*.

7.2. Fiabilidade e Validade

Na opinião de vários autores, Pestana e Gageiro (2005) e Hill e Hill (2005), a medida mais utilizada para a verificação da consistência interna de um grupo de variáveis e respetiva análise de fiabilidade é o teste de Alfa de Cronbach. No sentido de assegurar a qualidade dos dados, também Fortin (2009) considera que o Alfa de Cronbach é a técnica mais correntemente utilizada para estimar a consistência interna de um instrumento de medida, designadamente, quando existem várias escolhas para a pontuação das respostas, como acontece numa escala de tipo Likert.

A consistência interna dos fatores define-se como a proporção da variabilidade nas respostas dos indivíduos - atendendo a que estes têm opiniões diferentes – e, desta forma, é através da fiabilidade que se pode aferir sobre o grau com que os valores obtidos através do questionário estão isentos de erros aleatórios.

Com efeito, em estatística e pesquisa, a consistência interna é um coeficiente baseado na correlação entre os diferentes itens de um teste ou subescala e permite avaliar se os diversos itens, que pretendem medir um dado construto, produzem resultados semelhantes, logo, se permitem conseguir uma medição fiável.

Tabela 24 – Aferição da consistência interna, com base no Alfa de Cronbach. Fonte: Pestana e Gageiro (2005).

Alfa de Cronbach	Consistência Interna
Superior a 0,9	Muito Boa
Entre 0,8 e 0,9	Boa
Entre 0,7 e 0,8	Razoável
Entre 0,6 e 0,7	Fraca
Menos que 0,6	Inadmissível

Assim, procedemos à análise da precisão e da fiabilidade dos instrumentos, por nós construídos e aplicados no contexto concreto do nosso estudo, mediante a determinação da consistência interna do questionário, das subescalas e das variáveis complexas, através do Alfa de Cronbach, com recurso ao programa SPSS 22.0.

Na tabela seguinte são apresentados os valores do Alfa de Cronbach obtidos para o questionário na globalidade e para as respetivas subescalas.

Tabela 25 – Consistência interna do questionário utilizando o Alfa de Cronbach.

Escalas	Composição	Alfa de Cronbach	Consistência Interna
Questionário Total	-Perguntas 1, 2 e 3 (33 itens).	0,853	Boa
Escala Principal	-Pergunta 1 (29 itens).	0,859	Boa
Subescala Razões para a Autoavaliação ⁵⁵	-15 itens da pergunta 1.	0,815	Boa
Subescala Ellström	-Pergunta 2 (2 itens). -Pergunta 3 (2 itens).	0,918	Muito Boa

Os valores obtidos para o Alfa de Cronbach são bons e muito bons, o que nos permite concluir que os instrumentos utilizados, operacionalizados com os dados empíricos recolhidos concretamente no âmbito do estudo, têm boa e muito boa consistência interna.

No que concerne às variáveis complexas, cujo processo de constituição e aprimoramento foi explicitado anteriormente, a respetiva consistência interna foi aferida através da determinação do Alfa de Cronbach e os resultados obtidos encontram-se apresentados na tabela que se segue.

Tabela 26 – Consistência Interna das Variáveis Complexas ou Latentes.

Variáveis Complexas	Nº de itens	Alfa de Cronbach	Consistência Interna
<i>Modelo Burocrático</i>	6	0,784	Boa/Razoável
<i>Modelo Social</i>	8	0,812	Boa
<i>Modelo Político</i>	8	0,800	Boa
<i>Modelo Anárquico</i>	7	0,821	Boa
<i>Modelo Gestão Qualidade</i>	9	0,791	Boa
<i>Razões</i>	7	0,882	Boa
<i>Participação</i>	11	0,803	Boa
<i>Colaboração</i>	8	0,838	Boa
<i>Construção Identitária</i>	11	0,869	Boa
<i>Reflexão e Melhoria</i>	9	0,799	Boa/Razoável
<i>Organização Aprendiz</i>	7	0,802	Boa
<i>Objetivos e Preferências Organizacionais</i>	2	0,912	Muito Boa
<i>Tecnologias e Procedimentos Organizacionais</i>	2	0,909	Muito Boa

⁵⁵ Ver tópico 7.4. Razões para a Autoavaliação.

Dos resultados obtidos podemos concluir que todas as variáveis permitem fazer medições com boa fiabilidade e boa precisão, excetuando-se as variáveis *Objetivos e Preferências e Tecnologias e Procedimentos*, com fiabilidade e precisão muito boas.

7.3. Resultados da Estatística Descritiva por Item

Retomando determinados aspetos que concernem ao instrumento de recolha de dados concebido, a escala principal do questionário é constituída por 29 itens e as respostas dadas em escala de concordância de 5 pontos, pelo que, o valor máximo teórico para cada item é de 5 pontos, o valor mínimo teórico é de 1 ponto e o valor médio teórico é de 3 pontos.

A tabela que se segue apresenta as médias empíricas obtidas para cada item/questão/indicador/variável simples e o respetivo desvio padrão: os itens que obtiveram as médias mais altas e os que obtiveram as médias mais baixas foram assinalados a cores diferentes para uma mais fácil leitura. A análise destes resultados permite-nos fazer uma interpretação global das respostas dos atores educativos, pergunta a pergunta.

Tabela 27 – Resumo da estatística descritiva por item da escala principal do inquérito.

N	Itens do Questionário	Média Empírica	Desvio Padrão σ
1	A autoavaliação do agrupamento é da exclusiva responsabilidade da equipa e dos órgãos de gestão.	1,98	0,996
2	Os aspetos informais do processo de autoavaliação são mais importantes do que os aspetos formais.	2,66	0,915
3	A autoavaliação do agrupamento é um processo em que todos podem e devem participar.	4,64	0,597
4	Os professores apresentam as suas ideias e propostas de melhoramento do processo de autoavaliação.	4,07	0,887
5	Há pouco a decidir sobre a autoavaliação porque tem de se cumprir a legislação que a regulamenta.	2,83	1,007
6	Os atores educativos devem ser envolvidos na de decisão acerca da melhoria do agrupamento.	4,47	0,727
7	A autoavaliação depende dos professores perante problemáticas imprevistas.	2,93	0,969
8	A equipa de autoavaliação tem um desempenho em prol da eficácia e da eficiência do agrupamento.	3,79	0,807
9	A equipa de autoavaliação deve ter condições especiais para desenvolver o seu trabalho.	3,87	0,793
10	A autoavaliação do agrupamento funcionaria eficazmente mesmo sem equipa de autoavaliação.	2,57	0,998
11	O trabalho da equipa de autoavaliação contribui para a melhoria do meu desempenho profissional.	3,11	1,015
12	Os critérios de seleção dos membros da equipa de autoavaliação são claros e explícitos.	2,94	,934
13	A competitividade entre as escolas e a livre escolha das famílias promovem uma cultura de avaliação.	3,44	1,073
14	A comunidade educativa pressiona o agrupamento a avaliar-se.	3,39	0,784
15	A autoavaliação é um dispositivo de controlo do ministério sobre as performances do agrupamento.	3,57	0,840
16	Os rankings das escolas são cada vez mais relevantes como objeto de autoavaliação.	3,05	1,145
17	A autoavaliação é essencialmente um diagnóstico do qual resultam informações úteis.	3,66	0,907
18	A autoavaliação é essencial para o conhecimento profundo das dinâmicas internas do agrupamento.	3,77	0,788
19	A autoavaliação é uma atividade de preparação para a Avaliação Externa.	3,79	0,810
20	Faz-se autoavaliação essencialmente porque é uma imposição da Lei que a regulamenta.	3,02	0,982
21	A autoavaliação tem como principal objetivo a elaboração de um relatório final.	2,68	0,991

22	A autoavaliação potencia o trabalho colaborativo.	3,68	0,864
23	Uma autoavaliação credível promove a imagem externa do agrupamento e a sua sustentabilidade.	4,07	0,761
24	A autoavaliação potencia a construção da identidade do agrupamento.	3,95	0,739
25	A autoavaliação deve sustentar a elaboração dos Planos de Melhoria do agrupamento.	4,11	0,647
26	A autoavaliação é indispensável ao desenvolvimento e planeamento do futuro do agrupamento.	3,92	0,777
27	O processo de autoavaliação gera sentimentos de desconfiança entre os professores.	2,95	0,930
28	A autoavaliação é uma boa oportunidade de aprendizagem individual e coletiva.	3,66	0,852
29	A participação e a negociação fazem parte do processo de autoavaliação.	3,46	0,913

Legenda
Itens com médias empíricas mais elevadas
Itens com médias empíricas mais baixas

Analisando os itens com as médias mais altas, coligidos na tabela abaixo apresentada, diríamos que os atores do estudo revelaram, em termos quantitativos, grande convicção de que *a autoavaliação do agrupamento é um processo em que todos podem e devem participar*; a questão 3 obteve a média empírica mais elevada, que foi de 4,64 pontos, com um desvio padrão (σ) de 0,597, valor que indica pouca dispersão nas respostas dos respondentes.

Tabela 28 – Itens com médias empíricas mais altas.

	Item	Média Empírica	Desvio padrão σ
3	A autoavaliação do agrupamento é um processo em que todos podem e devem participar.	4,64	0,597
6	Os atores educativos devem ser envolvidos na tomada de decisão acerca da melhoria do agrupamento.	4,47	0,727
25	A autoavaliação deve sustentar a elaboração dos Planos de Melhoria do agrupamento.	4,11	0,647
4	Os professores apresentam as suas ideias e propostas de melhoramento do processo de autoavaliação.	4,07	0,887
23	Uma autoavaliação credível promove a imagem externa do agrupamento e a sua sustentabilidade.	4,07	0,761
24	A autoavaliação potencia a construção da identidade do agrupamento.	3,95	0,739

É também de salientar o posicionamento tão afirmativo destes atores, no que concerne ao seu entendimento de que *devem ser envolvidos na tomada de decisão acerca da melhoria do agrupamento*; o item 6 atingiu 4,47 pontos ($\sigma = 0,727$) numa escala de 5.

Os itens mais valorados revelam, ainda, acentuadas preocupações, expressas nas respostas dadas pelos inquiridos, no âmbito do *planeamento da melhoria do agrupamento* e da *promoção de uma imagem externa* do mesmo.

Os itens com médias mais baixas encontram-se compilados na tabela seguinte, acompanhados das respetivas médias empíricas e desvios padrão.

O item 1 foi aquele que obteve o valor médio mais baixo, pontuado apenas em 1,98 pontos ($\sigma = 0,996$), revelando que os professores do estudo entendem, na generalidade, que o *processo de autoavaliação do agrupamento não deve ser da exclusiva responsabilidade de uma equipa*

de autoavaliação ou dos órgãos de gestão do agrupamento. O valor do desvio padrão atinge quase 1 ponto permitindo concluir que as respostas dadas pelos atores educativos revelam alguma divergência nesta matéria, de onde se infere que, contra a tendência predominante, uma parte dos inquiridos concorda que este processo é da responsabilidade dos órgãos superiores e da equipa responsável pelo seu desenvolvimento.

A segunda questão a reunir as respostas menos pontuadas corresponde ao item 10, com 2,57 pontos ($\sigma=0,998$) e, neste sentido, os professores do estudo revelam, em certa medida, que a existência de uma equipa de autoavaliação promove a eficácia do processo autoavaliativo.

Tabela 29 – Itens com médias empíricas mais baixas.

N	Item	Média Empírica	Desvio padrão σ
1	A autoavaliação do agrupamento é da exclusiva responsabilidade da equipa e dos órgãos de gestão.	1,98	0,996
10	A autoavaliação do agrupamento funcionaria eficazmente mesmo sem equipa de autoavaliação.	2,57	0,998
2	Os aspetos informais do processo de autoavaliação são mais importantes do que os aspetos formais.	2,66	0,915
21	A autoavaliação tem como principal objetivo a elaboração de um relatório final.	2,68	0,991
5	Há pouco a decidir sobre a autoavaliação porque tem de se cumprir a legislação que a regulamenta.	2,83	1,007
7	A autoavaliação depende dos professores perante problemáticas imprevistas.	2,93	0,969

Ainda com referência aos itens com médias empíricas mais baixas, diríamos que os atores educativos do estudo não consideram que os aspetos informais deste processo sejam mais importantes do que os formais, deixando perceber o seu entendimento de que, em determinado grau, este processo deve ser organizado e sistematizado.

Na opinião dos mesmos, o processo de autoavaliação não tem como objetivo a elaboração de um relatório final, respostas que deixam, pois, antever outros motivos a sustentar a autoavaliação do agrupamento que não este.

Com um valor empírico de 2,83 ($\sigma = 1,007$), também abaixo da média teórica, os atores educativos encontram uma certa margem para tomar decisões sobre o processo, que no seu entender lhes cabe e que vai para além do cumprimento da legislação que regula o processo em estudo.

Do inquérito aplicado constam, ainda, duas subescalas constituídas, no total, por 4 itens, construídas com vista à operacionalização da síntese de Ellström (2007) com referência ao fenómeno organizacional em análise; a primeira subescala pretende aferir as representações dos docentes no âmbito dos objetivos e das preferências organizacionais e a segunda visa a recolha

das suas percepções sobre as tecnologias e os processos que envolvem o processo autoavaliativo da organização educativa.

Para respetiva implementação, as respostas foram solicitadas numa escala de frequência, de 7 pontos, compreendendo um valor máximo teórico de 7 pontos, correspondente ao nível de frequência *Sempre* e um mínimo de 1 ponto, correspondente ao nível de frequência *Nunca*; o valor neutro, ou seja, a média teórica, nesta escala, é de 4 pontos.

Os dados recolhidos foram tratados com recurso ao programa SPSS 22.0 permitindo determinar as respetivas médias empíricas e os correspondentes desvios padrão, apresentados na tabela subsequente.

Foi ainda determinado um outro parâmetro de forma facilitar uma análise comparativa do comportamento estatístico das variáveis complexas, designadamente do seu desempenho.

O índice que calculamos pode variar entre 0 e 1, correspondendo o 0 a um desempenho nulo, de 0%, e o 1 a um desempenho máximo, de 100%. Este parâmetro foi calculado através da fórmula:

$$\text{Índice} = \frac{\text{Valor empírico} - \text{Valor mínimo}}{\text{Valor máximo} - \text{Valor mínimo}}$$

Tabela 30 – Médias empíricas obtidas, respetivos desvios padrão e índices dos itens das subescalas relativas à operacionalização da síntese de Ellström.

	Item / Questão / Indicador	Média Obtida	Desvio padrão σ	Índice
2.1	Os objetivos que se pretendem atingir com a autoavaliação são conhecidos e claros.	4,92	1,346	0,653
2.2	Percebem-se bem as razões pelas quais procedemos à autoavaliação no agrupamento.	4,98	1,377	0,663
3.1	As instruções a seguir na operacionalização estão formalmente escritas e normalizadas.	5,01	1,320	0,668
3.2	Existem formulários próprios que permitem a uniformização dos procedimentos.	5,11	1,344	0,685

Tal como patenteia a tabela acima apresentada, os valores das médias obtidas para os quatro itens situam-se acima do valor médio teórico (4 pontos). Contudo, atendendo a que são valores na ordem dos 5 pontos, são médias empíricas mais próximas do valor neutro do que do valor máximo teórico, configurando um posicionamento dos inquiridos face às proposições, em termos globais, positivo, mas pouco afirmativo.

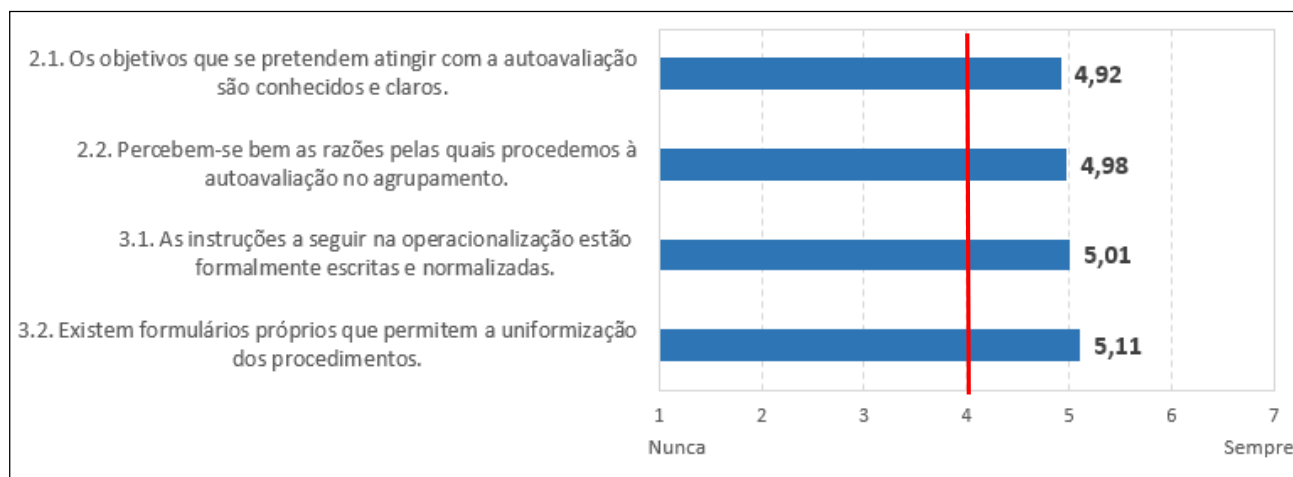


Gráfico 7 – Médias empíricas obtidas para os itens das subescalas de Ellström.

Atendendo aos resultados obtidos, diríamos que, na generalidade, os atores educativos entendem que os objetivos que se pretendem atingir com a autoavaliação do agrupamento são *conhecidos e claros*, apenas, só até um certo ponto. Trata-se de uma tendência positiva, com uma média empírica de 4,92 pontos ($\sigma = 1,346$) numa escala de 7, correspondente, portanto, a um índice de 0,653, ou 65,3% em termos percentuais.

No que diz respeito ao item 2.2. *Percebem-se bem as razões pelas quais se procede à autoavaliação do agrupamento*, a média empírica é de 4,98 pontos ($\sigma = 1,377$) que corresponde a um índice, um pouco mais elevado, de 0,663, isto é de 66,3%.

Os itens que concernem às tecnologias e aos procedimentos organizacionais, designadamente o 3.1. *As instruções a seguir na operacionalização estão formalmente escritas e normalizadas* e o 3.2. *Existem formulários próprios que permitem a uniformização dos procedimentos* obtiveram médias empíricas que se situaram nos 5,01 pontos ($\sigma = 1,320$) e nos 5,11 pontos ($\sigma = 1,344$), respetivamente.

Comparando os resultados obtidos entre as duas subescalas, os itens que dizem respeito às instruções e à uniformização de procedimentos obtiveram desempenhos ligeiramente superiores aos obtidos pelos itens concernentes à clareza e ao conhecimento dos objetivos e das razões que levam o agrupamento a proceder à autoavaliação.

No que diz respeito às subescalas do segundo e terceiro grupos, no cômputo final, e em termos globais, diríamos que as respostas são positivas, mas, como fomos constatando, não são respostas muito afirmativas, face à sua proximidade ao posicionamento neutro, com desempenhos que variam entre os 65,3% e 68,5%.

7.4. Razões para a Autoavaliação da Organização Escolar

No intuito de uma investigação quantitativa das razões pelas quais se realiza a autoavaliação no agrupamento deste estudo, com base nas respostas dos seus professores a um questionário, constituímos uma subescala abrangendo os 15 itens que são indicadores deste âmbito em análise exploratória e descritiva.

O Alfa de Cronbach da subescala é de 0,815, o que permite concluir que este instrumento de medição das razões da autoavaliação tem uma boa consistência interna e uma boa fiabilidade. Foi feita a análise da estatística descritiva aos itens da subescala e, a partir dos valores das médias empíricas obtidas, foi construído o gráfico que as apresenta.

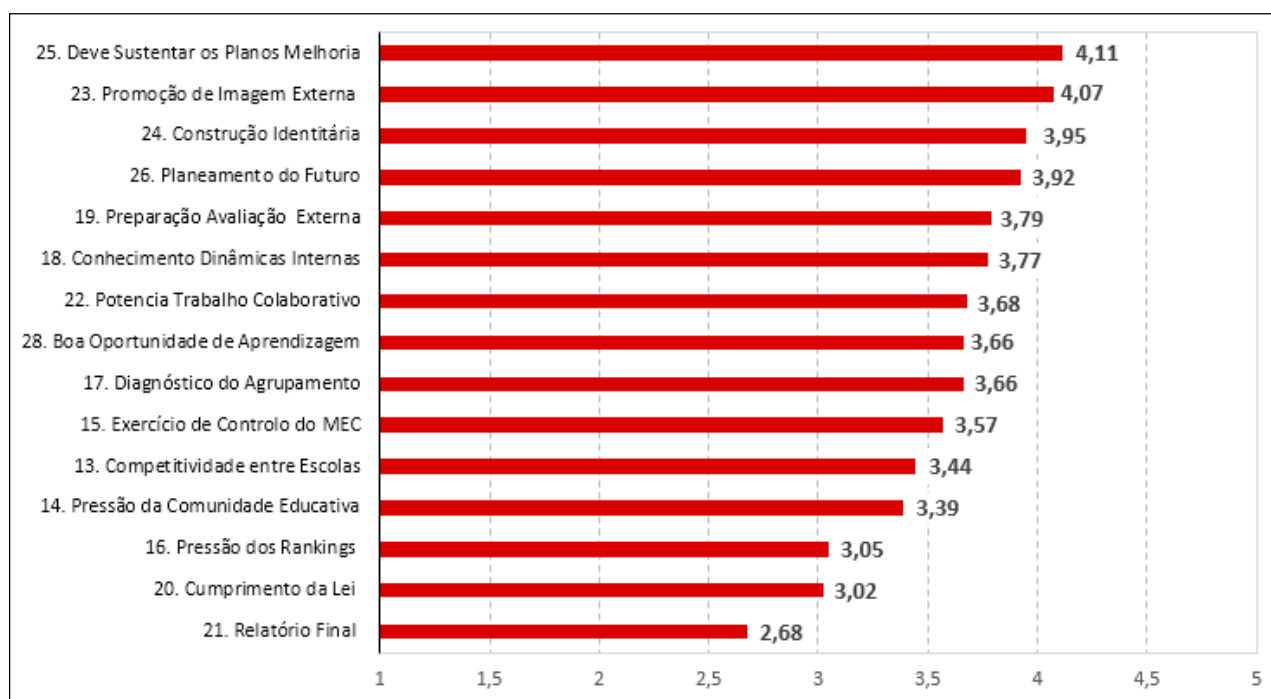


Gráfico 8 – Resultados obtidos nos itens da subescala de Ellström.

De acordo com os resultados apurados para este campo de análise, na perspetiva destes atores, a primeira razão para a concretização do processo de autoavaliação no agrupamento prende-se com o facto de que este deve sustentar a elaboração dos Planos de Melhoria; o item 25 atinge um valor médio de 4,11 pontos ($\sigma = 0,647$), num máximo de 5 pontos.

O item 23, *Uma autoavaliação credível promove a imagem externa do agrupamento e a sua sustentabilidade*, é o segundo mais expressivo, atingindo uma média de 4,07 pontos ($\sigma=0,761$). Em terceiro lugar, o item com maior média empírica é o 24, *A autoavaliação potencia a construção da identidade do agrupamento*, que atingiu os 3.95 pontos ($\sigma = 0,739$).

É, revelada, ainda, uma acentuada apreensão com o planeamento do futuro do agrupamento, com o item 26 a atingir um valor médio de 3,92 pontos ($\sigma=0,777$).

Em contrapartida, o item que obteve a média mais baixa, 21. *A autoavaliação tem como principal objetivo a elaboração de um relatório final*, somou em termos médios 2,68 pontos ($\sigma=0,991$), ficando-se abaixo da média teórica. No que concerne os itens 20 e 16, as médias empíricas situaram-se muito próximas do valor neutro somando 3,02 pontos ($\sigma=0,982$) e 3,05 pontos ($\sigma=1,145$), respetivamente. Face aos resultados, diríamos que, em termos gerais, os atores educativos mantêm um posicionamento de certa indiferença quanto à importância dos rankings e à ideia de que se faz autoavaliação essencialmente porque esta está instituída.

O afinamento da subescala, através do cálculo da consistência interna, quando um dos itens é retirado, permitiu encontrar uma componente latente de maior fiabilidade e consistência, constituída por 7 itens, com um Alfa de Cronbach de 0,882. Este afinamento releva em resultados explicativos mais apurados, no concernente às razões que movem o processo autoavaliativo do agrupamento.

Tabela 31 - Resultado do processo de afinamento da subescala Razões, com recurso ao SPSS 22.0

Reliability Statistics				
Cronbach's Alpha	N of Items			
,882	7			

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q18	23,39	12,754	,708	,860
Q22	23,48	12,640	,647	,868
Q23	23,10	12,949	,700	,861
Q24	23,21	12,697	,782	,851
Q25	23,06	14,150	,574	,876
Q26	23,25	12,646	,744	,855
Q28	23,50	13,210	,553	,881

Assim, e atendendo aos 7 itens que compõem a subescala otimizada, as representações que os atores têm sobre as razões pelas quais se procede à autoavaliação, revelam preocupações mais relacionadas com a edificação de um sentido comum da intenção e da ação organizacional, quer pelo desenvolvimento de uma ideia de organização aprendente, quer pelo acentuar da importância de um trabalho colaborativo, quer, ainda, pelo facto de se valorizar a programação de um futuro comum.

Efetivamente, as razões reveladas vinculam-se tendencialmente à importância dada à construção de uma imagem externa credível e sustentável e de uma identidade comum aos

atores educativos. Este sentido descortina-se, também, face ao bem expresso imperativo de que a autoavaliação subsidie os Planos de Melhoria do agrupamento, e, ainda, de que este seja um processo indispensável ao planeamento do futuro da unidade orgânica.

Mais, ainda, estes fatores são prevalentes relativamente a outros, como sejam a necessidade de elaborar um relatório final, de se cumprir simplesmente a lei ou de responder a pressões externas, como as originadas pelos rankings ou pela competitividade entre os agrupamentos.

Definindo a variável latente *Razões* mediante o processo de apuramento descrito, determinamos os coeficientes de correlação de Pearson de forma a averiguar sobre as correlações estatisticamente significativas entre esta variável complexa e as variáveis dos modelos organizacionais, da participação e da colaboração.

Tabela 32 – Resultados da determinação dos coeficientes de correlação de Pearson, relativos à variável *Razões*, recorrendo ao SPSS 22.0.

[DataSet1] C:\Users\cris\Documents\20 DISSERTAÇÃO\19_SPSS\19_autoavaliação.2.sav

Correlations									
		razões	M_Burocratico	M_Social	M_politico	M_anarquico	Modelo_Gestão	Participação	Colaboração
razões	Pearson Correlation	1	,307**	,815**	-,880**	-,464**	,812**	-,752**	,921**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	145	145	145	145	145	145	145	145

Assim, podemos verificar que:

-A variável *Razões* tem uma correlação estatisticamente significativa positiva forte com a variável *Modelo Social*, com um coeficiente de Pearson de 0,815**, a um nível de significância menor que 1%;

-A variável *Razões* tem uma correlação estatisticamente significativa positiva forte com a variável *Modelo de Gestão*, com um coeficiente de Pearson de 0,812**, a um nível de significância menor que 1%;

-A variável *Razões* tem uma correlação estatisticamente significativa positiva muito forte com a variável *Colaboração*, com um coeficiente de Pearson de 0,921**, a um nível de significância menor que 1%;

-A variável *Razões* tem uma correlação estatisticamente significativa negativa forte/muito forte com a variável *Modelo Político*, com um coeficiente de Pearson de -0,881**, a um nível de significância menor que 1%;

-A variável *Razões* tem uma correlação estatisticamente significativa negativa moderada com a variável *Participação*, com um coeficiente de Pearson de -0,752**, a um nível de significância menor que 1%.

Atendendo aos resultados da análise inferencial que apresentamos, concluímos que as representações dos atores educativos, no âmbito das razões que subjazem ao desenvolvimento do processo de autoavaliação do agrupamento, de acordo com as respostas que as subsidiam, remetem fortemente ao *Modelo de Gestão* e ao *Modelo Social* encontrando-se fortemente articuladas com uma participação dos professores que acentua mais a confiança, a colaboração e a ideia de um sentido para a ação organizacional, marcada pela necessidade de consolidação de uma imagem externa competitiva e pela planificação do futuro da unidade orgânica em termos da planificação da sua melhoria.

Face aos resultados apurados, valida-se a *Hipótese 1 – As razões que desencadeiam o processo de autoavaliação do agrupamento refletem consistentemente traços distintivos de um Modelo de Gestão oriundo do meio empresarial.*

Assim, o processo de autoavaliação que o estudo estatístico permite desconstruir e inferir, desvincula-se de um cenário de confronto de interesses, de conflito ou de divergência, e as razões do desenvolvimento do processo avaliativo mitigam a emergência de um *Modelo Político*, com referência ao fenómeno em estudo, face a preocupações de convergência e de consensualidade que os inquiridos revelaram.

7.5. Modelos Organizacionais

A descrição exploratória da ação organizacional, no âmbito do desenvolvimento do processo de autoavaliação do agrupamento de escolas em estudo, aqui remetido ao paradigma quantitativo de investigação, abrangeu a definição de cinco variáveis complexas correspondentes a cinco modelos organizacionais: os quatro modelos da síntese de Ellström (2007) e o *Modelo de Gestão*.

Para cada variável complexa foi calculada a média empírica e o respetivo desvio padrão, com recurso ao SPSS 22.0. De acordo com o número de itens e com a pontuação da escala, determinou-se o valor mínimo teórico, o valor máximo teórico e o valor da média teórica. Foram, também, calculados os respetivos índices de desempenho de modo a facilitar a análise comparativa do comportamento estatístico das variáveis complexas.

Tabela 33 – Síntese da estatística descritiva relativa aos modelos organizacionais.

	Nº de Itens	Mínimo Teórico	Máximo Teórico	Média Teórica	Média Empírica	Desvio padrão σ	Índice ⁵⁶
<i>Modelo Burocrático</i>	6	6	30	18	19,78	3,390	0,574
<i>Modelo Social</i>	8	8	40	24	29,86	4,575	0,683
<i>Modelo Político</i>	8	8	40	24	19,33	4,239	0,354
<i>Modelo Anárquico</i>	7	7	35	21	17,61	4,446	0,379
<i>Modelo de Gestão</i>	9	9	45	27	34,33	4,589	0,704

De acordo com os resultados apurados, o *Modelo de Gestão* é o mais prevalente entre os cinco modelos que se fazem emergir, mediante as respostas dos professores do estudo, obtendo um índice de 0,704, seguido pelo *Modelo Social* que atingiu um índice de 0,683.

O *Modelo Burocrático* é o terceiro modelo com melhor desempenho, atingindo índice de 0,574 (ou 57,4%, em termos percentuais), tal como se pode verificar no gráfico que se segue.

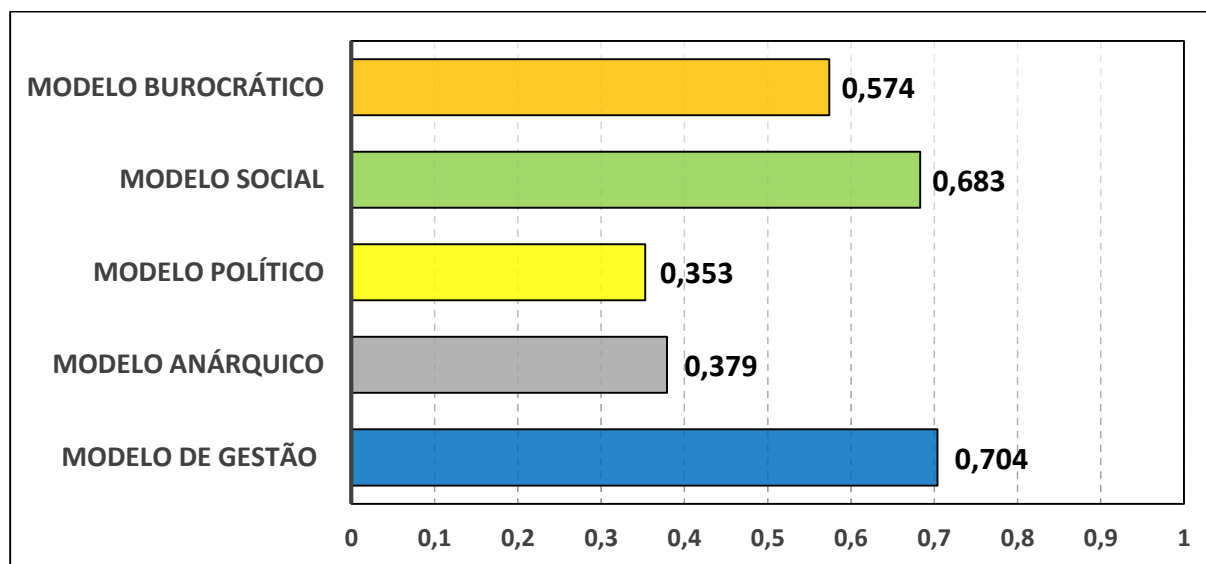


Gráfico 9 - Índices das variáveis dos Modelos Organizacionais.

Em terreno negativo encontram-se o *Modelo Político* e o *Modelo Anárquico*. O *Modelo Político* é o menos expressivo entre os cinco modelos considerados, tendo obtido um índice de 0,353, o valor mais baixo. O *Modelo Anárquico* tem, também, uma expressão baixa fixando-se o seu índice nos 0,379.

⁵⁶ O valor do índice é um indicador de desempenho estatístico que varia entre 0 e 1.

O predomínio do *Modelo de Gestão* e do *Modelo Social* revelam um processo de autoavaliação tendencialmente mais organizado e sistematizado, no qual os objetivos da organização são percebidos, pela generalidade dos docentes, como consensuais, não sendo por isso mesmo, objeto de indagação permanente ou de questionamento.

Considerando o conjunto dos cinco modelos eleitos, o *Modelo de Gestão* tem um peso percentual de 26,1%, seguido do *Modelo Social* com um peso de 25,3% do total.

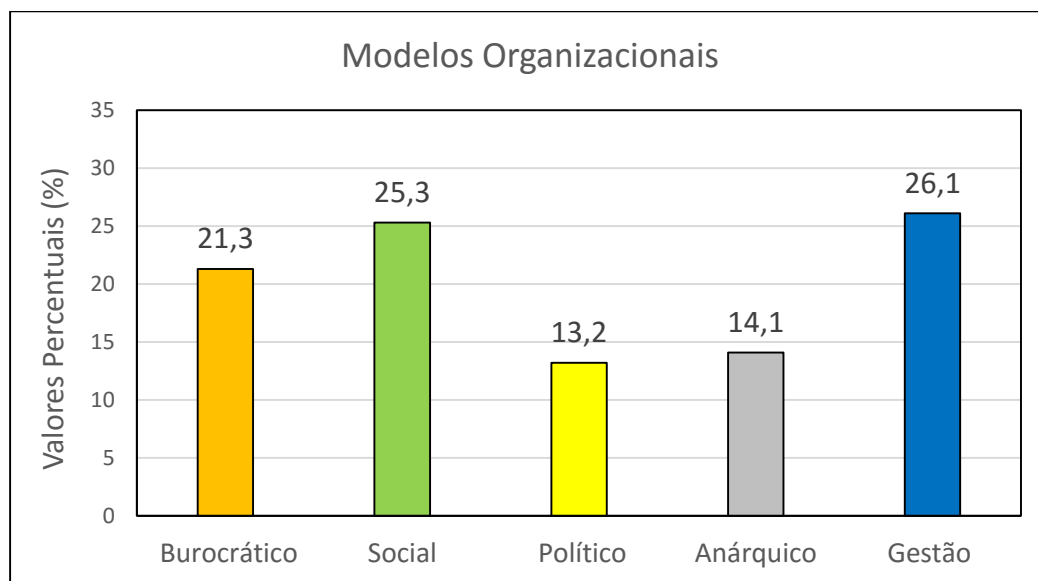


Gráfico 10 - Distribuição em termos percentuais dos cinco modelos organizacionais em estudo.

Em contrapartida, o *Modelo Político* é o modelo organizacional de menor peso, com 13,2% do total deste conjunto.

Porque os modelos com mais expressão são aqueles que se caracterizam por um maior determinismo, em detrimento dos modelos de ambiguidade presentes - ainda que de uma forma bem menos afirmativa - diríamos que as representações dos professores, com referência ao fenómeno em estudo, revelam predominantemente um processo de autoavaliação remetido a uma racionalidade mais técnico-instrumental e menos substantiva.

Deste modo, face aos resultados apurados, as representações dos professores apontam a uma realidade organizacional tendencialmente bem articulada, no âmbito do processo de autoavaliação, que não se permite esquecer, nem os imperativos de sobrevivência no meio em que se insere, nem a relevância de uma boa imagem externa. Neste sentido, a realidade envolvente parece operar um certo determinismo sobre as dinâmicas organizacionais sublinhando-se a necessidade de prevalecerem os objetivos partilhados em detrimento dos objetivos de cada um.

A ideia de planificação do futuro comum e da planificação da melhoria são preocupações da organização escolar que as representações dos professores patenteiam, remetendo a uma racionalidade *a priori* que subsidia uma realidade cuja linearidade e mecanicismo revelam um certo determinismo, em cima já colocado em evidência.

No fundo, o processo de autoavaliação parece seguir um encadeamento lógico, sucessivo e linear, com etapas sequenciais, bem delimitadas, tão exatas como necessárias, colocando o ator educativo, até um certo ponto, num caminho hermético, único e pré-estabelecido.

Neste sentido, diríamos que o processo de autoavaliação surge mais como uma resposta adaptativa da unidade orgânica a fatores externos, facto que parece acentuar um sentido, até premente, de consensualidade, requerendo a resposta mais eficaz e mais eficiente, que uma escola remetida aos modelos de ambiguidade não conseguiria operar.

Considerando apenas os quatro modelos da síntese de Ellström, isto é, fazendo uma análise comparativa com referência aos quatro modelos mais reconhecidos, podemos verificar que o *Modelo Social* detém 34,3% do total, seguido do *Modelo Burocrático* com 28,8%, do *Modelo Anárquico* com 19,1% 3 do *Modelo Político* com 17,8%.

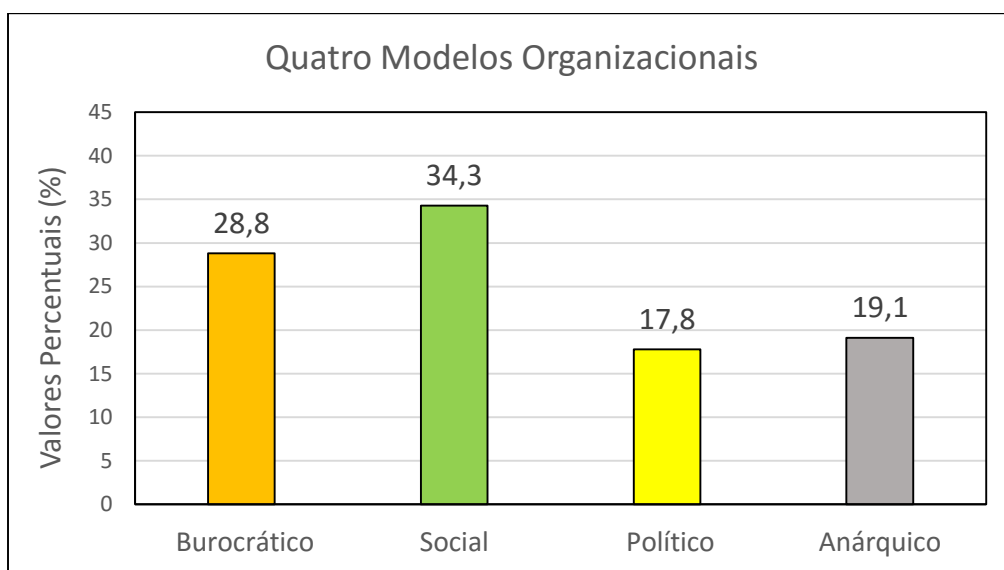


Gráfico 11 - Distribuição em termos percentuais dos quatro modelos organizacionais mais reconhecidos.

Como se pode constatar pela consulta do gráfico acima apresentado, os modelos de ambiguidade estão presentes, mas, no cômputo geral, a sua expressão é menor quando comparada com a dos modelos mais articulados e deterministas.

No que diz respeito à análise inferencial que realizamos, foram determinados os coeficientes de correlação de Pearson de forma a aferir sobre as correlações estatísticas entre as variáveis dos modelos organizacionais do estudo.

Tabela 34 – Resumo da análise estatística correlacional entre as variáveis dos modelos organizacionais⁵⁷

	Modelo Burocrático		Modelo Social		Modelo Político		Modelo Anárquico		Modelo de Gestão	
Modelo Burocrático	1	----	0,659**	Positiva moderada	-0,327**	Negativa fraca	-0,860**	Negativa muito forte	0,655**	Positiva moderada
Modelo Social	0,659**	Positiva moderada	1	-----	-0,762**	Negativa forte	-0,737**	Negativa forte	0,947**	Positiva muito forte
Modelo Político	-0,327**	Negativa fraca.	-0,762**	Negativa forte.	1	----	0,534**	Positiva moderada	-0,730**	Negativa forte
Modelo Anárquico	-0,860**	Negativa muito forte.	-0,737**	Negativa forte	0,534**	Positiva moderada	1	----	-0,701**	Negativa forte
Modelo Gestão	0,655**	Positiva moderada	0,947**	Positiva muito forte	-0,730**	Negativa forte	-0,701**	Negativa forte	1	-----

Dos resultados obtidos, constata-se que o *Modelo Burocrático* tem uma correlação positiva moderada com o *Modelo Social*, com um coeficiente de Pearson de 0,659** e uma correlação positiva moderada com o *Modelo de Gestão*, com um coeficiente de Pearson de 0,655**. Estas correlações, obtidas por tratamento dos dados empíricos, confirmam que estes três modelos organizacionais, sendo diferentes, têm características em comum, como um certo determinismo, uma certa estabilidade e um consenso partilhado em torno dos objetivos e das preferências organizacionais. O facto de as correlações serem apenas moderadas confirma as suas diferenças, em outros âmbitos, atendendo a que, a outros níveis as dissemelhanças entre estes três modelos são substantivas.

Por outro lado, o *Modelo Burocrático* tem uma correlação negativa fraca com o *Modelo Político*, com um coeficiente de Pearson de -0,327**, o que vem colocar em evidência o facto de serem dois modelos diferentes e, não sendo mutuamente excludentes, verificamos que quanto mais afirmativo for o *Modelo Burocrático*, menos afirmativo é o *Modelo Político*. No que diz respeito à correlação entre *Modelo Burocrático* e *Modelo Anárquico*, foi obtido um

⁵⁷ Ver anexo A.6. Output SPSS 22.0 das variáveis dos modelos organizacionais.

coeficiente de Pearson de -0,860**, o que significa uma relação estatisticamente significativa, negativa forte entre os dois modelos, corroborando que são os dois modelos organizacionais mais divergentes.

O *Modelo Social* tem uma correlação negativa forte com o *Modelo Político*, com um coeficiente de Pearson de -0,762** e, também, uma correlação negativa forte com o *Modelo Anárquico*, com um coeficiente de Pearson de -0,737 **, o que de resto decorre do facto de o primeiro ser um modelo mais estruturado, com um plano de ação organizacional tendencialmente mais organizado, enquanto que os modelos político e anárquico são modelos de ambiguidade e, portanto, permitindo mais margens e zonas de incerteza e de ambivalência aos atores educativos.

O *Modelo Político* tem uma correlação positiva moderada com o *Modelo Anárquico*, inferida através de um coeficiente de Pearson de 0,534**, o que significa que estas duas variáveis estão correlacionadas positivamente. Deste modo, confirma-se que estes dois modelos têm características comuns, em determinado grau, e opostas aos modelos burocrático e social.

O *Modelo de Gestão* tem uma correlação negativa forte com o *Modelo Político*, com um coeficiente de Pearson de -0,730**, o que significa que quanto mais prevalente for o modelo gerencialista, menos afirmativo é o modelo do conflito e da luta política pelo poder.

Também se verifica que o *Modelo de Gestão* tem uma correlação negativa forte com o *Modelo Anárquico*, com um coeficiente de Pearson de -0,701**, o que permite confirmar em termos práticos que o modelo gerencialista não se trata de um modelo de ambiguidade e, pelo contrário, é um modelo fortemente articulado e determinista. Considerando os resultados obtidos, validamos a *Hipótese 2 - O Modelo Burocrático, o Modelo Social e o Modelo de Gestão são modelos organizacionais fortemente articulados e deterministas e, neste sentido, distinguem-se dos modelos de ambiguidade, nomeadamente do Modelo Político e do Modelo Anárquico*.

7.6. Modo de Funcionamento Díptico da Escola como Organização

Tal como referimos anteriormente, o quadro teórico proposto por Lima (2001), para uma análise de uma organização escolar empiricamente referenciável, é marcado por dois polos, dois extremos contrapostos e, não obstante, não mutuamente excludentes.

Contextualizando o modo de funcionamento díptico, convém lembrar que, num dos polos, o autor coloca as interpretações de tipo racional-burocrático e de sistema social, enquanto

modelos de análise que realçam mais a clareza dos objetivos organizacionais, os processos de previsão e de planeamento, as estratégias do tipo racional, a ordem e a conexão/conjunção de elementos no interior das organizações. No polo oposto, o autor posiciona os modelos de ambiguidade e de anarquia organizada que destacam mais a subjetividade, a incerteza das tecnologias e a falta de clareza e de consensualidade dos objetivos organizacionais.

Desta forma, na esteira de Lima (2001), os estudos empíricos sobre situações concretas da ação organizacional permitem convocar, em simultâneo, os dois polos, ainda que, teoricamente, se constituam como dois limites de um *continuum*. Daí que a análise e compreensão da ação organizacional, com referência ao plano das orientações para a ação, possa fazer emergir, concomitantemente, a face burocrática e a face anárquica, ambas eventualmente presentes, ainda que em graus variados, abrindo espaço a interpretações distintas e por vezes antagónicas, do mesmo fenómeno em estudo.

No quadro teórico que consubstancia o modo de funcionamento díptico proposto por Lima (2001), que pretendemos testar empiricamente em paradigma quantitativo, admite-se que a ação organizacional ora apresentará um modo de funcionamento conjuntivo, ora a apresentará um modo disjuntivo. Neste sentido, refere o autor, ora se ligam objetivos, estruturas, recursos e atividades e se é fiel às normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se produzem regras alternativas.

Na arquitetura do referido construto teórico, os quatro modelos mais representativos da organização escolar ocupam determinadas posições, em função das conjunções e desconexões entre os diferentes elementos da mesma: na Face A, posiciona-se a escola como uma anarquia organizada e a escola como uma arena política; na Face B, a escola como sistema social (ou organismo), seguida da escola como burocracia.

A confirmação, na prática, deste quadro teórico, no âmbito da análise e da compreensão do processo de autoavaliação na organização do estudo a que este trabalho de pesquisa se dedica, passou pela definição, acima referida, de quatro variáveis complexas respeitantes aos modelos burocrático, social, político e anárquico, e pela determinação dos coeficientes de correlação de Pearson de forma a inferir sobre as relações entre as quatro variáveis em foco.

Na figura que se segue apresentamos o recorte concernente ao tratamento dos dados empíricos, com recurso ao programa SPSS 22.0, nos moldes metodológicos já explanados, e na qual podem ser consultados os valores obtidos para a correlação entre as variáveis complexas que aferem os modelos considerados.

Correlations

[DataSet1] C:\Users\cris\Documents\ _DISSERTAÇÃO\ _SPSS\ _autoavaliação.2.sav

		M_Burocratico	M_Social	M_politico	M_anarquico
M_Burocratico	Pearson Correlation	1	,659**	-,327**	-,860**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	145	145	145	145
M_Social	Pearson Correlation	,659**	1	-,762**	-,737**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	145	145	145	145
M_politico	Pearson Correlation	-,327**	-,762**	1	,534**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	145	145	145	145
M_anarquico	Pearson Correlation	-,860**	-,737**	,534**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	145	145	145	145

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Figura 11 – Recorte dos resultados obtidos em SPSS 22.0 para os coeficientes de correlação de Pearson, entre as variáveis que operacionalizam o modo de funcionamento dípico.

Da análise aos valores obtidos destacamos os seguintes pontos:

-A variável *Modelo Burocrático* tem uma correlação negativa forte com a variável *Modelo Anárquico*, com um coeficiente de correlação de -0,860**, com um nível de significância a 99%. Este resultado permite-nos, não só, confirmar uma correlação negativa estatisticamente significativa entre as duas variáveis, como também, dizer que, quanto mais expressivo o *Modelo Burocrático*, menos expressivo é o *Modelo Anárquico*, e vice-versa.

- A variável *Modelo Burocrático* tem uma correlação positiva moderada com a variável *Modelo Social*, com um coeficiente de correlação de 0,659**, com um nível de significância a 99%. Este coeficiente de correlação, porque é positivo, permite-nos por inferência confirmar que estes dois modelos têm em comum certos traços que os distinguem dos modelos de ambiguidade; porque é um valor moderado, podemos depreender e confirmar empiricamente que, sendo dois modelos com traços comuns, não obstante, apresentam diferenças entre si, o que vem ao encontro do quadro teórico que subsidia cada um dos referidos modelos.

-A variável *Modelo Anárquico* tem uma correlação negativa moderada com a variável *Modelo Social*, com um coeficiente de correlação de -0,737**, com um nível de significância a 99%. Este coeficiente de correlação, porque é negativo permite-nos confirmar que estes dois modelos são bem distintos, no sentido em que um é atraído para o polo dos modelos de ambiguidade e o outro é atraído para o polo dos modelos racionais-burocráticos. Lima (2001) coloca cada um destes modelos em diferentes faces do dípico, e os resultados obtidos permitem corroborar, na prática, a forma como o quadro teórico se encontra organizado pelo autor.

- A variável *Modelo Anárquico* tem uma correlação positiva fraca com a variável *Modelo Político*, com um coeficiente de correlação de 0,534**, com um nível de significância a 99%. Este coeficiente de correlação, porque é positivo permite-nos confirmar que estes dois modelos apresentam traços comuns, nomeadamente porque são ambos modelos de ambiguidade; porque é uma correlação fraca podemos, por inferência, dizer que há diferenças importantes entre os dois modelos, o que de resto vai no sentido dos enquadramentos teóricos que os sustentam. Lima (2001) coloca o *Modelo Anárquico* e o *Modelo Político* na mesma face do díptico, ou seja, atraídos pela face anárquica, e os resultados obtidos permitem corroborar novamente, na prática, a forma como o quadro teórico se encontra organizado pelo autor.

A figura que se segue tem por base a ilustração com que Lima (2001) apresentou o modo de funcionamento díptico da organização escolar, sobre o eixo da ação organizacional, com referência ao plano das orientações para a ação. A referida ilustração foi adaptada no sentido de nos servir de suporte à apresentação dos resultados obtidos, nomeadamente dos valores dos coeficientes de correlação de Pearson entre as variáveis que aferem quantitativamente os modelos organizacionais, de forma a facilitar a respetiva leitura e interpretação.

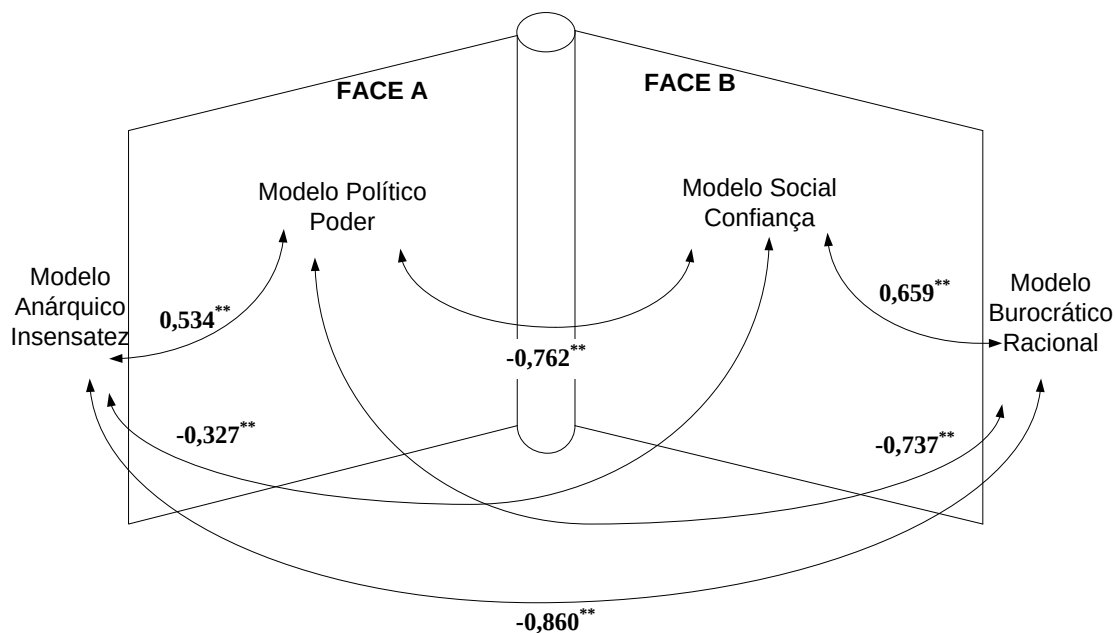


Figura 12 – Apresentação dos coeficientes de correlação de Pearson entre as variáveis dos modelos organizacionais com recurso à ilustração do modo de funcionamento díptico de Lima (2001).

A análise da figura que acima apresentamos leva-nos a tecer as seguintes considerações finais:

-Com o coeficiente de correlação negativo mais acentuado, confirmamos, deste modo, que o *Modelo Anárquico* e o *Modelo Burocrático* são, no limite, os dois extremos do díptico.

-Os coeficientes de correlação entre variáveis posicionadas em faces diferentes do díptico são negativos, confirmando a polarização que Lima (2001) propõe.

-Os coeficientes de correlação entre as variáveis dos modelos posicionadas na mesma face do díptico são positivos, confirmando que, em cada uma das duas faces - face burocrática e face anárquica - se posicionam os modelos mais próximos entre si, em termos da conexão/desconexão que os seus elementos apresentam.

Em síntese, o estudo de caso que realizamos no âmbito do desenvolvimento do processo de autoavaliação de uma organização escolar concreta, com base nos dados empíricos recolhidos a partir das respostas dos atores sociais que constroem o fenómeno em análise, permitiu-nos uma confirmação prática e concreta, em termos quantitativos, dos pressupostos teóricos que subjazem ao modo de funcionamento díptico que Lima (2001) propõe.

Neste sentido, e em observância aos resultados apurados, validamos a *Hipótese 3 - O Modelo Burocrático e o Modelo Anárquico são os mais divergentes entre si, constituindo, no limite, os dois extremos do modo de funcionamento díptico proposto por Lima (2001).*

7.7. Processo de Autoavaliação no Plano das Orientações para a Ação

Para o estudo descritivo, exploratório e quantitativo das representações dos professores, ao nível das orientações para a ação, no âmbito do desenvolvimento do processo de autoavaliação do agrupamento, as nossas opções metodológicas passaram por operacionalizar a síntese teórica das quatro faces organizacionais de Ellström (2007).

Como vimos anteriormente, a síntese de Ellström integra os modelos burocrático, social, político e anárquico, num desenho conceptual que tem por base a seleção de duas categorias de análise de modelos organizacionais: os objetivos e as preferências organizacionais, por um lado, e as tecnologias e os procedimentos organizacionais, por outro.

Ao seleccionar estas duas dimensões, o construto de Ellström definiu, desde logo, as duas categorias de análise de modelos organizacionais que utilizaríamos para o estudo das representações destes atores, no âmbito do plano das orientações para o desenvolvimento do processo de autoavaliação do agrupamento.

Assim, e de forma a quantificar as categorias de análise propostas por Ellström, definimos as variáveis complexas *Objetivos e Preferências* e *Tecnologias e Procedimentos*, cuja operacionalização se encontra resumida na tabela subsequente.

Refira-se que os enunciados das questões que contextualizaram os itens que se constituíram como indicadores das referidas variáveis, foram elaborados no sentido de perceber as representações dos docentes com referência ao plano normativo do fenómeno em estudo.

Tabela 35 – Variáveis complexas que permitiram operacionalizar quantitativamente a síntese de Ellström (2007).

Variáveis Complexas	Itens/ Indicadores	Respostas	Consistência Interna
Objetivos e Preferências	2.1. Os objetivos que se pretendem atingir com a autoavaliação são conhecidos e claros. 2.2. Percebem-se bem as razões pelas quais procedemos à autoavaliação no agrupamento.	Em escala de intensidade de 7 pontos.	Muito Boa Alfa de Cronbach de 0,912
Tecnologias e Procedimentos	3.1. As instruções a seguir na operacionalização estão formalmente escritas e normalizadas. 3.2. Existem formulários próprios que permitem a uniformização dos procedimentos.	Em escala de intensidade, de 7 pontos	Muito Boa Alfa de Cronbach de 0,909

Foram determinados os resultados de cada variável complexa para cada um dos 145 respondentes, com recurso ao programa SPSS 22.0. A partir dos resultados obtidos construímos o gráfico que se segue no qual os pontos representam os posicionamentos dos atores educativos, em função das respetivas respostas e de acordo com a operacionalização acima descrita.

No referido gráfico, podemos identificar quatro áreas distintas correspondentes aos quatro modelos organizacionais da síntese de Ellström. O posicionamento de cada ator educativo, numa das áreas, depende das suas respostas aos indicadores de cada variável complexa, cujos valores variam entre um mínimo de 2 pontos e um máximo de 14 pontos; o valor médio teórico é de 8 pontos.

Assim, as respostas dos inquiridos remetem ao:

- Modelo Burocrático*, se *Objetivos e Preferências* > 8 e *Tecnologias e Procedimentos* > 8;
- Modelo Social*, se *Objetivos e Preferências* > 8 e *Tecnologias e Procedimentos* < 8;
- Modelo Político*, se *Objetivos e Preferências* < 8 e *Tecnologias e Procedimentos* > 8;
- Modelo Anárquico*, se *Objetivos e Preferências* < 8 e *Tecnologias e Procedimentos* < 8;

Os resultados apurados mostram que, dos 145 respondentes, 4 são posicionamentos indefinidos. Dos 141 casos definidos, 68,08% posicionam-se no *Modelo Burocrático*, 11,35% no *Modelo Social*, 11,35% no *Modelo Político* e 9,22% no *Modelo Anárquico*.

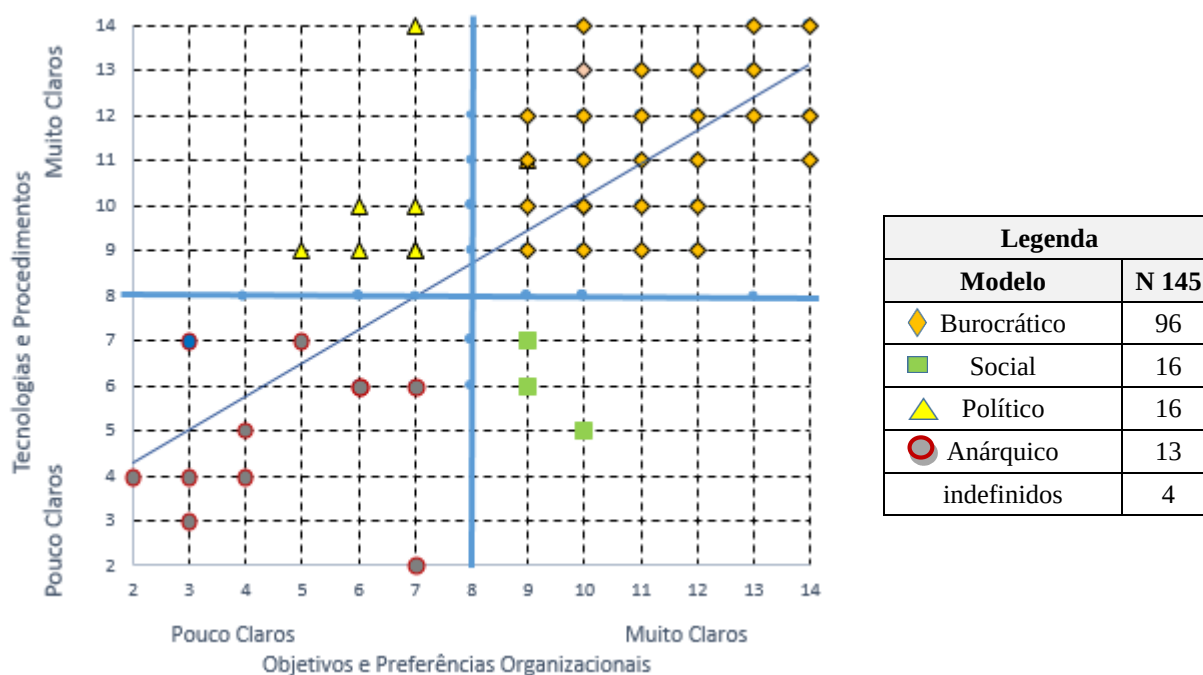


Gráfico 12 - Dispersão dos 145 casos empíricos operacionalizando a síntese de Ellström.

Foi, ainda, determinada uma linha de tendência central, com recurso ao Excel 2013, patenteada no gráfico 12, que, em certa medida, consubstancia a existência de um eixo bipolarizado, entre o *Modelo Anárquico* e o *Modelo Burocrático*, ideia que, de resto, vai ao encontro do modo de funcionamento díptico de Lima (2001), quando o autor polariza as duas faces do díptico entre um modelo entendido como o menos racional e o modelo entendido como o mais racional.

Os resultados aqui apresentados para as representações dos professores sobre aquilo que são as orientações para a ação, no âmbito do fenómeno em estudo, afastam-se consideravelmente dos resultados que obtivemos para as representações dos professores sobre a realidade que os próprios constroem, no plano da ação organizacional, apresentados no ponto 7.5 deste trabalho.

Tabela 36 – Distribuição das representações dos inquiridos de acordo com os modelos organizacionais em que melhor se inscrevem, quer no plano das orientações para a ação, quer no plano da ação organizacional.

	<i>Modelo Burocrático</i>	<i>Modelo Social</i>	<i>Modelo Político</i>	<i>Modelo Anárquico</i>
Plano das orientações para a ação	68,08%	11,35%	11,35%	9,22%
Plano da ação organizacional	28,8%	34,3%	17,8%	19,1%

A tabela anterior colige os resultados concernentes aos dois planos referidos, apresentando a distribuição percentual pelos quatro modelos organizacionais face ao tratamento estatístico dos dados obtidos através das respostas dos atores educativos, nos termos metodológicos já explanados. Uma análise comparativa dos resultados a que chegamos permite verificar diferenças significativas entre o plano da ação organizacional, sob o qual assenta aquilo que a escola é, e o plano das orientações para a ação, sob o qual assenta aquilo que a escola deveria ser.

Considerando os dois planos em perspetiva, foi construído o gráfico 13 no intuito de facilitar uma análise comparativa. Constate-se que, ao nível do plano das orientações para a ação, as representações dos professores fazem emergir com grande prevalência o *Modelo Burocrático*, com um peso percentual de 68,1%, resultado que permite concluir que, na generalidade, os atores educativos do estudo são de opinião de que o processo de autoavaliação está fortemente burocratizado; isto é, na generalidade, nos termos dos indicadores utilizados, *as instruções a seguir na operacionalização da autoavaliação do agrupamento estão formalmente escritas e normalizadas*, além de que, *existem formulários próprios que permitem a uniformização dos procedimentos*.

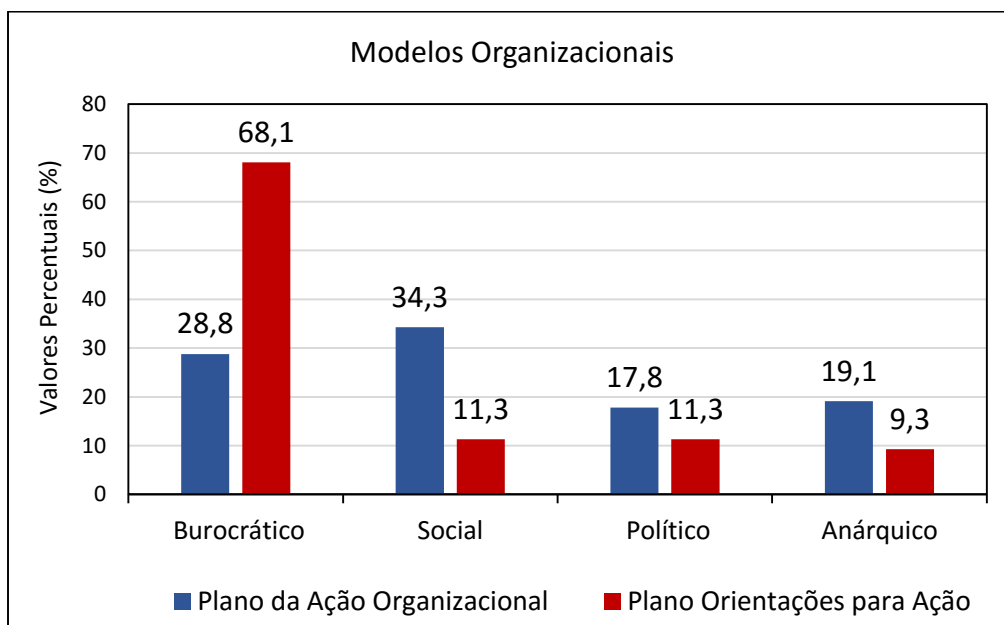


Gráfico 13 - Distribuição percentual entre os quatro modelos organizacionais, no plano da ação organizacional e no plano das orientações para a ação.

No que concerne aos objetivos organizacionais e às metas a atingir na consecução do procedimento autoavaliativo, a tendência geral dos atores educativos é a de considerar que os

objetivos são, até um certo ponto, claros e conhecidos, em termos daquilo que é o plano das orientações para a ação.

Em sentido divergente, apenas 9,3% dos atores educativos classificaram o plano das orientações para o desenvolvimento da autoavaliação como tendencialmente ambíguo ou incerto, quanto aos procedimentos, e, pouco claro e conflituoso, quanto aos objetivos organizacionais.

Na passagem ao plano da ação organizacional, os resultados apresentados no que concerne o *Modelo Burocrático* descem dos 68,1% para os 28,8%, consubstanciando o facto de que, não obstante o determinismo imposto pelo quadro legal-normativo – e que as perceções dos inquiridos expressivamente identificaram – estes atores constroem quotidianamente uma realidade organizacional que lhes vai permitindo fazer outras referencializações e enformando uma ação organizacional impregnada de outras racionalidades.

Em termos globais, o processo de autoavaliação do agrupamento, enquanto fenómeno social atualizado pelos seus atores, revela um certo distanciamento relativamente ao previsto em termos formais permitindo uma maior prevalência de outros modelos organizacionais, para além do racional-burocrático.

Em virtude dos resultados obtidos, validamos a *Hipótese 4 - O plano da ação organizacional releva uma realidade construída não coincidente com o plano das orientações para a ação.*

7.8. Participação e Colaboração no Processo de Autoavaliação

O estudo nomotético da forma como participam os atores educativos, no fenómeno organizacional em foco, envolveu o recurso às seguintes técnicas estatísticas:

- A análise da estatística descritiva dos itens do questionário que são indicadores da forma como os atores educativos participam no desenvolvimento do processo de autoavaliação;
- A análise da estatística descritiva das variáveis latentes *Participação* e *Colaboração*;
- A análise correlacional entre as variáveis *Participação* e *Colaboração* e as variáveis latentes correspondentes modelos organizacionais.

No que concerne a estatística descritiva do item 1 do questionário, os atores educativos revelaram-se bastante convictos de que o processo de autoavaliação do agrupamento não deve ser da exclusiva responsabilidade de uma equipa e dos órgãos de gestão, verificando-se que

80,0% dos respondentes discorda ou discorda totalmente da proposição desta questão. O item 1 tem uma média empírica de 1,98 pontos ($\sigma=0,996$), o que configura um valor abaixo da média teórica.

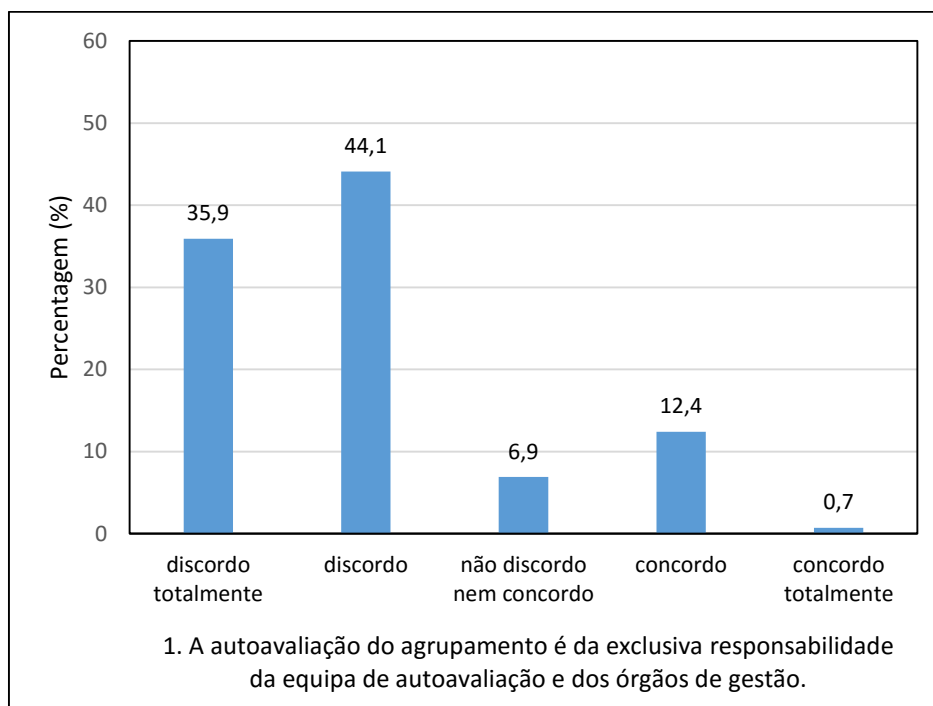


Gráfico 14 - Estatística descritiva em percentagem da questão 1.

No que concerne a estatística descritiva do item 3 do questionário, os atores educativos entendem, quase unanimemente, que a autoavaliação do agrupamento é um processo em que todos podem e devem participar, com 96,6% das respostas a recair nas opções *concordo* e *concordo totalmente*.

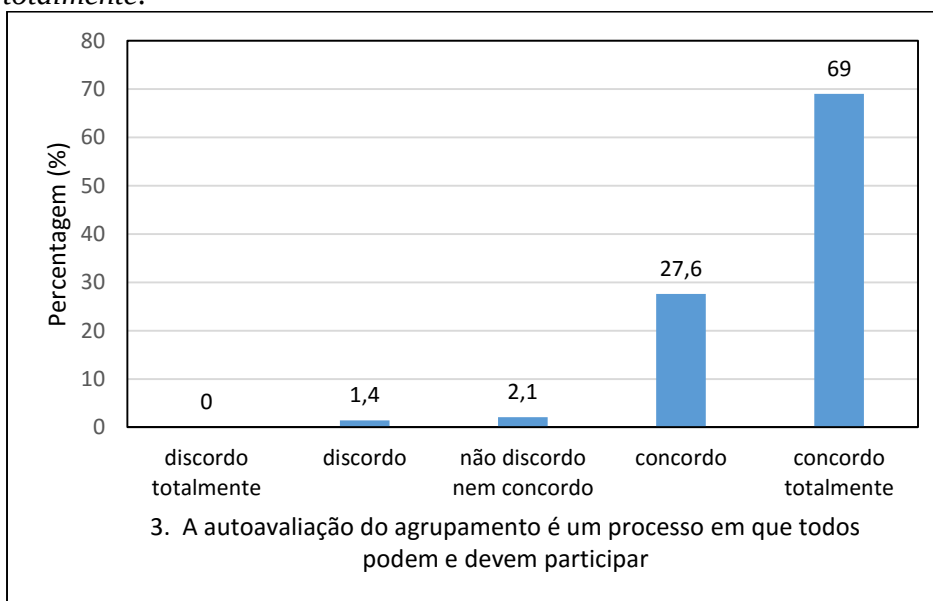


Gráfico 15 – Estatística descritiva em percentagem do item 3.

Em termos médios, a concordância no item 3 é de 4,64 pontos ($\sigma=0,597$), um valor muito próximo do máximo teórico de 5 pontos, o que não deixa dúvidas de que os inquiridos entendem que o fenómeno organizacional em estudo conta, e deve contar, com a participação de todos.

Relativamente à concretização da autoavaliação do agrupamento, com referência à legislação que a institui, os atores educativos dividem-se entre os que entendem que há ainda muito a decidir (45,5%) e os que entendem que pouco há a decidir, para lá das determinações legais (33,1%).

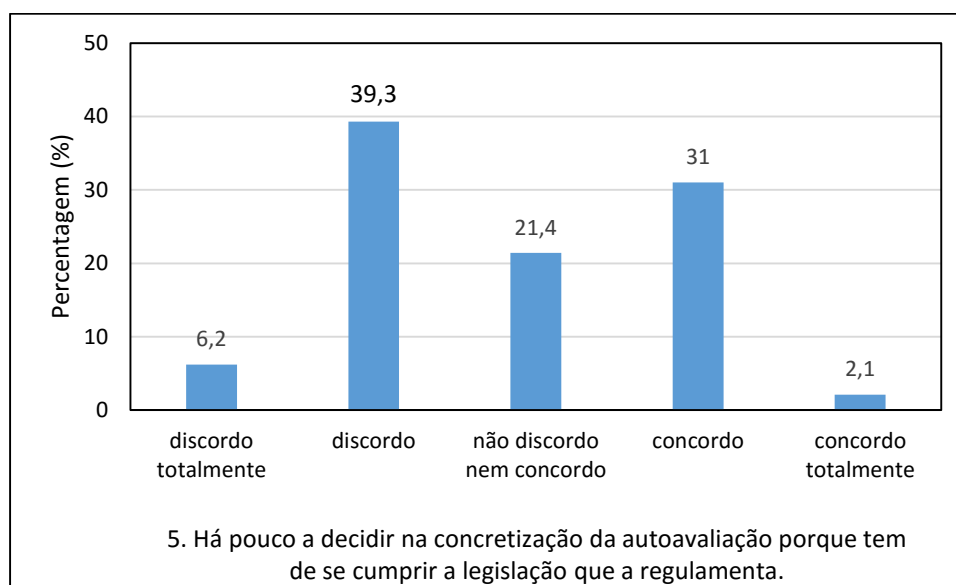


Gráfico 16 - Estatística descritiva em percentagem da questão 5.

Com efeito, o item 5, *Há pouco a decidir na concretização da autoavaliação porque tem de se cumprir a legislação que a regulamenta*, obtém uma média empírica de 2,83 pontos ($\sigma=1,007$) ficando ligeiramente abaixo da média teórica de 3 pontos. Embora a média empírica revele um posicionamento praticamente neutro dos atores educativos, nesta matéria, a leitura da distribuição das frequências em percentagem permite ver que apenas 21,4% dos inquiridos têm um posicionamento neutro; os restantes 78,6% dividem-se entre os concordam, mais ou menos, com a proposição, e os que não concordam, em maior ou menor grau, com a afirmação.

Quando questionados sobre se os professores, na generalidade, devem ser envolvidos no processo de tomada de decisão relativamente ao melhoramento do processo de autoavaliação, 94,5% dos respondentes afirma que *concorda* ou *concorda totalmente*.

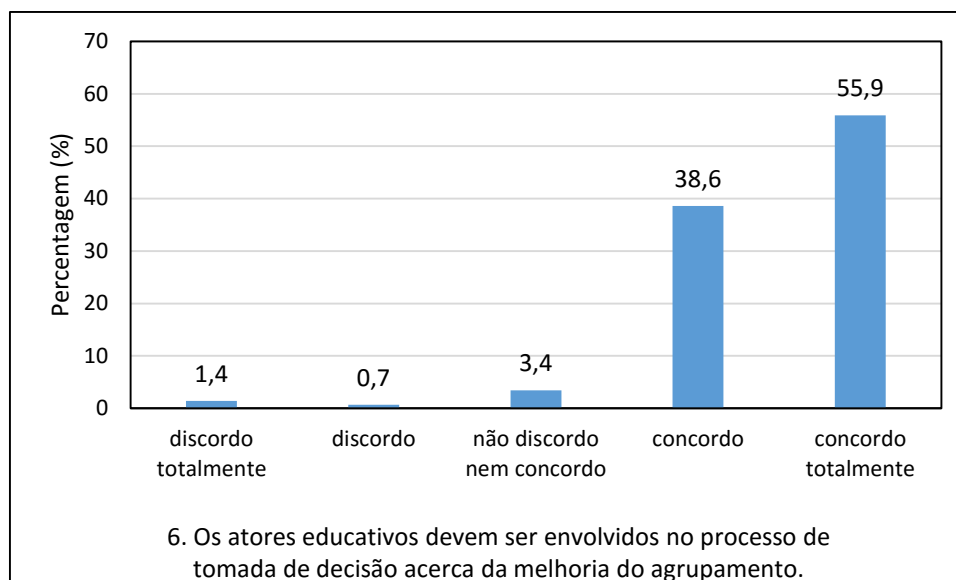


Gráfico 17 - Estatística descritiva em percentagem da questão 6.

Para a questão 6, a média empírica é de 4,47 pontos ($\sigma=0,727$), o que possibilita concluir que, em termos globais, os atores educativos consideram que devem ser envolvidos na tomada de decisão sobre o desenvolvimento do processo de autoavaliação do agrupamento.

Fazendo uma análise global dos indicadores da participação dos professores no processo de autoavaliação do agrupamento, diremos que os atores educativos entendem com grande expressão que este é um processo em que todos podem e devem participar, que devem ser envolvidos nas tomadas de decisão do seu melhoramento e que apresentam as suas ideias e propostas com grande frequência.



Gráfico 18 - Valores das médias empíricas dos itens / indicadores da participação.

Pela negativa, os atores afirmam que o processo de autoavaliação não é da exclusiva responsabilidade da equipa de autoavaliação e dos órgãos de gestão do agrupamento. Também, não consideram que os aspetos informais do processo sejam mais importantes que os formais. Em termos médios, os seus posicionamentos são praticamente neutros no que concerne a sentimentos de desconfiança que o processo possa fazer surgir e quanto à necessidade de soluções improvisadas ou de situações de imprevisto, no desenvolvimento do processo de autoavaliação.

No que diz respeito à quantificação da participação, tratando-se de um âmbito de grande complexidade, as nossas opções metodológicas foram no sentido de definir duas variáveis complexas, *Participação* e *Colaboração*, enquanto duas vertentes diferentes e complementares, da participação dos atores educativos; a variável *Participação*, acentuando uma tendência à participação enquanto ato político, envolvendo a divergência e o conflito de interesses; a variável *Colaboração*, colocando a tónica na consensualização e na convergência das intenções e das ações, a favor do interesse geral da organização⁵⁸.

A análise da estatística descritiva das duas variáveis latentes permite consubstanciar as respetivas diferenças, tal como se pode verificar na tabela 37, confirmando que a participação é um campo de análise intrincado, exigindo mais do que um fator explicativo.

Tabela 37 - Síntese da estatística descritiva das variáveis complexas *Participação* e *Colaboração*.

Variável	Nº itens	Mínimo Teórico	Máximo Teórico	Média Teórica	Média Empírica	Desvio padrão	Índice Obtido
<i>Participação</i>	11	11	55	33	28,2	5,768	0,391
<i>Colaboração</i>	8	8	40	24	30,7	4,439	0,709

A variável *Participação* obteve uma média empírica de 28,2 pontos ($\sigma=5,768$) que se situa abaixo da média teórica (de 33 pontos), e, assim, bastante afastada do máximo teórico (de 55 pontos). Obtendo um índice de 0,391, podemos dizer que a variável participação dos atores educativos, no processo de autoavaliação, é pouco expressiva.

Já a variável *Colaboração* obteve um valor médio de 30,7 pontos ($\sigma=4,439$) que, situando-se acima da média teórica (de 24 pontos), ainda assim, se encontra afastada do seu

⁵⁸ Ver tópico 6.1 *Desenho Metodológico*.

máximo teórico (40 pontos). Obtendo um índice de 0,709, podemos dizer que a variável *Colaboração* é mais expressiva do que a variável *Participação*, em 32 pontos percentuais.

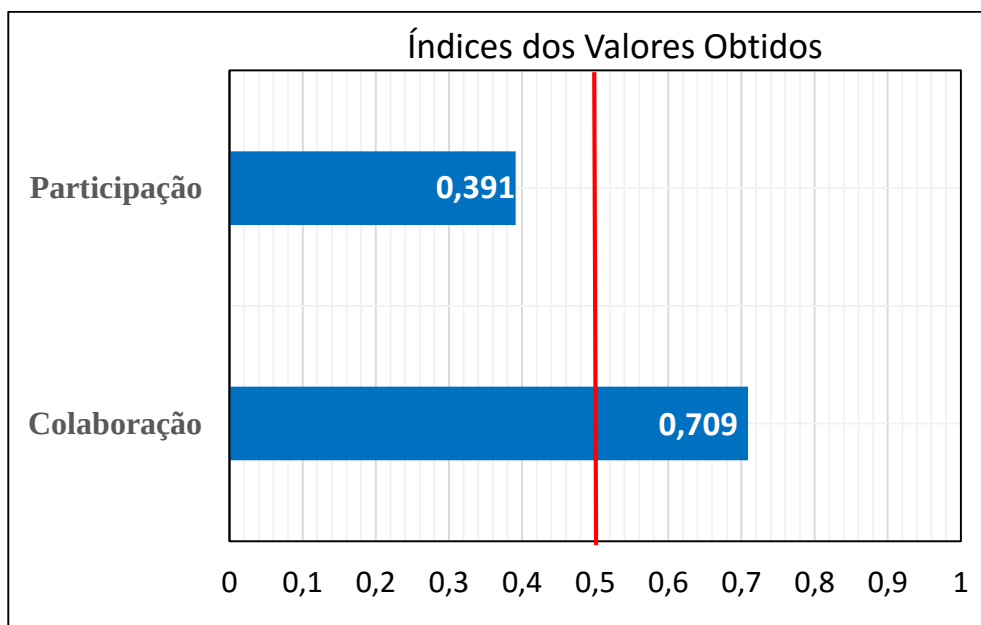


Gráfico 19 - Índices para as variáveis *Participação* e *Colaboração* (fonte própria).

Em termos globais, o comportamento estatístico das duas variáveis complexas leva-nos a considerar que os atores educativos não têm uma participação muito afirmativa, em especial se entendermos a participação:

como um valor por referência a um projeto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, como gerador de conflitos (Lima, 2001: 70).

A participação dos professores aponta para uma dimensão tendencialmente mais colaborativa entre os atores, mais convergente quanto aos objetivos e à missão da organização e revela maiores preocupações com fatores de sustentabilidade e de estabilidade face a eventuais perturbações e influências externas.

Neste sentido, a participação dos atores educativos é mais instrumental e instrumentalizadora, uma vez que os inquiridos se vinculam preferencialmente a uma assunção de participação que os remete mais ao plano da execução das decisões, e menos ao plano do

ato decisório; tomam-se os objetivos individuais, pelos objetivos gerais, e, assim, o conflito cede lugar à confiança.

Mais afastada de uma racionalidade substantiva e emancipatória, a ação organizacional empiricamente referenciada remete-se predominantemente a um quadro de grande pragmatismo, e este traço do *Modelo Social* faz presente uma ideia de sentido único para ação organizacional.

Foi, ainda realizado um estudo inferencial entre as variáveis *Participação* e *Colaboração* e as variáveis dos modelos organizacionais, através da determinação dos coeficientes de correlação de Pearson.

Tabela 38 – Valores do coeficiente de correlação de Pearson entre as variáveis *Participação* e *Colaboração* e os modelos organizacionais.

	Análise Inferencial – Correlação de Pearson			
	<i>Participação</i>		<i>Colaboração</i>	
<i>Modelo Burocrático</i>	-0,369**	Negativa muito fraca	0,363**	Positiva muito fraca
<i>Modelo Social</i>	-0,725**	Negativa moderada	0,804**	Positiva forte
<i>Modelo Político</i>	0,918**	Positiva muito forte	-0,806**	Negativa forte
<i>Modelo Anárquico</i>	0,658**	Positiva moderada	-0,496**	Negativa fraca
<i>Modelo de Gestão</i>	-0,694**	Negativa moderada	0,774**	Positiva forte

Da análise aos resultados obtidos que a tabela 38 resume, há a destacar as seguintes conclusões:

-O *Modelo Social* tem uma correlação estatisticamente significativa com a variável *Participação*, negativa moderada, com um coeficiente de Pearson de -0,725**, o que indica que quanto mais expressiva a variável *Modelo Social*, menor é a *Participação* dos atores educativos;

-O *Modelo Social* tem uma correlação estatisticamente significativa com a variável *Colaboração*, positiva forte, com um coeficiente de Pearson de 0,804**, o que indica que quanto mais expressiva a variável *Modelo Social*, maior é a *Colaboração* dos atores educativos;

-O *Modelo Político* tem uma correlação estatisticamente significativa com a variável *Participação*, positiva muito forte, com um coeficiente de Pearson de 0,918**, o que revela que de facto quanto maior é a *Participação* ativa e emancipatória dos atores educativos, mais se revela o *Modelo Político*, vinculado ao confronto de ideias e ao poder. Assim sendo, valida-

se a *Hipótese 5 - Quanto mais expressiva a variável Participação, mais expressiva a variável Modelo Político.*

-Em contrapartida, o *Modelo Político* tem uma correlação estatisticamente significativa com a variável Colaboração, negativa forte, com um coeficiente de Pearson de -0,806**, o que permite concluir que quanto mais acentuada e expressiva a variável Colaboração, menos prevalece o *Modelo Político*;

-O *Modelo Anárquico* tem uma correlação moderada positiva com a variável *Participação* e uma correlação fraca negativa com a variável Colaboração;

-O *Modelo de Gestão* tem uma correlação estatisticamente significativa com a variável *Participação*, negativa moderada, com um coeficiente de Pearson de -0,694**, o que permite concluir que quanto mais acentuado e expressivo o modelo gerencialista, menor a *Participação* substantiva dos atores;

-O *Modelo de Gestão* tem uma correlação estatisticamente significativa com a variável Colaboração, positiva forte, com um coeficiente de Pearson de 0,774**, pelo que diríamos que a colaboração dos docentes no processo de autoavaliação potencia a emergência do modelo gerencialista.

Os resultados obtidos permitem-nos desvelar uma realidade construída em que a participação dos docentes não adquire os contornos de uma participação ativa e capaz de *empowerment* dos mesmos. De facto, perante a emergência dos modelos mais deterministas, a participação destes atores visa, em larga medida, o consenso em torno das metas organizacionais, pelo que se traduz muito mais numa colaboração, que atenta na estabilidade e na unificação da instituição, do que numa participação indagadora, refletida e conflitual.

7.9. Equipa de Autoavaliação

O inquérito aplicado no nosso estudo abrangia itens diretamente relacionadas com a equipa de autoavaliação e com o seu papel no desenvolvimento do processo autoavaliativo do agrupamento.

Foi feita uma análise da estatística descritiva destes itens, e determinada a média empírica e o desvio padrão, para cada um destes indicadores. Atendendo a que a escala utilizada foi de 5 pontos, o valor máximo teórico é 5, o mínimo teórico é 1 e o valor neutro é de 3 pontos.

Tabela 39 – Valores médios obtidos para os itens relacionados com a equipa de autoavaliação.

Item	Média Empírica	σ
8. A equipa de autoavaliação tem um desempenho em prol da eficácia e da eficiência do agrupamento.	3,79	0,807
9. A equipa de autoavaliação deve ter condições especiais para desenvolver o seu trabalho.	3,87	0,793
10. A autoavaliação do agrupamento funcionaria eficazmente mesmo sem equipa de autoavaliação.	2,57	0,998
11. O trabalho da equipa de autoavaliação contribui para a melhoria do meu desempenho profissional.	3,11	1,101
12. Os critérios de seleção dos membros da equipa de autoavaliação são claros e explícitos.	2,94	0,934

Na tabela 39 são apresentados os resultados para as médias obtidas, podendo constatar-se que estas variam entre o 2,57 e o 3,87 pontos, o que significa que, em termos médios, as respostas destes atores educativos situam-se pouco a cima ou pouco abaixo do valor neutro.

Ainda assim, é de destacar que os respondentes não concordam, na generalidade que a autoavaliação do agrupamento funcionasse eficazmente sem uma equipa de autoavaliação, descortinando desde já que a existência desta equipa potencia o processo autoavaliativo no sentido em que é mais organizado e sistematizado em virtude do trabalho da mesma.

O item que corresponde a esta questão é o 10, e obteve a média de 2,57 pontos ($\sigma=0,998$).

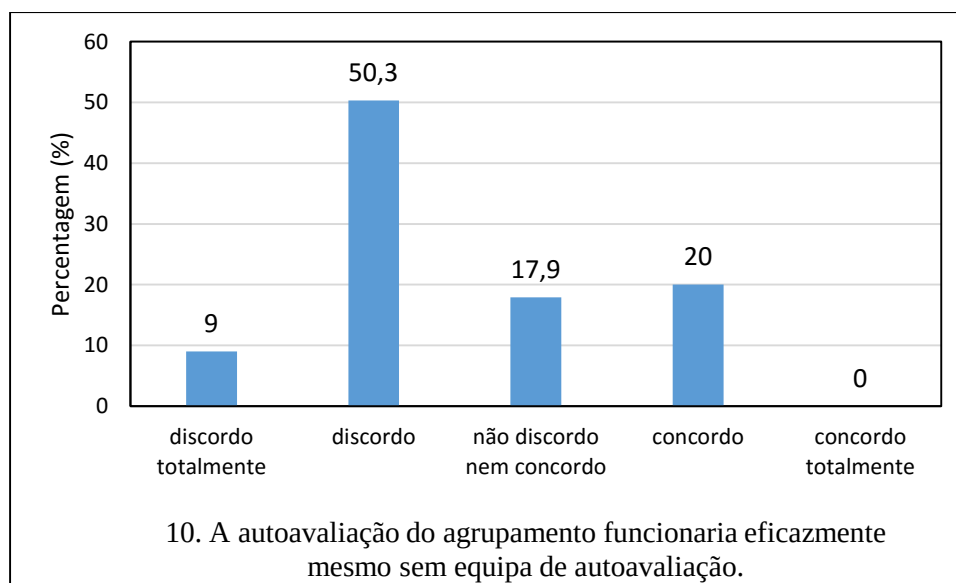


Gráfico 20 - Estatística descritiva da distribuição percentual relativa ao item 10.

Como se pode ver no gráfico 20, cerca de 50,3% dos inquiridos discorda da proposição da questão 10.

O item com a média mais elevada é o 9, *A equipa de autoavaliação deve ter condições especiais para desenvolver o seu trabalho*, obtendo uma média de 3,87 ($\sigma=0,793$). De acordo com a distribuição das respostas relativa a esta questão, 53,8% dos atores educativos do estudo concorda com o sentido da pergunta.

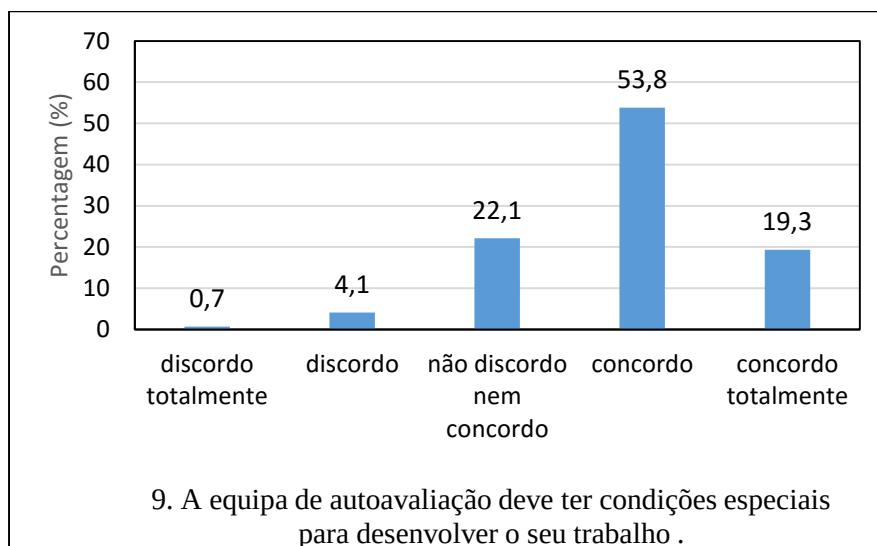


Gráfico 21 - Estatística descritiva da distribuição percentual relativa ao item 9.

Do conjunto de itens diretamente relacionados com este campo em análise, o segundo mais pontuado é o item 8, o que nos permite concluir que os inquiridos concordam até um certo ponto, que o trabalho da equipa de autoavaliação tem um desempenho em prol da eficácia e da eficiência do agrupamento.

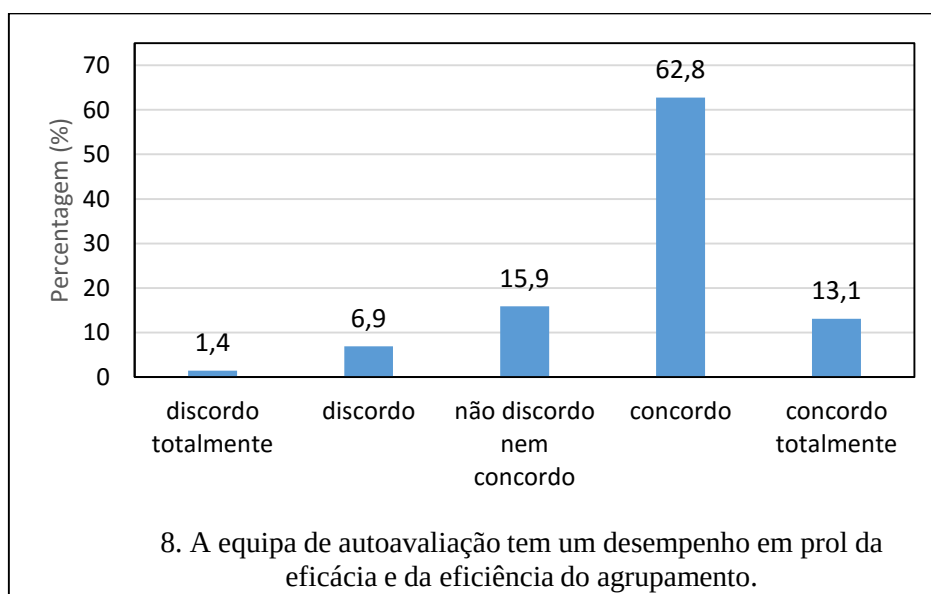


Gráfico 22 - Estatística descritiva da distribuição percentual relativa ao item 8.

De acordo com os resultados obtidos, 62,8% dos atores educativos concorda com a proposição da questão 8. Deste modo, 13,1% concordam totalmente, 6,9% discordam e 1,4% discordam totalmente; diríamos, pois, que, na generalidade, estes docentes concordam que a equipa de autoavaliação deva ter determinadas condições que facilitem o seu desempenho.

Aos atores educativos foi, também perguntado até que ponto concordavam que o trabalho da equipa de autoavaliação contribuía para o seu desempenho enquanto professores.

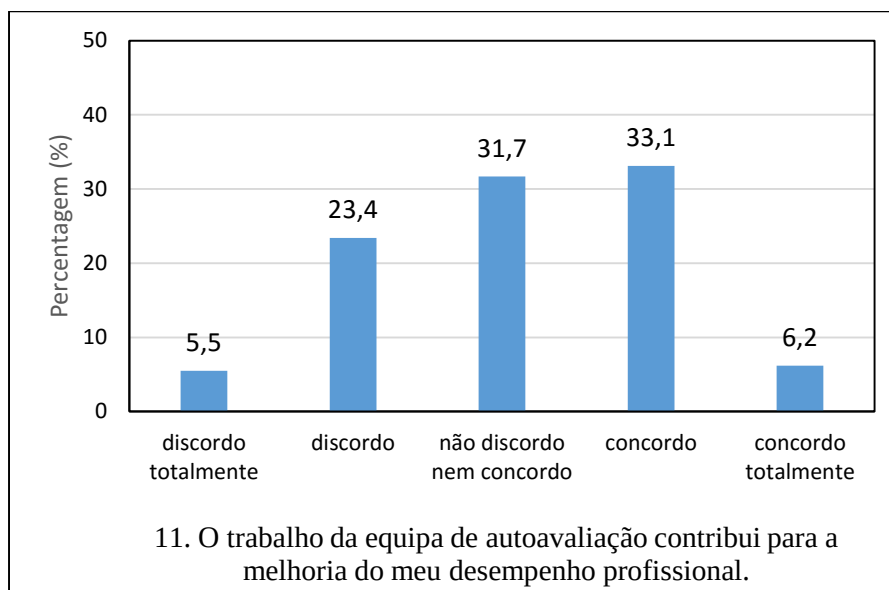


Gráfico 23 - Estatística descritiva da distribuição percentual relativa ao item 11.

Esta questão correspondia ao item 11, que obteve uma média em terreno positivo, de 3,11 pontos ($\sigma=1.01$); trata-se de uma média empírica próxima do valor neutro, e com uma dispersão de respostas não desprezável, como se pode corroborar por consulta ao gráfico 23. Assim, 33,1% dos inquiridos concordam com a afirmação e 6,2% concordam totalmente. Em sentido contrário, 5,5% discordam totalmente e 23,4% discordam. É de salientar que 31,7% dos respondentes tem um posicionamento neutro, isto é, nem concorda, nem discorda.

Por fim, o item 12, *Os critérios de seleção dos membros da equipa de autoavaliação são claros e explícitos*, que obtém uma média empírica ligeiramente abaixo da média teórica, com um valor de 2,94 pontos ($\sigma=0,934$).

É de destacar a elevada percentagem de atores educativos que não se posicionam, nem pela afirmativa, nem pela negativa; 46,2% é o valor mais alto obtido para a opção neutra da escala, no universo de todos os itens do questionário.

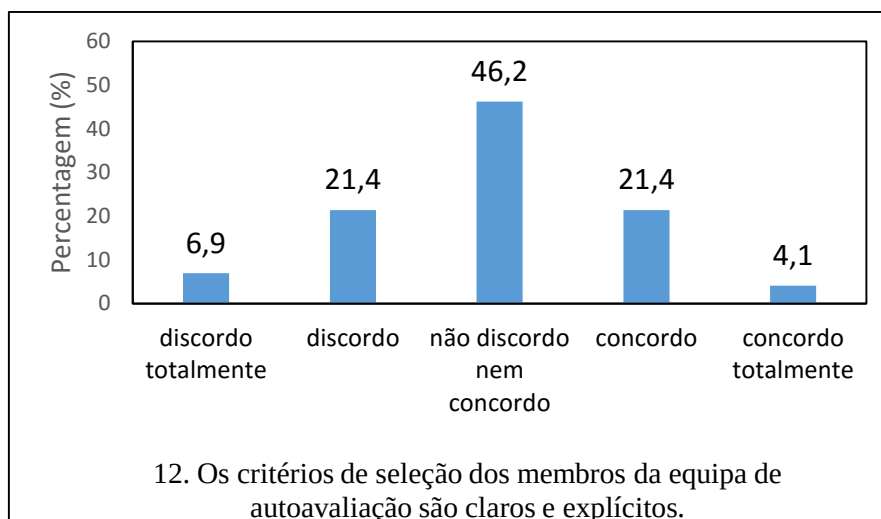


Gráfico 24 - Estatística descritiva da distribuição percentual relativa ao item 12.

Em termos de síntese, os resultados das médias obtidas pelos itens que dizem respeito diretamente à equipa de autoavaliação são apresentadas no gráfico 25, facilitando a sua análise comparativa.

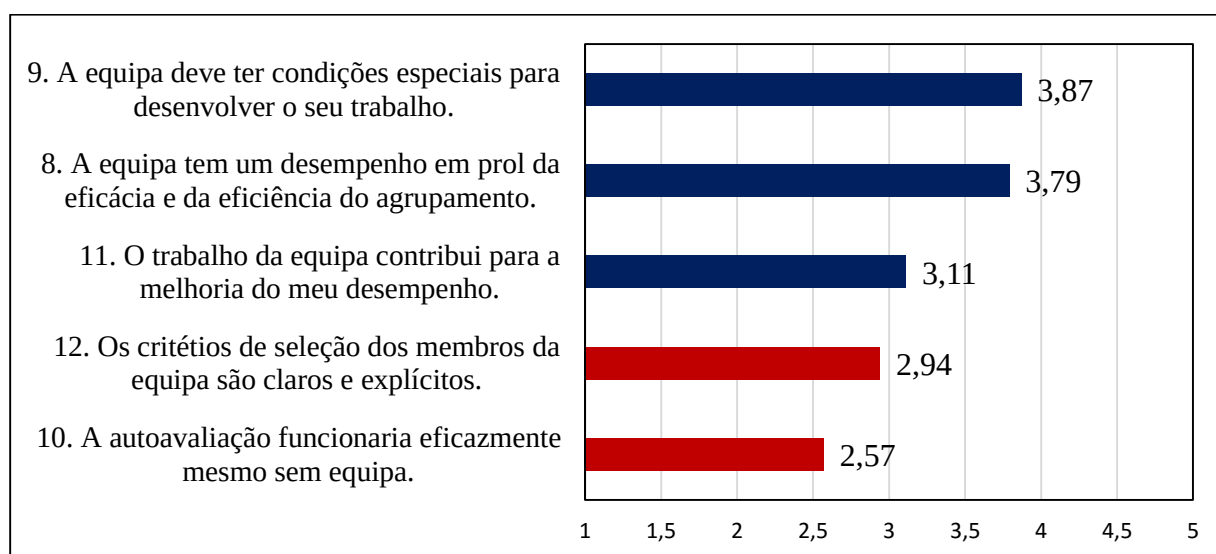


Gráfico 25 – Médias empíricas dos itens/ indicadores da equipa de autoavaliação.

Quando questionados sobre qual a característica mais importante que um membro da equipa de autoavaliação deve ter, dado um conjunto de seis opções, mais de metade dos atores educativos selecionou, em primeiro lugar, o conhecimento da realidade do agrupamento, correspondendo a 57,2% das respostas dadas.

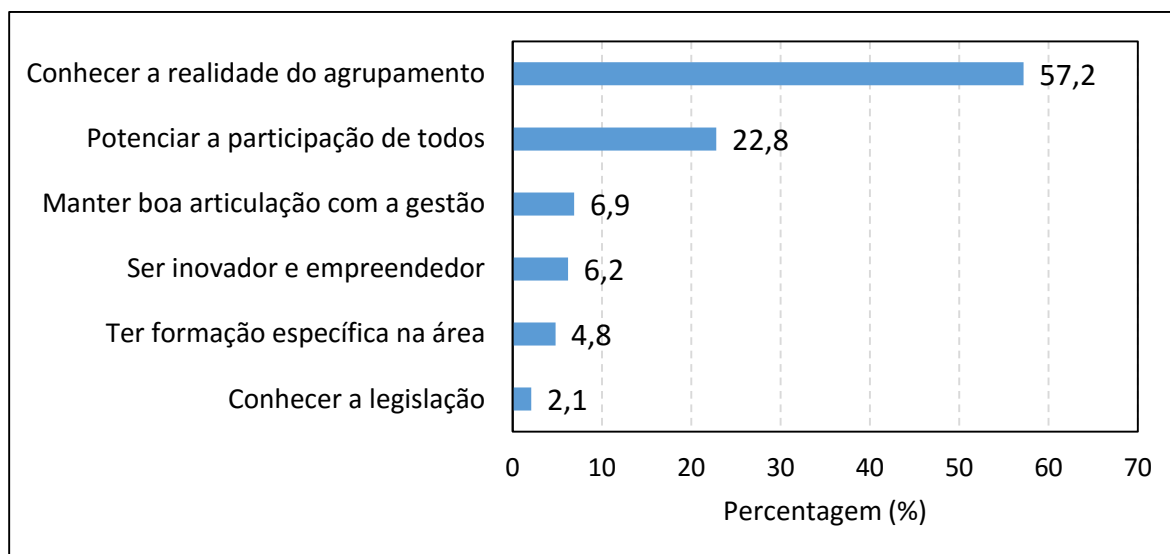


Gráfico 26 - Distribuição percentual das características mais importantes da equipe de autoavaliação.

A capacidade para potenciar a participação de todos é a segunda característica mais importante, recolhendo 22,8% das respostas dos inquiridos. Manter uma boa articulação com os órgãos de gestão ou ser inovador e empreendedor, são primeiras características com pouca expressão, com 6,9% e 6,2%, respetivamente, das respostas dadas.

Por último, conhecer a legislação é a característica mais importante para apenas 2,1% dos atores educativos e ter conhecimento específico na área é a primeira opção apenas para 4,8% dos respondentes.

7.10. Construção Identitária, Reflexão e Melhoria e Organização Aprendente

A variável *Construção Identitária* foi definida como variável complexa cujos indicadores simples, fortemente correlacionados, consubstanciaram um fator explicativo que aponta a um determinado sentido de unidade da organização escolar que emerge, assim, no contexto educacional em estudo e com referência ao processo de autoavaliação.

Neste sentido, os atores educativos revelaram uma ideia de construção identitária que, de acordo com as suas respostas, assenta no pressuposto de que o processo autoavaliação potencia a construção da identidade do agrupamento, fomenta o trabalho colaborativo, é uma boa oportunidade de aprendizagem individual e coletiva, promove a imagem externa do agrupamento e a sua sustentabilidade, deve ser essencial ao conhecimento das suas dinâmicas e é indispensável planeamento do futuro do agrupamento.

No que diz respeito à variável latente *Organização Aprendente*, os indicadores simples fortemente correlacionados entre si, constituindo uma escala de boa fiabilidade, subsidiam uma componente explicativa que se funda na ideia de que o processo de autoavaliação é indispensável à elaboração dos planos de melhoria e que, porque é um processo que vai muito para além da elaboração instituída de um relatório final, é um procedimento que faz sentido como curso de aprendizagem, tanto ao nível da produção de conhecimento como ao nível da aprendizagem coletiva.

A variável complexa *Reflexão e Melhoria* é, também ela, uma componente que agrega um conjunto de fatores simples, fortemente correlacionados, que edificam as representações simbólicas dos atores educativos em torno da ideia de que o processo de autoavaliação do agrupamento é fundamentalmente um ato reflexivo, da própria organização, com vista à planificação e melhoria.

Na tabela seguinte apresenta-se um resumo da estatística descritiva das variáveis complexas supramencionadas, para as quais foram ainda calculados os respetivos índices, de forma a facilitar a sua comparação.

Tabela 40 – Estatística descritiva das variáveis *Construção Identitária*, *Organização Aprendente* e *Planeamento e Melhoria*.

Variável Complexa	Nº de itens	Mínimo Teórico	Máximo Teórico	Média Teórica	Média Empírica	Desvio padrão (σ)	Índice Obtido
<i>Construção Identitária</i>	11	11	55	33	41,22	6,083	0,687
<i>Organização Aprendente</i>	7	7	35	21	26,12	3,965	0,683
<i>Reflexão e Melhoria</i>	9	9	45	27	32,26	4,833	0,646

O gráfico 27 patenteia os índices correspondentes às variáveis em análise. Tal como podemos constatar graficamente, os resultados apurados relativamente às três variáveis revelam ter índices de desempenho compreendidos entre o 0,6 e o 0,7, isto é, entre 60% e 70%, em termos percentuais, o que revela, em boa medida, um corpo docente que reconhece a importância da construção de uma identidade, que esta construção promova a aprendizagem e a mudança e, ainda, que esta mudança, não se faz sem uma componente reflexiva.

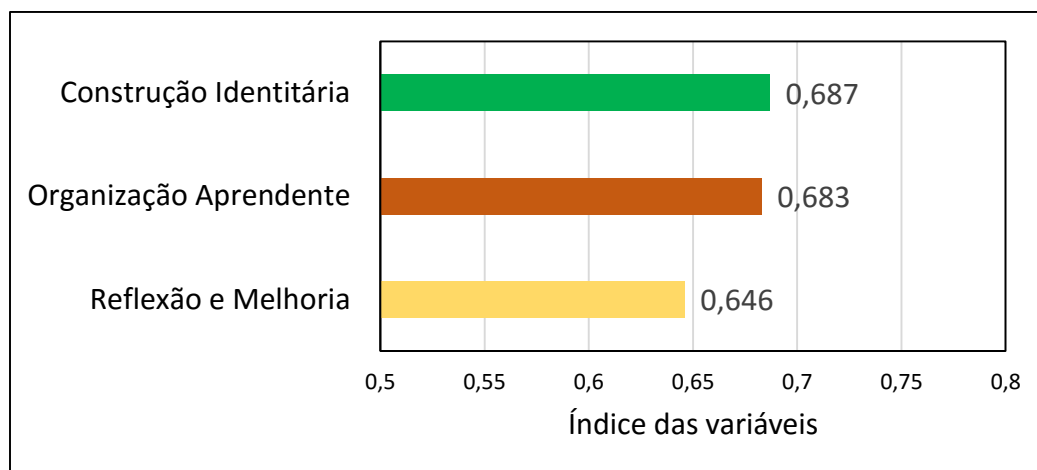


Gráfico 27 - Índice das variáveis *Construção Identitária*, *Organização Aprendente* e *Reflexão e Melhoria*

Foi, ainda, realizada uma análise inferencial compreendendo o estudo das correlações estatísticas entre estas três variáveis e as variáveis correspondentes aos modelos organizacionais trabalhados no nosso estudo.

Tabela 41 – Correlação estatística entre as variáveis *Construção Identitária*, *Reflexão e Melhoria* e *Organização Aprendente*.

	<i>Construção Identitária</i>		<i>Reflexão e Melhoria</i>		<i>Organização Aprendente</i>	
<i>Modelo Burocrático</i>	0,574**	Positiva fraca / moderada	0,299**	Positiva muito fraca	0,349**	Positiva fraca
<i>Modelo Social</i>	0,929**	Positiva muito forte	0,760**	Positiva moderada / forte	0,793**	Positiva moderada / forte
<i>Modelo Político</i>	-0,786**	Negativa moderada / forte	-0,926**	Negativa muito forte	-0,910**	Negativa muito forte
<i>Modelo Anárquico</i>	-0,663**	Negativa moderada	-0,521**	Negativa fraca	-0,502**	Negativa fraca
<i>Modelo Gestão</i>	0,913**	Positiva muito forte	0,746**	Positiva moderada / forte	0,770**	Positiva moderada / forte
<i>Participação</i>	-0,717**	Negativa moderada / forte	-0,904**	Negativa muito forte	-0,802**	Negativa forte
<i>Colaboração</i>	0,940**	Positiva muito forte	0,865**	Positiva forte	0,938**	Positiva muito forte

Os resultados obtidos corroboram as conclusões a que temos vindo a chegar neste estudo, na sua vertente quantitativa. A variável *Construção Identitária*, definida indutivamente da análise estatística realizada, assenta, pois, num sentimento de cooperação e de unidade enquanto

resposta adaptativa a alterações e ameaças à estabilidade e sobrevivência do agrupamento, externas e internas.

Daí que tenha uma correlação positiva muito forte com a variável *Colaboração*, com um coeficiente de Pearson de 0,940** e, em contrapartida, uma correlação negativa moderada / forte com a variável *Participação*, com um coeficiente de correlação de Pearson de -0,717**.

No que diz respeito às variáveis *Reflexão e Melhoria* e *Organização Aprendente*, são, neste estudo, e neste contexto organizacional, fatores explicativos emergentes que apontam a concepções de reflexão, melhoria e aprendizagem organizacional vinculadas a toda uma semântica organizacional comum a contextos gerencialistas, que vão enformando a realidade que o agrupamento constrói e que vai exigindo dos professores mais partilha e mais cooperação, em prol de um desenvolvimento organizacional cada vez mais adstrito a uma racionalidade *a priori* e conhecedora da melhor forma de fazer as coisas.

Neste sentido, diríamos que o desenvolvimento do processo de autoavaliação do agrupamento revela preocupações de busca de eficácia e de eficiência que decorrem, sobretudo, das pressões externas exercidas sobre o mesmo e que não se compadecem com procedimentos morosos, conflituosos, fluídos ou pouco articulados.

Daí que, se à partida colocamos a *Hipótese 6* de que *A variável Participação está positiva e fortemente correlacionada com as variáveis Construção Identitária, Reflexão e Melhoria e Organização Aprendente*, o estudo empírico revelou o quanto estes conceitos surgem em contexto escolar como representações de si mesmos a constituir muito mais técnicas de gestão que não escondem a natureza do tipo económico sobre a qual subjazem.

Pelo que, é a não validação da Hipótese 6, que nos permite completar e validar, no seu conjunto, um quadro conclusivo que, em âmbito qualitativo, remete a uma conjuntura em educação cada vez mais a lembrar um *mercado educacional* em expansão, a exigir dos atores educativos mais colaboração e consenso e menos participação e confronto de ideias.

Capítulo 8 – Metodologias de Investigação em Paradigma Qualitativo

1.1. Entrevista como Instrumento de Recolha de Dados

Reportando-nos concretamente à dimensão qualitativa do nosso percurso empírico começamos por caracterizá-la como qualitativa atendendo a que a pesquisa, nesta vertente, não se centrou na preocupação de medir, quantificar ou traduzir em números os dados recolhidos mas, antes, procurou proporcionar aos atores educativos/participantes o privilégio da palavra e a possibilidade de construção das suas representações simbólicas relativamente ao fenómeno em estudo. Neste sentido, tratou-se também de um estudo naturalista, atendendo a que nos conduziu aos contextos reais e naturais da ação organizacional em estudo.

Dentro daquilo que constitui esta segunda dimensão da pesquisa empreendida, o nosso trabalho remete a um estudo do tipo interpretativo, no qual o pesquisador é entendido como o instrumento-chave da investigação, seguindo um processo mais indutivo, mais holístico, mais analítico e mais descritivo e assim desvinculando-se de pretensões explicativas ou nomotéticas.

No que concerne a recolha de dados empíricos, a respetiva concretização passou pela realização de dezasseis entrevistas semiestruturadas.

Inserida no *design* do nosso estudo, a opção metodológica de realização de entrevistas semiestruturadas teve como função “servir de complemento” ao trabalho desenvolvido em paradigma quantitativo permitindo “explorar resultados não esperados” e “validar os resultados obtidos” e, “ainda, para ir mais em profundidade” (Fortin, 2009: 246).

Foi, pois, na perspetiva de complemento, exploração, validação e aprofundamento dos resultados do estudo positivista que selecionamos os atores educativos a entrevistar.

Tabela 42 – Codificação dos entrevistados e data das entrevistas.

Codificação	Entrevistados em função dos cargos desempenhados	Data da entrevista
E1	Diretora de Turma	13 de maio de 2015
E2	Coordenadora dos projetos do agrupamento	15 de maio de 2015
E3	Coordenador do departamento de Línguas e Humanidades	19 de maio de 2015
E4	Coordenador da Equipa de Autoavaliação; Assessor pedagógico	19 de maio de 2015
E5	Diretor de Turma	19 de maio de 2015
E6	Presidente do Conselho Geral	22 de maio de 2015
E7	Professora membro da Equipa de Autoavaliação	26 de maio de 2015
E8	Coordenador dos Diretores de Turma do ensino secundário	26 de maio de 2015
E9	Professora membro do Conselho Geral	27 de maio de 2015

E10	Subdiretor do agrupamento	28 de maio de 2015
E11	Professora de Matemática	28 de maio de 2015
E12	Professora de História	2 de junho de 2015
E13	Coordenador do Departamento de Expressões	4 de junho de 2015
E14	Adjunto do Diretor; coordenador de estabelecimento	5 de junho de 2015
E15	Professora de Francês	17 de junho de 2015
E16	Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências	17 de junho de 2015

No anexo A.3. *Guião da Entrevista Semiestruturada* consta o protocolo da entrevista semiestruturada da qual apresentamos a respetiva matriz. As entrevistas foram gravadas em suporte áudio e posteriormente transcritas de forma a facilitar a respetiva análise de conteúdo.

Tabela 43 – Matriz do Guião da Entrevista Semiestruturada.

	Questões Propostas
1	O que entende por <i>autoavaliação da escola</i> ?
2	Quais são os fatores (internos e externos) que potenciam a realização da autoavaliação do agrupamento?
3	Quais são os fatores (internos e externos) que dificultam a realização da autoavaliação do agrupamento?
4	O que entende por ensino de qualidade? Em que medida o processo de autoavaliação é indispensável à <i>qualidade do ensino prestado pelo agrupamento</i> ?
5	Qual o papel dos órgãos de gestão no desenvolvimento do processo de autoavaliação do agrupamento?
6	Como foi constituída a equipa de autoavaliação?
7	Quais foram os critérios utilizados?
8	Quais as características que os membros da equipa de autoavaliação devem ter?
9	Qual o modelo de autoavaliação que está a ser implementado?
10	Até que ponto o processo de autoavaliação é apenas uma preparação para a avaliação externa?
11	Em que medida o trabalho da equipa de autoavaliação contribui para a melhoria do seu desempenho enquanto docente?
12	Conhece os resultados da autoavaliação da escola? Como são divulgados?
13	Conhece os Planos de Melhoria do agrupamento? Como são os resultados do processo de autoavaliação utilizados para a planificação da melhoria?
14	De que forma participa no processo de autoavaliação do agrupamento?
15	Como caracteriza a forma como os docentes participam no processo de autoavaliação?
16	Até que ponto as escolas se encontram demasiado pressionadas a obter bons resultados, boas performances nos exames nacionais, e a ser competitivas? E, até que ponto isso implica mitigar dimensões do processo de ensino-aprendizagem que não são quantificáveis?

Reportando-se a esta metodologia de recolha de dados empíricos, Vilelas (2009) refere que o inquérito por entrevista é uma forma específica de interação social, encontrando-se a sua principal vantagem no facto de serem os próprios atores sociais quem proporciona os dados, o que, não obstante, por depender das representações de cada um, pode constituir, *per si*, uma limitação à própria investigação.

Em suma, tanto em paradigma quantitativo, como em paradigma qualitativo, tivemos a preocupação de ter sempre presente as limitações e as potencialidades inerentes a cada escolha metodológica que fizemos e, nesta perspetiva, face às demandas de descrição, interpretação e explicação de um fenómeno social, intrinsecamente complexo, mais do que um posicionamento positivista ou interpretativo, buscamos um percurso metodológico que nos permitisse a

triangulação das fontes, dos métodos, das técnicas e dos resultados, com vista a alargar o nível de confiança do trabalho realizado e a desencadear mecanismos de validação interna dos mesmos.

1.2. Análise de Conteúdo

Recolhidos os dados empíricos, segue-se o respetivo tratamento e análise levantando-se, assim, o questionamento sobre as técnicas mais adequadas, isto é, aquelas que, em investigação e pesquisa no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, mais podem conferir ao estudo o rigor, a objetividade, a qualidade e a validade que se pretendem alcançar.

Com efeito, e cada vez mais face às críticas que lhe são endereçadas, à abordagem indutiva/construtivista exige-se maior rigor para que se consubstancie como forma de produção de conhecimento científico, embora os termos de definição de rigor sejam distintos comparativamente aos que concernem a abordagem dedutiva/confirmatória: o rigor e a cientificidade, na perspetiva indutiva, necessitam ser construídos ao longo de todo o processo, não se vinculando a garantias *a priori* (Moraes, 1999).

Neste âmbito, para a descrição, compreensão e interpretação do fenómeno em estudo a partir das respostas construídas pelos atores educativos, em contexto de entrevista semiestruturada, recorreremos a uma análise de conteúdo do *corpus* de prova constituído.

Sobre a análise de conteúdo, Olabuenaga e Ispizúa (1989) consideram tratar-se de uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspetos e fenómenos da vida social de outro modo inacessíveis. Já na esteira de Esteves (2006), a análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. Por seu turno, Stemler (2001) entende que a análise de conteúdo consiste numa técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseadas em regras explícitas de codificação.

Neste sentido, a categorização constitui-se como uma *operação central* da análise de conteúdo através da qual os dados são *classificados e reduzidos*, após terem sido identificados como *pertinentes* e “de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, 2006: 109). Ainda, na esteira desta autora, a identificação de *dados pertinentes* pressupõe que num dado acervo documental, neste caso no *corpus* de prova que as

entrevistas semiestruturadas compuseram, podem existir registos sem relação com o objeto e/ou com os objetivos da investigação.

As categorias em que agrupamos os dados contidos no *corpus* de prova julgados pertinentes emergiram segundo um procedimento aberto – daí o seu carácter exploratório – ainda que, inevitavelmente, delimitados, quer pela conceptualização do objeto de estudo, quer pela formulação das questões de partida e dos objetivos de investigação. Por isso, tratou-se, até certo ponto, de um processo indutivo⁵⁹, ainda que, uma primeira formulação de categorias tenha sido circunscrita pelos objetivos de pesquisa que estiveram subjacentes à elaboração do guião das entrevistas.

Com efeito, a categorização manteve-se em aberto e provisória até “todo o material pertinente ter sido absorvido” (Esteves, 2006: 110) com referência às metas da investigação estipuladas.

O processo de definição categorial teve por base, também, a leitura flutuante do *corpus* documental. Segundo Esteves, a leitura flutuante permite que “o investigador se deixe impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos” (2006: 113) e, na sequência disso mesmo, se encontre em melhor posição de perscrutar as categorias e as subcategorias mais adequadas.

Constituído o *corpus* documental, realizada a leitura flutuante e estabelecida a matriz categorial, procedemos à codificação das unidades de registo e à respetiva indexação a cada categoria. Convém referir que, por unidade de registo se entende o elemento de significação a codificar, ou seja, a atribuir a uma dada categoria, sendo “o recorte da mesma uma das operações mais delicadas de um processo de análise temática, uma vez que implica decidir qual o mais pequeno segmento do discurso dotado de sentido” (Esteves, 2006: 115).

Estabelecida a indexação supramencionada das unidades de registo foi, então, possível fazer emergir um conjunto de subcategorias, também designadas por indicadores, que “ajudam a compreender melhor o sentido de cada categoria, de acordo com a óptica dos inquiridos” (Esteves, 2006: 116).

No fundo, é ao agrupar o conjunto de unidades de registo que remetem a uma determinada categoria que esta se consubstancia e ganha consistência interna. Ainda de acordo com a autora, os indicadores/subcategorias representam inferências do investigador a partir das unidades de

⁵⁹ De acordo com Esteves, “num processo indutivo caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adequa” (2006: 110).

registo que tem perante si, mas são inferências ainda muito próximas do conteúdo manifesto das comunicações.

Tabela 44 - Dimensões, categorias e subcategorias para a de análise de conteúdo das entrevistas.

Dimensões	Categorias	Subcategorias
1. Autoavaliação do Agrupamento	1.1. Perspetivas sobre o processo de autoavaliação	-reflexão -melhoria -retroalimentação -burocracia
	1.2. As razões, as pressões e os constrangimentos	-prestação de contas -pressões internas -imagem externa -avaliação externa
	1.3. Referencial de autoavaliação	-modelo de autoavaliação -acesso aos documentos -divulgação
2. Equipa de Autoavaliação	2.1. Constituição da equipa de autoavaliação	-nomeação -critérios de seleção -características dos membros
	2.2. Impacto do trabalho da equipa de autoavaliação	-desempenho docente -resultados -plano de melhoria
3. Participação	3.1. Participação e Colaboração	-processo burocratizado -conflito e dissenso -ineficiência -participação passiva ou dependente -assessoria e lideranças intermédias -elitismo
4. Avaliação e Qualidade	4.1. Qualidade na Organização Escolar	-qualidade e autoavaliação -escola empresa -desvirtualização do ensino
	4.2. Paradigma Avaliativo	-quantificação do ensino/aprendizagem -competitividade -rankings -resultados académicos -preparar para o teste

Por fim, segue-se a interpretação dos resultados, subordinada, desde logo, a uma aproximação às questões de investigação.

Segundo Mattos (2005), a interpretação é um processo de recriação que reclama o momento em que o investigador se *desprende* do texto do entrevistado. Por seu lado, Esteves (2006) salienta que, sempre que possível, a interpretação a empreender deve convocar o quadro teórico do trabalho de investigação importando, pois, trazer para primeiro plano o marco teórico que subsidia a pesquisa e sobre o qual se edificam as interpretações e as inferências do investigador.

Tratando-se, o nosso trabalho, de um estudo quantitativo desenvolvido em simultâneo com um estudo qualitativo, ambos dotados de certa autonomia, as nossas opções foram no sentido de apresentar e interpretar separadamente os resultados obtidos, num primeiro momento. Num segundo momento, procederemos à respetiva triangulação endereçada, desde já, às considerações finais deste estudo.

Apresentados e discutidos anteriormente os resultados obtidos no âmbito do estudo positivista, importa, agora, apresentar e interpretar os resultados obtidos na sequência da análise de conteúdo desenvolvida a partir das construções discursivas dos atores educativos entrevistados.

Capítulo 9 – Apresentação e Discussão dos Resultados do Estudo Qualitativo

9.1. O Processo de Autoavaliação do Agrupamento

9.1.1. Perspetivas sobre o Processo de Autoavaliação

Procurando apresentar uma perspetiva sobre o processo de autoavaliação do agrupamento, os atores educativos entrevistados foram revelando diferentes racionalidades na medida em que, na construção das suas respostas, as tónicas dominantes não foram coincidentes, corroborando quer a complexidade inerente à organização escolar (Morgan, 2006), quer a complexidade do fenómeno em estudo (Afonso, 2010b).

Com efeito, na elaboração daquilo que, sob o seu ponto de vista, deveria ser o processo autoavaliativo da organização escolar, uma das perspetivas que emergiu dos discursos dos entrevistados coloca a ênfase no prefixo *auto* e na ação reflexiva do sujeito (individual ou coletivo). Assim, expressaram os atores sociais do estudo:

- *A autoavaliação é uma reflexão crítica sobre o nosso trabalho (E1).*
- *... [a autoavaliação] é um processo reflexivo (E4).*
- *A autoavaliação é a avaliação que nós fazemos a nós próprios (E9).*
- *Processo no qual uma escola reflete sobre a sua qualidade e sobre o método que está a utilizar (E10).*
- *É, sobretudo, uma reflexão sobre a escola, em todas as suas vertentes (E11).*
- *Autoavaliar é refletir (E12).*

Esta perspetiva de autoavaliação assenta numa conceção de escola reflexiva, atendendo a que aponta a uma organização educativa que se pensa a si própria e que se confronta com o desenrolar da sua atividade, encerrando, pois, um ensejo autónomo.

Se entendermos, como Habermas, que só o Eu que se conhece a si próprio tem possibilidade de se constituir como sujeito e que “a auto-reflexão é intuição e emancipação” (2004: 73), nas respostas que compuseram, estes atores revelaram entender a autoavaliação como um espaço de autodeterminação e de mobilização, facto que remete a uma *racionalidade emancipatória* (Carvalho, 2011); isto é, os docentes E4, E9, E10, E11 e E12 não se identificam com papéis passivos que os votem a meros executantes de decisões externas ou superiores, mas,

antes, como agentes com um papel a desempenhar no pensar (e no decidir) a escola, sujeitos da sua própria história, se quisermos recorrer ao pensamento freireano.

Um outro aspeto relevante relativo à noção de autoavaliação, que alguns dos entrevistados apresentaram, funda-se no pressuposto de que o processo autoavaliativo do agrupamento deveria desenvolver-se em permanência, essencialmente porque o entendem como um projeto sempre inacabado e em constante atualização, como se pode inferir das seguintes unidades de análise:

-É uma tomada de consciência do agrupamento, de avaliação de projetos sempre em reconstrução (E1).

-A autoavaliação é constante (E1).

-É um trabalho de aperfeiçoamento (E7).

-Tem uma finalidade de aperfeiçoamento (E8).

-É um repensar as coisas, em termos do próprio, quer do profissional, quer da organização (E3).

-Processo dinâmico que envolva todas as partes do agrupamento (E14).

-A autoavaliação deveria ser algo tão natural como respirarmos (E14).

Neste sentido, as representações destes professores vão ao encontro de referências na área da educação de autores como Perrenoud (1994, 1998) e Bélair (1999), numa linha construtivista que remete a “une continuité, un va et vient, un retour, un ajustement, une réflexion qui se passent dans le temps, permettant alors diverses possibilités de reprendre, recommencer, refaire, etc” (Bélair, 1999: 31).

Este acentuar, tanto do carácter dinâmico das grandes problemáticas educativas, como das questões do reaprender, do recomeçar e do refazer, que os autores defendem, emerge, assim, dentro daquilo que seria um processo de autoavaliação ideal, na perspetiva dos inquiridos E1, E7, E8 e E14.

Um outro aspeto a destacar, prende-se com a ideia transmitida pelos entrevistados de que o processo de autoavaliação deve indagar os seus porquês, abrangendo, deste modo, a articulação entre os meios e os fins (ou metas) organizacionais, que se inferem das seguintes unidades de contexto:

-... [a autoavaliação] é um processo no qual uma escola reflete sobre a sua qualidade e sobre o método que está a utilizar para atingir determinados fins (E10).

-É, sobretudo, uma reflexão sobre a escola (...) tentando que seja eficaz, exigente, responsável e, no fundo, o objetivo final é melhorar a escola (E11).

-Autoavaliar é refletir e tomar decisões (E12).

-O objetivo principal é que todos esses atores reflitam sobre as suas práticas, sobre os seus resultados, sobre as suas metodologias e estratégias no sentido de alcançar o sucesso escolar dos alunos (E14).

Porque são igualmente considerados os dois requisitos, os meios e os fins, consubstancia-se uma *racionalidade substantiva* (Carvalho, 2011) enformada por uma orientação axiológica que, por isso mesmo, incide sobre o que se entende ser preferível ou prioritário.

Ainda assim, esta racionalidade não deixa cair uma certa orientação instrumental, dado que não nega a preocupação sobre a eficácia de um processo que aspira à realização de uma finalidade (Carvalho, 2011), tal como se infere dos argumentos destes atores:

-A escola não vive para o seu interior, o seu interior é para potenciar o exterior e potenciar a sociedade (E3).

-... [a autoavaliação] é um processo interno que tem consequências externas (E3).

-O sujeito faz introspeção para ver se é mais eficiente (E13).

Trata-se de uma racionalidade que tem como propósito fundamental legitimar a decisão, não vendo a organização como um fim em si mesma. Daí o apelo a um certo pragmatismo e sustentabilidade, para além da necessidade de se questionarem reflexivamente os objetivos das decisões com vista à sua legitimidade.

Um outro aspeto que é possível descortinar da análise de conteúdo das entrevistas está relacionado com a acentuada preocupação que os atores educativos revelam ter com a imagem externa que projetam. Com efeito, estes professores enfatizam nos discursos que elaboram a importância de melhorar as dinâmicas internas, essencialmente, no intuito de ir ao encontro das expectativas externas, tal como patenteia a seguinte unidade de contexto:

-Acho que, qualquer organização, que quer crescer, tem que perceber se está a utilizar os melhores métodos, se os métodos que está a utilizar são eficazes, se o resultados que estamos a alcançar são aqueles que

satisfazem os pais e os alunos e a sociedade em geral e também os nossos parceiros (E14).

As inquietações reveladas com a imagem externa, com a satisfação dos pais e com as parcerias fazem emergir uma face da escola fortemente subordinada às alterações do meio em que se insere, meio no qual a organização escolar terá de competir para sobreviver e para o qual “precisa de dar uma determinada imagem” (E8).

Nesta perspetiva, são os imperativos de sobrevivência que conferem à escola os seus traços mais mecanicistas e deterministas, reclamando a coesão da unidade orgânica e o consenso em torno de objetivos organizacionais. Tal premência conjugada com as respostas adaptativas do agrupamento ao meio em constante mudança fazem emergir um *Modelo Social* de organização escolar muitas vezes articulado com as teorias organicistas que nos levam a perspetivar as organizações como sistemas abertos influenciados pelo meio ambiente.

Considerando a unidade de análise “faz-se autoavaliação para ver se estamos todos a trabalhar para os alunos terem sucesso” (E2) percebe-se que o ator educativo tem bem presente o objetivo geral da organização escolar - o sucesso dos alunos - enquanto meta para a qual *todos* devem trabalhar. Também foi possível constatar a acentuada convergência nas opiniões dos professores entrevistados de que “Há fatores externos de grande pressão... a imagem externa está muito dependente dos resultados académicos” (E14) e, neste sentido, declarou-se: “A autoavaliação também tem a ver com o facto de as escolas competirem entre si e tentarem sobreviver” (E12).

Um aspeto positivo da abertura da escola ao meio é identificado pelo ator educativo deste modo: “Os pais são cada vez mais clientes da escola, estão e devem participar mais, a relação escola-família tem melhorado em relação ao passado, somos aliados com as famílias” (E1).

Efetivamente, os atores educativos entrevistados revelaram estar conscientes no que diz respeito às indeclináveis exigências externas, sustentando que:

-Os professores estão sistematicamente sob escrutínio externo (E13).

-Na generalidade, o corpo docente procura adaptar-se às novas dinâmicas da sociedade (E6).

-Nas escolas, o mais importante são os pais e os alunos (E2).

Para além da já referida conceptualização dos pais e dos alunos como *clientes* da escola, no que concerne a eventuais influências oriundas da área de gestão das empresas há, também, a registar a utilização das expressões *pontos fortes* e de *pontos fracos*, dois conceitos que

decorrem da técnica gerencialista conhecida por análise SWOT⁶⁰, uma técnica de análise estratégica utilizada em contextos de gestão, no intuito de revelar os pontos fortes e os pontos fracos da empresa, e as oportunidades e ameaças do mercado.

Deste modo, a autoavaliação do agrupamento é conceptualizada como forma de:

-Detetar aquilo que são os pontos fortes e os pontos fracos do agrupamento e a partir daí conseguir melhorar, de facto, os pontos fracos e potenciar os pontos fortes (E4).

-Identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos do agrupamento (E8).

-Identificar áreas prioritárias de intervenção e conhecer as potencialidades a desenvolver (E15).

-Questionar o que está bem e o que está menos bem e arranjar soluções para que funcione melhor (E12).

Verificamos, pois, que a formatação dos processos educativos com base em matrizes de inspiração gerencialista vai, não só, mas também, modificando a semântica na organização escolar, quer os atores educativos estejam conscientes disso mesmo, quer desconheçam as origens de tais influências, ou as respetivas consequências.

Não obstante, dois dos entrevistados revelaram um posicionamento bastante favorável a uma assunção de escola enquanto empresa quando referiram, pela positiva, que:

-O processo de autoavaliação funciona como instrumento de gestão da escola (E7).

-O processo de autoavaliação deveria servir para aumentar a eficácia e a eficiência do agrupamento ... naquilo que interessa... que é conseguir melhorar o produto educativo a colocar no mercado... os resultados dos alunos, portanto (E5).

Deixando o plano daquilo que estes atores entendem que o processo deveria ser e voltando o foco para aquilo que são as suas representações simbólicas sobre o processo de autoavaliação em curso, os discursos dos entrevistados tendem a revelar o longo caminho que há, ainda, por percorrer para a consolidação de um projeto autoavaliativo de agrupamento, quer se advogue a favor de um processo técnico de suporte a uma gestão eficaz e eficiente, quer se defenda um processo de *empowerment* dos atores educativos, limitador dos propósitos de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (Dale, 2004), que parece servir um “capitalismo

⁶⁰Análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats): pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças.

predatório” (McMichael, 1999) do qual resultam “os terrores da performatividade” (Ball, 2003) redutores dos superiores desígnios da educação (Ball, 2001; Gillies, 2010).

Na generalidade, os atores educativos entrevistados não veem que, no momento, o processo de autoavaliação vá ao encontro daquilo que são as suas expetativas nesta matéria:

-Acho que é mais uma aferição quanto ao distanciamento relativamente a determinados indicadores; talvez fosse importante desenvolver mais a vertente reflexiva. Neste momento não vejo que isso aconteça (E16).

-A autoavaliação devia fazer-se para gerar conhecimento, para que os profissionais conhecessem melhor a escola, coisa que infelizmente os professores desta escola não procuram conhecer (E5).

-Relativamente ao processo de autoavaliação, hoje em dia há um grande caminho a fazer (E4).

Reportando-se ao afastamento entre o que a autoavaliação é e tudo o que ela poderia ser, os professores do estudo elencam um conjunto de diferentes justificações, de entre as quais surge um esvaziamento do seu sentido em virtude do carácter obrigatório que o respetivo enquadramento legal instituiu. Neste sentido, declarou-se:

-Primeiro, eu acho que a autoavaliação sempre foi feita. De uma maneira ou de outra, sempre existiu, só que a partir do momento em que é intuída em termos legais, torna-se algo vinculativo: é obrigatório. E, a partir do momento em que é obrigatório, é mais orientada para aquilo que se pretende que sejam os resultados, o que para mim implica que o próprio resultado da autoavaliação esteja já viciado (E12).

A questão da obrigatoriedade é também apontada por outros professores como um entrave a um processo que deveria relevar na autonomia dos seus agentes, expressando essa impressão de uma forma mais ou menos explícita:

-A autoavaliação deveria ser mais um contributo para a construção de uma escola do que um processo obrigatório ou imposto (E16).

-A autoavaliação deve existir sempre independentemente deste processo de autoavaliação sistematizada e formalizada (E7).

Considerando que estas questões de “avaliação e de autoavaliação são relativamente recentes” (E16), pelo menos que que diz respeito ao protagonismo que têm vindo a assumir (E6), diríamos que a adesão a uma cultura de avaliação que chega aos atores através dos normativos que a balizam, redundante, para a generalidade dos docentes, num processo burocrático

que, por isso, tendem a desvalorizar e a ritualizar, tal como se pode inferir das seguintes unidades de contexto:

-Da parte dos professores, penso que eles ainda não sentem a autoavaliação como algo que é benéfico e intrínseco e natural para melhorar; eu diria que a generalidade dos professores ainda não conseguiu encontrar qual é o benefício do processo de autoavaliação (E14).

-A própria autoavaliação docente que fazemos é de tal forma um processo burocrático que é um processo vazio (E12).

-Com esta avaliação estamos a pensar na avaliação externa e, no fundo, estamos a fazer uns papéis para outros (E9).

Não obstante, há, também, quem considere que os docentes estão a dar sinais de maior adesão a esta “cultura de avaliação” (E16).

9.1.2. As Razões, as Pressões e os Constrangimentos

Sobre as razões que levam o agrupamento a concretizar o processo de autoavaliação na organização escolar, os atores educativos, na generalidade, identificam com maior frequência fatores de ordem externa, relegando para um segundo plano motivações de origem interna, como se pode concluir das seguintes unidades de contexto:

- Há uma ideia de autoavaliação porque é de caráter obrigatório, porque a avaliação externa vai perguntar elementos da autoavaliação (E3).

-É evidente que a autoavaliação surge por pressão da avaliação externa, ou por pressão da comunidade, ou porque a escola precisa de dar uma determinada imagem (E8).

-A pressão é mais externa, até porque muitos docentes nem colaboram muito com o processo de autoavaliação; fazem porque têm de fazer ou porque o colega lhes pede (E8).

-A autoavaliação é cada vez mais uma pressão que tem a ver com exames nacionais, avaliação externa, a nossa posição nos rankings ... acho que são as razões mais fortes a mover, hoje, as escolas (E7).

-Na maior parte das vezes só entendemos internamente que ela é necessária se isso tiver como objetivo a melhoria de práticas para obter resultados. Resultados que podem não ser os ideais, mas são os selecionados em função

dos indicadores externos: os rankings só avaliam determinados conhecimentos (E7).

-Estamos sobretudo pressionados pelos rankings, pela opinião pública, pelo que há mesmo essa necessidade [de autoavaliação] (E11).

-Com este processo de autoavaliação nós não estamos a pensar em melhoria, estamos a pensar na avaliação externa, o que subverte o sentido da autoavaliação (E9).

-Os pais tendem cada vez mais a exigir mais da escola, e a dar cada vez menos... é verdade que eles não têm tempo (E9).

-A autoavaliação pode ser potenciada pela pressão social (E15).

-A autoavaliação acontece por fatores externos, sinto isso (E1).

-Acho, em primeiro lugar que a autoavaliação funciona neste momento de fora para dentro (E14).

A questão da obrigatoriedade e a ideia de uma autoavaliação que se concretiza mais por ter sido decretada do que por ter sido desejada, coloca-se novamente, agora, quando analisamos as razões que levam o agrupamento a proceder à sua autoavaliação:

-No início, a autoavaliação foi exatamente criada por uma recomendação expressa da anterior avaliação externa e era uma lacuna que nós desde sempre tivemos (E10).

-Estamos a fazer a autoavaliação porque a lei o exige; se não exigisse não fazíamos (E5).

-Aquilo que sobretudo preside à autoavaliação é sobretudo as imposições legais e o enquadramento legal, basta pensar que a autoavaliação é uma coisa relativamente recente nas escolas (E4).

-Acho que se não houvesse um processo organizado e instituído dificilmente o faríamos (E11).

-Eu penso que da maneira como somos comodistas que não faríamos autoavaliação se não fôssemos obrigados, pelo menos desta maneira, não (E9).

-Hoje em dia temos sobretudo em consideração aquilo que a lei exige aos agrupamentos e estipula com aqueles referenciais que derivam daqueles documentos da IGEC, sobretudo, e quero acreditar que a autoavaliação a maior parte das vezes centra-se quase exclusivamente aí (E4).

-O processo de autoavaliação decorre da conjuntura e do enquadramento e não da necessidade dos professores (E4).

Sobre as pressões externas que catalisam a autoavaliação, a avaliação externa parece assumir um papel inalienável que leva os professores a considerar que não se desenvolveria o processo autoavaliativo sem esse fator decisivo que marca tão fortemente as escolas:

-Fazemos autoavaliação devido à avaliação externa. Se não houvesse avaliação externa, provavelmente não nos preocuparíamos com a autoavaliação do agrupamento (E1).

-Atendendo a que os processos de autoavaliação aconteceram antes da avaliação externa, com certeza que se não fosse a avaliação externa não haveria autoavaliação sistematizada e organizada desta forma (E8).

-Creio que se não fosse a pressão externa, não haveria pressão interna suficiente para que se fizesse autoavaliação em termos de organização no seu conjunto (E3).

Relativamente às duas modalidades de avaliação institucional de escola, autoavaliação e avaliação externa, as ações discursivas dos professores não deixam margem para dúvidas quanto à pouca relevância e impacto da primeira sobre as dinâmicas organizacionais, quando comparada com a segunda.

-Garantidamente a avaliação externa tem mais impacto no agrupamento; é que tem impacto, é que é aquilo que nos leva a falar, a discutir, a sair para fora (E10).

-Esta avaliação, a autoavaliação, a mim, passa-me ao lado (E9).

-Fazemos a autoavaliação por causa da avaliação externa, por isso, não vejo muita utilidade na autoavaliação que está a ser feita (E9).

-A autoavaliação tem-se resumido a uma preparação para a avaliação externa (E9).

-A autoavaliação acaba por vir como consequência da avaliação externa. Basta ver que os documentos que são produzidos no âmbito da autoavaliação têm como referentes aquilo que vem, depois, e é apontado no relatório da avaliação externa (E4).

- Vê-se que avaliação externa é mais importante [do que a autoavaliação] até pelo facto de que os alunos tem mais apoios se tiverem disciplinas em anos de exame (E7).

Com um posicionamento divergente, outros atores educativos procuram argumentar que o processo de autoavaliação é mais do que um processo formal e não concordam com a ideia

de que esta modalidade de avaliação se operacionalize apenas como uma preparação para a avaliação externa, ou que se consubstancie somente em função dos aspetos mais negativos que o olhar externo identificou.

Dos discursos construídos pelos atores que entendem que o processo de autoavaliação do seu agrupamento se concretiza com sentido, com pertinência e, até certo um ponto, de forma autónoma relativamente à avaliação externa, destacaríamos as seguintes unidades de contexto:

-A autoavaliação nasce da nossa vontade de sabermos como estamos realmente a trabalhar (E10).

-No nosso agrupamento não fazemos autoavaliação apenas como preparação para a avaliação externa... não tem sido assim desde que está a ser posto em prática; já existia comissão de autoavaliação mesmo independentemente da marcação da avaliação externa (E6).

-Não concordo que o processo de autoavaliação seja apenas uma preparação para a avaliação externa embora reconheça que é uma estratégia orientada para essa avaliação... algumas coisas foram feitas para lá disso (E2).

-O processo de autoavaliação tem uma dimensão marcadamente formativa e é um momento privilegiado em que as escolas tomam a palavra e se consciencializam do caminho que querem seguir e do futuro que querem construir (E15).

Há a referir, ainda, o carácter de complementaridade entre as duas formas de avaliação institucional de escolas, que os professores assim assinalaram:

-A autoavaliação tem uma ligação intrínseca com a avaliação externa, há uma complementaridade digamos assim, a autoavaliação é quase uma consequência (E11).

-A avaliação externa é um ponto de partida para a autoavaliação, porque se eu sei que alguém me vai avaliar em determinados conteúdos, logo eu oriento e aproveito os pontos fracos, é bom aproveitar (E13).

-Há complementaridade entre a autoavaliação e a avaliação externa para a elaboração dos planos de melhoria (E16).

Não obstante o conjunto de razões apresentadas, há, também, quem assegure perentoriamente: “não faço a mínima ideia quais são as razões que levam o nosso agrupamento a autoavaliar-se” (E12). Revela-se, assim, até um certo, que nem todos os atores educativos atribuem ao projeto autoavaliativo o mesmo valor ou importância.

Contudo, verifica-se, de forma bastante expressiva, um reconhecimento generalizado de que o processo autoavaliativo, em si, tem um grande potencial ainda por explorar, aceitando-se que a autoavaliação não está a ser devidamente valorizada ou desenvolvida:

-Infelizmente, é assim que acontece, porque deveriam ser as próprias organizações a sentir a necessidade de ponderar (E3).

-É evidente que eu acho que a avaliação externa tem um grande peso embora não deva ser assim: é uma luta que nós temos de fazer para que a autoavaliação seja incorporada e permanente e implementada na verdadeira aceção da palavra (E10).

-Se a autoavaliação se fizesse de forma mais sistemática e refletida a avaliação externa refletiria outros resultados que não reflete assim (E8).

-A autoavaliação deveria ser mais para dentro, para melhoráramos as nossas práticas ... o que tem ocorrido é que a autoavaliação coincide geralmente com vésperas de avaliação externa (E8).

- Uma autoavaliação bem-feita é meio caminho andado para fazermos a avaliação externa correta (E5).

- Deveria ter sido a autoavaliação a chegar a determinadas conclusões que estão agora no relatório da avaliação externa (E9).

- Não deveria ser assim, até porque acaba por não ser tão significativa, e sendo como deveria ser, a avaliação externa seria bastante melhor (E8).

-Infelizmente, nós sabemos que isto vai muito ao encontro da avaliação externa, tem menos uma perspetiva reflexiva, e eu acho que deveria ter mais essa perspetiva reflexiva, que devíamos, depois, no fim, discutir e ponderar os resultados para melhorar práticas, não melhoramos nada se é só para estar no papel (E9).

Mesmo considerando que a intenção e a ação autoavaliativa da unidade orgânica é propulsionada, fundamentalmente, por fatores externos, os atores educativos entrevistados identificaram aspetos negativos com impacto sobre a autoavaliação institucional, com origem, paradoxalmente, nos agentes externos que a galvanizam:

-A autoavaliação é prejudicada pelos fatores externos que a impulsionam e que não deixam que os profissionais e a própria organização seja capaz de refletir sadiamente, desvirtualizada muito o seu princípio; fá-la comercial e comercializável e tenho pena que assim seja (E3).

-Neste momento, há muito a propensão para estabelecer chapas de catalogação e, portanto, quando a avaliação não é serena e quando não é suscitadora de reflexão mas é fundamentalmente penalizadora, ou tende a sê-lo, evidentemente, que há quem resista (E6).

-Da forma como é colocada às escolas, adquire uma perspetiva penalizadora e não de valorização e de abertura para outros horizontes; em muitos casos funciona como uma espécie de penalização (E6).

-Os rankings pouco ou nada dizem; a comunicação social também não (E2).

-As políticas educativas são as que mais nos constroem a fazer esta coisa da autoavaliação... as políticas educativas estão sempre a mudar (E2).

-A comunicação social quando publica os rankings proporciona uma competitividade pouco sadia (E3).

Desta forma, consubstancia-se a ideia de que o processo de autoavaliação se concretiza e efetiva em função de fatores externos que, em certa medida, subvertem e desvirtualizam todo o potencial transformador que os próprios atores educativos lhe reconhecem.

Não é, assim, de estranhar que se tenha declarado que “da forma como está, faz-se a autoavaliação mais por causa das lideranças; são as lideranças e os parceiros que potenciam o processo de autoavaliação em curso” (E16).

Quanto aos constrangimentos de origem interna, a recente constituição do agrupamento parece estar na génese de muitos dos fatores que dificultam o desenvolvimento do procedimento autoavaliativo desta organização educativa:

-A extensão do agrupamento dificulta o processo de autoavaliação, os canais de comunicação são mais demorados. Numa estrutura mais pequena os canais são mais eficazes e mais rápidos (E14).

-Eu acho que a constituição do agrupamento torna o processo mais complicado, gerir e articular todas estas práticas que deveriam ser muito mais contínuas (E11).

-Muitos colegas rejeitam a ideia de agrupamento e não aceitam os colegas que vieram de outras escolas (E7).

-Os megagrupoamentos acarretam a diversidade e a heterogeneidade e levantam problemas muito diversificados que dificultam a autoavaliação globalizante (E6).

-O corpo do docente é muito heterogéneo nas suas formações e isso é constrangimento para que se possam afinar com fatores de autoavaliação comuns face a tanta divergência (E3).

Por outro lado, emergem outros aspetos de ordem interna que são referidos como impeditivos da consolidação de uma cultura de avaliação significativa e consequente.

Com efeito, a autoavaliação parece encontrar muita resistência da parte de alguns docentes, por ser vista como uma prática recente e pela sensação de intromissão nas suas práticas letivas, o que cria sentimentos de desconfiança, de reserva e de retração (E11 e E16).

Também foi referido pelos entrevistados que alguns docentes revelam uma certa inércia, resistência à mudança, sensação de conforto e estabilidade que leva a uma determinada letargia impeditiva de uma reflexão organizada, sistemática e contínua (E1, E3, E5, E9, E10, E11, E13, E14 e E16).

Ainda, no âmbito dos constrangimentos de natureza interna, os atores educativos apontaram, nas entrevistas, uma certa postura de fechamento e de individualismo, por parte de alguns professores, que os leva a perpetuar as suas metodologias e práticas na assunção de que sempre funcionaram bem, pelo que a autoavaliação é dispensável.

-Somos mais individualistas no nosso trabalho, de maneira geral, cada um de nós considera que dentro da sala de aula é único e como tal temos sempre alguma dificuldade em nos balizarmos por outras posturas ou pelo menos de nos compararmos, de conversarmos e de percebermos outras formas de trabalhar que poderão ser melhores ou piores (E7).

-Isto depende da cultura de avaliação da escola, enquanto a cultura de escola e da aula passar pela cultura da porta da sala fechada não me parece que se crie um clima propício à autoavaliação (E4).

-Os professores não sentem necessidade de se autoavaliarem: eu sempre fiz assim, sempre resultou, e sempre continuarei a fazer (E13).

-a manutenção de um certo status quo, daquilo que eu venho fazendo sempre, constrange a autoavaliação ... e valia a pena desempoeirar um pouco isso (E3).

-Somos muito fechados: achamos sempre que se as nossas práticas resultaram até agora, vão resultar sempre: para quê a mudança? (E11).

Por parte da generalidade dos entrevistados, não se vê tanto um empurrar de responsabilidades para os outros professores, aqueles que não participam, que resistem, que não aceitam a mudança, como se poderia inferir num primeiro momento.

Antes, vai-se percebendo, inclusivamente pelo decorrer das entrevistas, a necessidade destes atores de se demarcarem de posicionamentos passivos ou de retração, o desejo de defender a sua profissionalidade e a abertura a novas dinâmicas; percebe-se um corpo docente que não está conformado com uma opinião pública depreciativa que não faz justiça ao seu brio profissional, reconhecendo, no entanto, que nem todos os professores estão igualmente empenhados em combater essa deriva.

9.1.3. Referencial de Autoavaliação do Agrupamento

Entendendo como Lima (2006) que a avaliação educacional em contexto escolar é sempre profundamente dependente da natureza das concepções organizacionais de escola e das respetivas definições de objetivos, tecnologias, estruturas, processos de planeamento, colocou-se a questão de perceber em que medida os atores educativos conheciam o referencial que baliza e orienta o processo autoavaliativo do agrupamento.

De acordo com as respostas expressas pelos entrevistados, diríamos que a maioria dos atores não sabe qual é o modelo de autoavaliação seguido na unidade orgânica, desconhecendo mesmo as suas linhas mais gerais, tal como, por exemplo, se se trata de um modelo próprio, edificado na organização, ou se é um modelo adaptado de outras organizações, educativas ou empresariais.

Dos dezasseis docentes entrevistados, sete foram perentórios ao afirmar que desconheciam o modelo ou referencial autoavaliativo da organização escolar:

-Modelo? ... Não faço a mínima ideia... (E1).

-Não conheço. Só sei dos inquéritos que preenchi, mais nada (E9).

-Não conheço rigorosamente nada do referencial da autoavaliação, e nós docentes deveríamos conhecer (E9).

-Modelo... sinceramente, ultimamente, não tenho reparado para isso (E10).

-Não, não conheço o modelo de autoavaliação (E11).

-Tudo que tenha a ver com papéis, não conheço, nem me interessa (E12).

-Não conheço o modelo (E13).

-Desconheço o modelo que está a ser implementado (E15).

Verificou-se ainda que, alguns atores educativos creem ter uma ideia do modelo de autoavaliação do agrupamento, constando-se, no entanto, que este conhecimento é muito difuso e tem por base ideias vagas ou imprecisas:

-Modelo? Se me perguntar o nome não sei, mas sei como é que foi. Sei que foi com base em inquéritos, conversas informais (E8).

-Não conheço em pormenor, mas sei que tem em conta a observação dos resultados, da possibilidade desses resultados melhorarem, há um tratamento matemático estatístico dessas realidades e naturalmente há uma série de propostas que resultam dessa observação (E6).

-As prioridades desse modelo é por o aluno no centro (E10).

-Ultimamente não tenho falado muito com as pessoas que estão a implementar este processo mas parece-me que é baseado em inquéritos de satisfação e da aplicação das recomendações dessa equipa (E10).

-Eu penso que é de um inglês qualquer, não é de um SMART ou coisa qualquer? (E13)

-Será Sistema Integrado de Avaliação? (E15)

Com um conhecimento mais sustentado, quatro entrevistados revelaram saber algumas das características do referencial de autoavaliação, ainda que três destes atores reconheçam que tais informações não seguiram os canais formais de comunicação, ficando a dever-se a conversas informais ou casuais:

-Sei, e não devia saber ... Não me é dado a conhecer. Trata-se de sistema próprio de autoavaliação que não é exclusivo das escolas: há quem considere a escola uma empresa. Veio do meio empresarial (E3).

-É um modelo que vai sendo construído sempre com o objetivo de fazer o diagnóstico (E7).

-Julgo, pelo que me disseram que vai buscar a vários modelos, nomeadamente o EFQM e o CAF (E14).

-Por acaso, conheço por conversas: foi buscar as linhas gerais a programas implementados, aos grupos de trabalho de MEC, ao EFQM e ao CAF e atualmente também sofre do modelo de avaliação externa. No fundo é um apanhado (E16).

Quanto aos documentos estruturantes do referencial de autoavaliação do agrupamento, a respetiva elaboração coube ao coordenador da equipa de autoavaliação tendo sido “enviado ao conselho pedagógico, à direção e apresentado no conselho geral” (E4).

Dentro da própria equipa, os seus membros constituintes desconhecem a existência de tais documentos:

-Isso, não sei ... se é possível encontrar um documento que possa referenciar o modelo... há atas que apontam para aquilo que será a metodologia e as diferentes fases que se pretendem (E7).

Encontrando-se a equipa de autoavaliação dividida em grupos mais pequenos responsáveis por determinadas áreas e tarefas, apuramos que apenas o seu coordenador tem um conhecimento integral do referencial de autoavaliação, tendo fornecido a cada secção as informações que entendeu relevantes para a consecução das respetivas tarefas. Tal opção

consubstancia, em certa medida, uma ação fragmentada da dita equipa, cujo todo é apenas perspetivado pelo coordenador da mesma.

Sobre a pertinência da divulgação à generalidade dos atores educativos, os entrevistados dividiram-se entre aqueles que consideravam importante conhecer e dar a conhecer os documentos estruturantes do referencial do agrupamento a todos os potenciais interessados e aqueles que acharam que não havia necessidade de fazer esse trabalho de divulgação e esclarecimento, tendo, neste sentido, referido o coordenador da equipa de autoavaliação e um dos coordenadores de departamento:

-Foi um modelo apresentado aos órgãos e de facto não se sentiu necessidade de o baixar a departamentos, nem sequer à comunidade (E4).

-Conhecer? Divulgar?... Se calhar, não vale a pena....são coisas que levam muito tempo e dão muito trabalho... (E13).

9.2. Equipa de Autoavaliação do Agrupamento

9.2.1. Constituição da Equipa de Autoavaliação

Sobre a equipa de autoavaliação, a generalidade dos atores educativos desconhece como esta foi constituída e revela ter uma ideia difusa sobre os elementos que a compõem, sendo certo que tais informações e esclarecimentos, como vimos anteriormente, não foram abordados em reuniões de departamento ou nas áreas de secção disciplinar:

-Não sei como foi constituída a equipa, tenho uma ideia... (E3)

-Não faço ideia e também não procurei, mas o jogo não está aberto... (E12).

-Eu não sei como foi constituída a equipa, sei quem são as pessoas (E14).

-Nós vemos muito pouco esse processo de autoavaliação, infelizmente, se calhar não somos devidamente informados (E9).

-Para já, se me perguntares qual é a equipa de autoavaliação eu não sei, nós devíamos saber quem são os membros, porque é que foram escolhidos, quais as razões (E9).

Com efeito, no que diz respeito a esta matéria, constatou-se que apenas os entrevistados pertencentes aos órgãos de gestão e às estruturas intermédias, conhecem os moldes de

constituição da equipa de autoavaliação, ainda que, mesmo de entre estes, nem todos tenham revelado conhecer todos os termos do processo, tendo declarado:

-A equipa de autoavaliação... acho que foi constituída no pedagógico. Definiram-se as equipas de trabalho e uma delas ficou responsável pela avaliação interna (E2).

-A equipa de avaliação interna foi constituída com base no critério da total liberdade da escolha dos elementos, havendo um elemento que coordena a equipa, designado pela direção da escola, e a partir daí teve a liberdade de escolher os elementos que achou necessários (E4).

-A escolha do coordenador da equipa é da responsabilidade do diretor. A partir daí tem de se ter em conta que é este que escolhe a equipa de acordo com aquilo que ele entende que é o perfil indicado, aquilo que é pertinente para trabalhar com ele (E7).

-Eu julgo que partiu dos órgãos da direção: a nomeação de um coordenador... e a esse coordenador terão sido dados todos os poderes, enfim, para designar os outros elementos da equipa (E8).

-Foi proposto um nome para a coordenação, concordamos em pedagógico com esse nome desde que essa equipa fosse multidisciplinar e representasse vários ciclos e tivesse pessoas de fora da escola (E16).

-O diretor nomeou uma pessoa que realmente ele achou nele competências para que ele conseguisse levar este assunto a bom porto, e depois lhe deu total autonomia para ele constituir a equipa que bem entendesse (E10).

-Eu penso isso foi uma competência da direção tendo em conta a observação dos indivíduos que têm condições consideradas melhores, mais eficazes para desempenhar essa função (E6).

Neste sentido, e de acordo com as respostas construídas pelos atores entrevistados, o coordenador da equipa foi designado pelo diretor, sob proposta aprovada em conselho pedagógico e no conselho geral, tendo-lhe sido atribuídos todos os poderes de decisão no âmbito do processo de autoavaliação do agrupamento.

Assim sendo, este procedimento parece configurar o consignado reforço da hierarquização do poder dos gestores, assessores e outras tecnoestruturas decorrente de um quadro legal-normativo, que o Decreto-Lei n.º 75/ 2008 consubstancia (Lima, 2009, 2011), legitimando processos cada vez mais desvinculados de contextos coletivos de decisão, de discussão e de intersubjetividade, isto é, cada vez mais restritos às cúpulas decisórias, às assessorias e às equipas de gestão intermédia.

Daí que não tenham sido discutidos os critérios que presidiram às decisões tomadas em matéria de avaliação interna do agrupamento e, para além do coordenador da equipa, nenhum ator educativo tenha tido acesso aos mesmos ou deles tenha tido conhecimento.

-Não faço a mínima ideia qual é o critério e por quê... (E1).

-Não conheço os critérios, não foram divulgados aos docentes nunca me informaram dos assuntos; agora, eu penso que são escolhidos no Conselho Pedagógico, onde não tenho assento, logo não sei como foram escolhidos (E9).

- Não conheço os critérios (E7).

-Critérios? ... Há conversas ...tenho alguma ideia que há membros que estão na equipa porque têm mais experiência ... mas não conheço os critérios. Parto do princípio de que foram critérios válidos (E11).

-Desconheço os critérios utilizados. Sei apenas que a equipa de autoavaliação era constituída por representantes dos vários ciclos de ensino, representantes dos diferentes setores e representantes da comunidade local com os quais o agrupamento mantém parcerias (E15).

-Os critérios...acho que não estão escritos (E2).

-É com pena que eu digo que a equipa existem mas os professores não sabem como é que existem não há parâmetros definidos, é tudo muito difuso e centrado (E3).

-Eu se quisesse dizer que vi parâmetros e acho que as coisas estão mal, ou acho que as coisas estão bem, não posso fazê-lo (E3).

Verifica-se, não obstante, uma áurea de confiança no coordenador, na equipa de autoavaliação e no desenvolvimento do processo, atendendo a que, até certo ponto, os entrevistados, perante o desconhecimento, presumem que tudo está a decorrer como expectável: presumem a composição da equipa, presumem os critérios que subjazem a todo o processo, presumem que os membros da equipa são pessoas com competências para desempenhar esse papel e presumem que tudo estará a decorrer na normalidade, como se percebe das seguintes unidades de contexto:

- ... se há critérios, devem estar escritos. Não faço a mínima ideia de quem são os elementos da avaliação interna, mas consigo, se calhar, adivinhar (E11).

-Parto do princípio de que foram critérios válidos (E11).

-Dos elementos que conheço acho que a equipa de autoavaliação representa bem o seu papel (E11).

-O coordenador, sendo a autoavaliação do agrupamento, penso que terá ido buscar um elemento a cada um dos ciclos (E8).

-Penso que a equipa é constituída por pessoas com experiência, voluntários, pessoas que são reconhecidas pelos colegas para desempenhar essas funções (E11).

-Também é importante encontrar gente dos mais variados quadrantes, a ideia é ter um grupo o mais heterogéneo possível (E10).

-Deve ter em atenção alguns fatores, deve representar cada ciclo... (E13).

Quando questionados sobre as características que os membros da equipa de autoavaliação deveriam ter, os atores educativos referiram consistentemente que é importante ter um conhecimento real e prático do agrupamento (E1, E2, E3, E8, E13).

Porém, alguns dos entrevistados foram mais longe e, mais do que privilegiar um conhecimento prático do agrupamento, manifestam-se no sentido de entender como perfeitamente dispensável uma certa formação específica na área:

-O importante é ir para o terreno ver, conhecer, porque eu acredito que o conhecimento empírico resulta melhor numa autoavaliação mais realista e objetiva (E4).

-O mais importante é ter uma perspetiva do agrupamento. Depois, o resto é teoria: com um pouco de trabalho certamente se conseguirá (E10).

-Eu sempre fui a favor da experiência em detrimento da teoria; a teoria é vazia (E12).

-Dentro da equipa, se calhar a pessoa que está á frente da criação dos documentos que estão na base dessa autoavaliação deveria ser alguém que percebesse um pouco e tivesse formação em avaliação, o resto da equipa, não; têm de conhecer a realidade da escola (E16).

Em sentido contrário, outros participantes entrevistados, em menor número, não mitigando a importância do conhecimento sobre o agrupamento, sustentaram que, sem formação específica na área, não seria possível desenvolver um processo de autoavaliação válido e criterioso:

-Eu defendo, e sempre defendi, que a base teórica é fundamental em qualquer atividade, ainda mais em matéria de avaliação (E1).

-É essencial a formação específica na área, senão, não se consegue (E2).

-Em termos de qualificação... devem de dominar também algumas técnicas próprias da avaliação, para que a autoavaliação seja criteriosa e não enviesada (E3).

-Eu acho que é mais importante ter formação específica acerca das matérias, porque o conhecimento do agrupamento consegue-se se houver empenho da nossa parte. Agora, se nós conhecermos muito bem o agrupamento mas não dominarmos as matérias, não será fácil adquirir esse domínio (E8).

- Têm de saber alguma coisa daquilo que fazem, minimamente (E16).

As preocupações dos atores educativos, que as entrevistas permitiram revelar, passaram também pela problematização da isenção e da confiança que se espera de uma equipa de autoavaliação e da sua relação com outros poderes e interesses dentro da organização escolar. Neste âmbito, declararam:

- ... têm de ser imparciais e não devem ser influenciáveis (E1).

-... têm de ser isentos (E4).

-Tem de ser alguém em quem se confie (E9).

-O membros da equipa de autoavaliação devem ser pessoas em que os colegas confiem (E11).

-Para mim, a equipa não pode ser pressionada, tem de ter ética profissional, tentar ser o máximo possível imparcial e estar com distanciamento dos interesses da gestão (E12).

-Devem ser responsáveis e justos (E16).

Foi ainda referido, apresentando uma lógica divergente, que é importante que a equipa de autoavaliação se encontre “em sintonia com a direção para que esta lhe abra as portas” (E13).

Foram ainda apresentadas outras características, consideradas importantes, designadamente “ser rigoroso” (E1), “ser pragmático” (E4) e ter um “espírito crítico” (E1, E3, E4, E6).

Em termos relacionais, os atores educativos declararam que os membros da equipa de autoavaliação deveriam conseguir “chegar a todos os públicos” (E14), “se calhar, ser dialogantes” (E16), “ter um bom relacionamento com todos os profissionais” (E3) e “criar empatias com os colegas” (E8).

Numa ótica de projeção da imagem do agrupamento, com base no trabalho da equipa de autoavaliação, foi referido que:

-Na equipa tem de haver gente que tenha capacidade de sistematização porque é uma dificuldade dar visibilidade àquilo que se faz, tirar partido. Pelo que é importante que haja uma pessoa que seja capaz de sistematizar aquilo que se vai fazendo. Para mim, isso, é fulcral (E10).

-... deve saber comunicar muito bem e que consiga sintetizar todo o manancial de informação que é recolhido” (E14).

Quanto à constituição da equipa resta acrescentar que esta não contempla a figura do *amigo crítico*, enquanto olhar externo, geralmente ligado a instituições de ensino superior, com formação específica em matérias de avaliação e cujo papel se destina a prestar apoio à equipa no âmbito do desenvolvimento do processo de autoavaliação.

Sobre esta opção, o coordenador da comissão e um dos seus membros entrevistado, sustentaram que tal aspeto foi ultrapassado porque se entendeu que:

-Ao convidáramos três elementos parceiros nossos a fazer parte desta equipa, entendemos não necessitar de um amigo crítico, por que trazem outras perspetivas (E4).

-Dentro desta equipa fazem parte pessoas externas e muitas vezes têm um papel crítico interessante: temos um elemento da câmara, um elemento das forças de segurança e um elemento da área empresarial (E7).

9.2.2. Trabalho da Equipa de Autoavaliação

Sobre os impactos do trabalho da equipa de autoavaliação nas dinâmicas do agrupamento, e concretamente sobre as que concernem as práticas pedagógicas dos professores, há um alargado consenso que aponta a todo um caminho que está ainda por percorrer, neste âmbito.

Com efeito, quando questionados sobre os contributos do trabalho desta equipa na melhoria do seu desempenho enquanto docentes, os entrevistados declararam que o trabalho da equipa de autoavaliação tinha pouco impacto nas suas práticas letivas e apresentava-se sem capacidade de operar a mudança das mesmas (E1, E7, E9, E13).

Neste sentido, o processo de autoavaliação é visto como “inconsequente” (E3) ou praticamente inconsequente pelo facto de “nós, os docentes, não sabermos praticamente nada sobre o processo de autoavaliação do agrupamento e, por isso, são poucas as consequências” (E11).

Ficou, ainda, implícita nas respostas dos docentes uma certa rejeição a esta ideia de que a equipa de autoavaliação exerce um poder transformador sobre o desempenho do ator educativo:

-Contributos? No meu desempenho? Nada! (E12).

-Eu penso que ainda é cedo para que o trabalho desta equipa contribua para a melhoria do meu desempenho (E16).

Não obstante, percebe-se que os professores inquiridos reconhecem que um processo de autoavaliação de agrupamento deveria ter potencial de mudança e de melhoria, justificando este insucesso pelo facto de tal procedimento não ter tido tempo, para já, de se consolidar e de se aperfeiçoar:

-O trabalho da avaliação interna deveria potenciar um melhor desempenho dos docentes, e vai ter de fazê-lo. Neste momento, não tem essa capacidade (E4).

-Penso que, neste momento, a equipa de autoavaliação ainda não tem impacto do desempenho dos docentes (E13).

-O trabalho da avaliação interna deveria ter um impacto sobre o desempenho dos docentes, para haver mudanças... não sei se haverá... (E7)

-Na verdade, não temos tido grande autoavaliação (E10).

-Eu acredito que pode vir a ter, mas estamos numa fase em que isso não tem os efeitos amplos que se poderiam esperar, ainda ... é cedo para ver os efeitos...(E6).

-O impacto da equipa de autoavaliação provavelmente ainda não chega ao desempenho dos docentes e aquilo que nós desejamos é que venha a chegar, mas acho que neste momento ainda não chega (E10).

-Este processo de autoavaliação, como está, ainda deixa muito espaço para a sua própria melhoria, fundamentalmente porque está no início, e eu acho que ainda não há propriamente uma cultura de avaliação (E10).

Em contracorrente, um ator educativo foi de opinião de que o trabalho desta equipa tem efeitos positivos no seu desempenho na medida em que lhe proporciona “momentos de reflexão conducentes a alterações de práticas” (E15).

Quanto à forma como são divulgados os resultados da avaliação interna, alguns dos professores entrevistados declararam não ter deles conhecimento (E9), tendo mesmo sido referido que:

-A autoavaliação, e é para isso que existe, tem de ter impacto positivo no sucesso dos alunos, e não tem. No desempenho dos docentes, também não, por uma razão muito simples: foi criada, aqui, uma equipa de autoavaliação mas eu não sei os dados, e não os sei porque eles não foram publicitados (E5).

Outros docentes, conhecendo determinados resultados, lamentaram que estes se restringam aos parâmetros de sucesso/insucesso dos alunos que lhes são enviados no final do período, para o correio eletrónico, sem que na sequência disso mesmo haja “lugar a qualquer discussão ou debate” (E1). Foi dito, também, que a “nível de departamento não houve uma análise muito profunda dos resultados” uma vez que apenas se “projetam” os mesmos (E8) tendo tudo ficado “um bocadinho pela generalidade” (E8), perceção que, no fundo, vai ao encontro da declaração de que “enquanto coordenador, muitas vezes, só me é pedido que dê conhecimento aos colegas” (E3).

Porém, ainda que tenha sido esta a tónica dominante, dois dos entrevistados referiram ter sido informados dos resultados da avaliação interna de forma bastante satisfatória e que o processo de autoavaliação tem promovido o debate, a reflexão e a mudança de algumas práticas, no sentido de promover o sucesso educativo dos alunos (E6, E15).

Com base nas respostas construídas pelos atores educativos, diríamos que, na generalidade, do trabalho desta equipa, os professores tiveram acesso, fundamentalmente, aos resultados académicos dos alunos, apresentados em sede de departamento. Para além desta divulgação, um conjunto de resultados foi afixado nos lugares de estilo, “dois ou três dias antes de vir a equipa inspetiva” (E10), dados relativos, sobretudo, ao tratamento dos inquéritos de satisfação às diferentes populações que constituem a comunidade educativa (E4, E8, E16). Ainda assim, nem todos os docentes se detiveram sobre os mesmos:

-Quando os resultados foram afixados no placar, a maioria nem os viu, e os que viram não olharam com olhos de ver onde nós estamos a falhar (E13).

-Os resultados? ... Eu olho para os painéis... Quando me interessa leio, mas dou pouca importância porque não me identifico com o discurso e não me esforço muito em procurar esse tipo de informação (E12).

Verificou-se, também, a ideia de que “a autoavaliação devia incidir *mais* nas disciplinas que expõem a escola, que vão a exame, disciplinas que põem as escolas no ranking. Essas disciplinas é que tem de ser mais o centro desta equipa” (E13). Tal posicionamento vem revelar, até um certo ponto, o quanto o processo de autoavaliação não é percebido como oportunidade de aprendizagem organizacional, de produção de conhecimento para os próprios atores ou de

melhoria da organização, visto que a ênfase é colocada numa resposta a uma pressão externa e na valorização de uma imagem para o exterior que se pretende que seja competitiva, mitigando outras dimensões essenciais, inerentes a um processo de autoavaliação organizacional substantivo.

Para além das conclusões sobre o sucesso/insucesso dos alunos e sobre os inquéritos de satisfação à comunidade educativa, o coordenador da equipa referiu que o apuramento de “tudo aquilo que são *outros* resultados” são endereçados *apenas* aos órgãos de gestão por se entender que são matérias que não dizem respeito aos professores, nem a comunidade educativa, na generalidade (E4).

Ainda no intuito de aprofundar os impactos do trabalho da equipa de autoavaliação, interpelamos os atores participantes sobre seu conhecimento a cerca dos planos de melhoria de modo a que revelassem as suas representações relativamente a como são elaborados e percebidos tais planos no seio da organização a que se destinam.

Relativamente ao plano de melhoria em curso no agrupamento, os atores educativos responderam que não o conheciam (E8, E9, E11), tendo afirmado mesmo não fazer “a mínima ideia” (E1). A pouca importância votada a este documento estruturante interno ficou explícita, quando se declarou:

-Papéis?! Não, não conheço, e não me interessa. Este processo é completamente burocrático e eu dispenso bem. Passávamos muito bem sem isto (E12).

Constatamos que “não tem acontecido, após a divulgação de resultados da autoavaliação haver planos de melhoria” considerando-se, deste modo, que o processo autoavaliativo é “insipiente se não houver, e não tem havido, os tais planos de melhoria” (E8).

Assim, foi possível verificar que a autoavaliação do agrupamento está longe de provocar o ensejo de melhoria e/ou a respetiva planificação, enquanto aspiração interna de conhecimento ou de desenvolvimento e de aprendizagem organizacional, tal como patenteiam as seguintes unidades de contexto:

-A autoavaliação não tem reflexos nos planos de melhoria, pode ter é a avaliação externa (E9).

-Sei que já se está a trabalhar num plano de melhoria a partir da avaliação externa que tivemos agora (E3).

-Os resultados da autoavaliação não são utilizados na planificação da melhoria. Os resultados da avaliação externa, sim. A planificação da melhoria é para dar resposta à avaliação externa (E3).

-Os resultados autoavaliação não são utilizados na planificação da melhoria e eu acho que deveriam ser, isso é que era importante (E11).

-...agora, mediante o relatório da IGEC quanto à avaliação externa da escola, então aí, sim, já vamos analisar o relatório e vamos propor, de facto, os planos de melhoria (E4).

-Os planos de melhoria não deveriam estar apenas dependentes da avaliação externa: a situação ideal era que quando chegasse a avaliação externa tivéssemos já encontrado os pontos fracos e os pontos fortes (E7).

Neste sentido, foi possível constatar que no agrupamento de escolas a melhoria é planificada por exigência da tutela, uma melhoria que é articulada pela equipa da autoavaliação, na sequência da avaliação externa e com base nesta.

9.3. Participação no Processo de Autoavaliação

9.3.1. Participação e Colaboração

Mergulhados num quotidiano de rotinas cada vez mais impregnadas de papéis, a generalidade dos docentes vê a autoavaliação do agrupamento como um processo burocrático e, portanto, em certa medida, sem relevância para o desenvolvimento da sua atividade docente e sem efeitos sobre o sucesso educativo dos seus alunos, como se pode confirmar a partir das afirmações de alguns interlocutores quando expressam a ideia de que:

-As pessoas não participam porque são assoberbadas com um excesso de burocracia, que tem sido crescente, e porque têm tantas coisas que fazer que procuram escapar a mais papéis. Acabamos por ver a autoavaliação como mais um processo burocrático pelo que o rejeitamos logo sem pensar (E11).

-A maior parte das pessoas acha que são mais uns papéis para preencher e que o melhor é despachar (E13).

-Há uns 10 anos a esta parte há um excesso de trabalho burocrático que não tem implicações diretas no rendimento dos alunos e que nos vão desgastando. Acredito que a maioria dos professores está empenhada nas atividades que mais estão ligadas aos alunos propriamente, e vejam este tipo de processos como marginais (E14).

A autoavaliação do agrupamento acaba, assim, por ser percebida por muitos como um procedimento exigido pela tutela (com poder controlador e penalizador sobre os estabelecimentos escolares, face à respetiva articulação com a avaliação externa) que requer uma resposta mais ao nível dos órgãos de gestão do agrupamento e das equipas especializadas nas matérias em foco.

Deste modo, a generalidade dos docentes entende que o processo autoavaliativo do agrupamento deve ser levado a cabo por uma equipa que se responsabilize pelo seu desenvolvimento e dinamização, adotando muito mais uma postura colaborativa com a mesma e com os órgãos de gestão que a suportam, do que um posicionamento de participação ativa, de confronto de interesses e de luta política, tal como se pode inferir das seguintes unidades de contexto:

-O agrupamento não faz autoavaliação... Alguém a faz por nós. Torna-se mais fácil despachar para uma equipa que faça a autoavaliação por nós. (E13).

-Acredito que a generalidade dos professores entende que uma equipa pode bem fazer a parte deles (E14).

Das respostas construídas pelos entrevistados vai ganhando força a ideia de que os atores educativos não estão envolvidos no processo e que colaboram mais do que participam:

-Não me pareceu que a participação tenha sido muito ativa. Os docentes foram simplesmente chamados a colaborar (E15).

-Muitos docentes nem colaboram muito com o processo de autoavaliação; fazem-no porque têm de o fazer ou porque o colega lhe pede (E8).

-Eu creio que a comunidade não está envolvida e não participa neste processo, delegam na equipa a sua participação (E11)

-Não vejo a participação dos professores como uma participação ativa, antes como uma colaboração, não tanto como um ato interventivo (E8).

-Sabendo que há uma equipa constituída, confesso que o meu papel foi muito passivo, foi a responder a inquéritos (E8).

-A minha participação é procurando estar sempre disponível para realizar os inquéritos. De outra maneira, não (E11),

- A única coisa que fiz foi preencher os inquéritos (E9).

Neste sentido, a participação dos docentes consiste essencialmente na colaboração com a equipa de autoavaliação no “preenchimento de questionários” (E1, E2, E8, E9, E11, E12, E13,

E15, E16) o que os leva a declarar “a minha participação é nula” (E12), “restringida” (E1), “de conformidade” (E3, E8, E9) uma vez que o processo de autoavaliação se encontra “subvertido desde o princípio” (E3, E5, E12).

Deste modo, para além do preenchimento de inquéritos, a participação da generalidade dos atores educativos no processo de autoavaliação do agrupamento é remetida a uma representatividade nos órgãos de gestão que, como vimos antes, na esteira de Lima (2009), aponta a uma democracia de pendor elitista, dispensando o debate democrático participado e alargado às bases, cada vez mais distantes dos contextos decisórios, ou arremetidas a uma participação ensaiada e ritualizada em arenas políticas de política sem escolha, no intuito de legitimação de decisões, de regras e modos de procedimentos de sentido único, tidos como neutros, racionais e sustentáveis.

Daí que:

-Os docentes, na generalidade, são chamados a apresentar as suas ideias. Poderão é não apresentar (E7).

-A escola cria canais de comunicação, mas não mobiliza à participação (E11).

-Os docentes estão à vontade para apresentar as suas propostas em sede de departamento mas o que se vê é que são sempre os mesmos a debater as propostas, e os outros aceitam-nas pura e simplesmente” (E16).

O afastamento dos professores da esfera decisória redundava na sua desinformação sobre o processo de autoavaliação e respetivo alheamento conducentes a uma ação organizacional que tende a ser ritualizada, burocratizada, abreviada ou subvertida, face a uma perspetiva instrumental e instrumentalizadora que o processo adquire:

-Não é uma colaboração efetiva, nem sentida, nem intrínseca. É uma autoavaliação de conformidade com aquilo que a direção acha que é o melhor para o agrupamento (E14).

-Acho que os professores participam neste processo de autoavaliação de uma forma indireta e um pouco superficial (E14).

-Eu acho que não há muito debate... não, não se debate nada (E12).

-Não debato nada. Também ninguém mais me perguntou nada (E9).

Os atores educativos entrevistados são de opinião de que “não há muitos espaços criados para a participação dos docentes” considerando que “não são chamados a pensar. São mais chamados a colaborar e nem sempre novas ideias são tidas em conta” (E1). Declararam,

também, que o processo de autoavaliação decorre “mais de uma decisão que vem do topo e as pessoas têm obrigatoriamente de seguir a corrente, quando não deveria ser assim” (E14) acrescentado que “o problema é que o professor ao participar (que reflete, que apresenta os resultados das suas reflexões e pontos de vista) é muitas vezes visto como não colaborante” (E8).

Efetivamente, de uma maneira geral, os professores entendem que o processo de autoavaliação não envolve substantivamente a comunidade educativa como deveria, tendo referido que “a autoavaliação não poderia ser feita desta maneira, tão centralizada e tão pouco participada” atendendo, inclusivamente, a que “quando nós nos limitamos a preencher um papel é porque alguém já decidiu antecipadamente sobre aquilo que lá está e, se calhar, aquelas perguntas poderiam ser outras...” (E9).

Ideia que não encontra eco na afirmação de E8 quando refere “Eu situo-me muito mais na democracia centralizada, porque assim as coisas funcionam, e o importante é que as coisas funcionem”. É, nesta medida, que se verifica que o princípio da participação nas escolas se vai subordinando a agendas técnico-rationais, compatibilizado com uma situação generalizada de participação esvaziada de qualquer possibilidade emancipatória dos atores educativos, num quadro pós-democrático, no qual “várias dimensões do conceito weberiano de burocracia, nunca tinham atingido uma tão expressiva presença e radicalização” (Lima, 2009: 249).

Neste âmbito, as representações dos atores educativos possibilitam desocultar a emergência de uma perspetiva de democracia elitista e oligárquica, que remete ao pensamento democrático da primeira metade do século XX, com referência a Weber, Schumpeter e Michels, cujas obras são, como vimos já, marcadas pelo ceticismo quanto à possibilidade da concretização de uma democracia participativa, revelando-se muito mais favoráveis a um ato decisório que dispensa bem a participação e a argumentação de todos os interessados. A este propósito, declararam os entrevistados:

-Acho que quando não se quer fazer alguma coisa é pôr muita gente a trabalhar, e muita gente a apresentar ideias, e muita gente a refletir, e assim não se faz nada. É impossível (E8).

-É extremamente difícil pôr todos os docentes a contribuir para determinado processo. É muita cabeça a pensar e de facto não se chega a lado nenhum. Quando somos muitos não resulta... uma comunidade educativa está sempre muito dividida em relação às coisas (E13).

-Eu vejo vantagens numa participação emancipatória dos docentes, o problema é que não se consegue. Se todos participássemos com a mesma garra as coisas não andavam (E13).

-Todos os professores a participar?... Iria criar mais incómodo e seria mais moroso (E8).

-A democracia participativa não devia ser irrealista, mas acaba por haver tanta confusão, que na prática é mais morosa (E8).

-Quando se envolve a grande maioria os processos tendem a ser mais longo e mais conflituoso (E14).

-Envolver toda a gente não se consegue (E14).

Tal como patenteiam as unidades de contexto acima transcritas, faz-se presente a descrença weberiana quanto às (des)vantagens da constituição de uma esfera decisória alargada, fundamentalmente, em virtude dos inconvenientes que resultariam da interação entre indivíduos/grupos de interesses/culturas diferentes. Ou seja, na esteira de Weber, para quem "as esferas de valor do mundo estão em conflito irreconciliável entre si." (1946: 176), no que diz respeito à autoavaliação do agrupamento, o conflito é dado como *cientificamente irresolúvel* sendo a argumentação de todos os atores educativos dispensável quando se pensa e se decide o *quem?*, o *como?*, *com que finalidades?* e o *para quem?* se procede à autoavaliação da organização escolar.

E se, por um lado, o confronto de interesses e o dissenso são vistos como razões que justificam um processo de autoavaliação decidido à partida ao nível da equipa de autoavaliação e da assessoria responsável pelo seu desenvolvimento, por outro lado, surge, ainda, a ideia de que nem todos os atores educativos são capazes de apresentar propostas eficientes e racionais, e que, no caso de estas serem tidas em conta, relevariam num processo de autoavaliação em nada eficiente ou pragmático. Perceba-se das declarações:

-Muitas vezes há sugestões que, não é que não sejam válidas, mas são menos eficientes, mas não posso descurá-las, mesmo que às vezes pareçam descabidas, por pequena que seja, devemos aproveitá-la (E13).

-Não vejo o corpo docente pouco ativo, pelo contrário, às vezes tem estado muito ativo e às vezes sem grande perspetiva, mas é daí que se pode filtrar e chegar às melhores opções (E6).

-Não sei... se algumas pessoas apresentassem propostas e estas não fossem aceites, não sei como reagiriam (E8).

Com efeito, tal como Weber questionou a soberania popular e a sua utilidade para a *complexa atividade administrativa* que, advogou, sempre seria obstaculizada pela participação, também em contexto organizacional do fenómeno em estudo alguns atores revelaram desconfiança quanto à viabilidade das ideias que pudessem vir a emergir em cenários de

participação alargada que, a serem consideradas, levariam a um processo de autoavaliação não concretizável e irrealista (E4, E6, E8, E13).

Ora, se Weber, e mais tarde Schumpeter, preconizaram um processo democrático encarado com realismo, na medida em que os indivíduos são portadores de interesses egoístas e que, na sua maioria, são incapazes de participar na tomada das decisões importantes, também alguns atores educativos entrevistados defenderam um processo de autoavaliação centralizado e pensado por um número restrito de responsáveis, afastados da *confusão* e irrealismo dos contextos participados de decisão.

A partir das respostas construídas pelos atores, este afastamento entre decisores e executantes de decisões emerge legitimado na sequência de uma determinada “apatia em relação aos processos organizacionais, um certo desleixo com o processo dos colegas que não dão valor à sua representação e preferem delegar responsabilidades” (E13).

-A participação não é de facto muita, mas é uma opção deles (E16).

- Os professores não estão interessados em mudar, são comodistas (E5).

-Eu penso que há bastante divulgação, nós estamos sempre a pedir novas propostas. As pessoas é que não as apresentam (E16).

-Cada vez mais o corpo docente prefere uma situação de comodidade, porque dá muito menos trabalho (E9).

-O processo de autoavaliação é insipiente porque as pessoas não gostam de se incomodar... o comodismo... (E8).

Neste sentido, alguns atores educativos vão subscrevendo, conscientes ou não disso mesmo, um argumento que aponta à face mais elitista da democracia, do qual Schumpeter foi precursor, que levaria, posteriormente, muitos autores a advogar a favor da *apatia das massas* (Ugarte, 2004) uma vez que “para muitos a política é vista como uma atividade difícil e desagradável, na qual nem todos podem, querem ou devem participar” (Birch, 1993: 80).

A retração e alheamento da generalidade dos professores são, desta forma, apontados:

-A maioria dos colegas colaboram às vezes... se isso não os afetar muito (E3).

-Os colegas não querem saber se temos pontos fortes, se temos pontos fracos. Não querem saber porque se fazem alterações... só querem saber quais são e como isso afeta os seus esquemas estabelecidos (E13).

Como antes referimos a este propósito, Michels, destacando sobretudo as vertentes oligárquicas da democracia, insistiu na ideia de uma *participação passiva ou dependente* e,

partindo da tese da “superioridade intelectual dos chefes profissionais”, derivada da sua instrução e competência técnica, sobre a correspondente “incompetência formal e real das massas”, concluiu que “apesar de queixar-se, às vezes, a maioria, no fundo, está encantada por ter encontrado indivíduos dispostos a cuidar dos seus assuntos” (1982: 35).

Refletindo sobre o posicionamento da generalidade dos atores educativos face ao desenvolvimento do processo de autoavaliação e à equipa de autoavaliação, um dos entrevistados declarou que “quanto mais não seja pela falta de tempo que nós temos, é muito mais fácil para nós deixar que alguém nos dirija” (E9).

Dentro de um quadro legal-normativo que consubstancia um reforço da hierarquização do poder dos gestores, assessores e outras tecnoestruturas, percebe-se, tal como Lima (2009) refere, que a estrutura interna da escola tende a ser governada pelas assessorias e pelas lideranças intermédias, executivamente subordinadas, quer ao conselho geral, quer ao conselho pedagógico, quer, especialmente, ao diretor, a quem têm de prestar contas. Assim, as respostas construídas pelos atores entrevistados permitem inferir um processo de autoavaliação tendencialmente centralizado e uma esfera decisória restrita, verificando-se que “Estão escolhidos à partida os elementos que pensarão por todos os outros docentes” (E9). Assim corroboram as seguintes unidades de contexto:

-Nesta escola tudo se resume aos órgãos de gestão e às equipas de trabalho. Tive a preocupação de fazer um apanhado e verificar que há professores que estão em tudo, e eu não concordo com isso. Há muitos outros professores que estariam interessados em participar e em colaborar e não lhe são dadas essas possibilidades (E5).

-Nem todos os docentes são envolvidos a participar e não sinto um grande esforço por parte da gestão em perceber que se calhar há mais valor. Chamam sempre os mesmos, são sempre aqueles em que têm confiança (E1).

- Acho que se parte do princípio de que têm de ser sempre as mesmas pessoas... seja qual for a missão é praticamente a mesma equipa, mudando um ou outro elemento, são sempre os mesmos (E1).

Por fim, destacar a ideia que um dos atores avançou quando declarou que “falar é algo único, exclusivo do ser humano. E quando eu deixar de poder falar, não resta nada” (E12) e que no fundo decorre de um parecer generalizado de que a participação está limitada aos *poucos*, que pensam e desenvolvem o processo, em representação dos *muitos*.

Neste sentido, inferimos um corpo docente que reconhece a importância de uma participação ativa nos processos decisórios concernentes às condições da sua própria existência e convocando uma perspetiva de matriz fenomenológica-existencialista diríamos que, se estes

atores se sentem cada vez mais afastados dos processos decisórios, reconhecem, para além disso que, sem uma participação emancipatória, enquanto ato político, não podem, nem poderão, descobrir-se e constituir-se como sujeitos, arriscar-se a existir, não como objetos, estáticos, mas, como *sujeitos históricos em construção no mundo* (aqui refletindo o pensamento freireano).

Deste modo, alguns dos professores entrevistados foram considerando as mais-valias para a unidade orgânica que adviria de um processo autoavaliativo mais abrangente e participado (E1, E2, E3, E9, E12), que a seguinte unidade de contexto consubstancia:

-O processo de autoavaliação mais participativo era mais difícil, mas teria mais sentido e teria maior capacidade de mudança, aprenderíamos mais uns com os outros, teríamos que nos ouvir mais uns aos outros, e isso acabaria por ser mais construtivo e mais significativo (E16).

9.4. Avaliação da Qualidade de Ensino

9.4.1. Qualidade na Organização Escolar

Questionados sobre a importância de alcançar um ensino de qualidade, com referência ao processo de autoavaliação do agrupamento, os professores entrevistados revelaram o quanto um conceito de *qualidade* permeia os contextos educativos e vai, paulatinamente, fortalecendo uma ideia que em nada esconde o paradigma gerencialista que o subsidia e na sequência do qual se enforma o processo autoavaliativo da unidade orgânica. A corroborá-lo as seguintes afirmações:

-A autoavaliação é indispensável à qualidade do serviço que o agrupamento presta e à sua evolução (E1).

-A autoavaliação é um dos procedimentos para procuramos a qualidade do ensino (E7).

-A autoavaliação é um processo que articula várias dimensões de uma instituição visando melhorar a qualidade de ensino (E16).

-Eu acho que o processo de autoavaliação é indispensável à qualidade (E10).

-Autoavaliação é diagnóstico, logo indispensável à qualidade (E5).

Desta forma, ganha consistência a ideia de que “no fundo, o processo de autoavaliação segue uma referencialização que tem implícito um determinado conceito de qualidade” (E7), conceito esse que remete para a perspectiva de que a “autoavaliação é um instrumento de gestão” (E7). Subscrevendo esta opinião, mais se declarou:

-Os órgãos de gestão devem supervisionar a construção dos instrumentos de autoavaliação para assim garantirem a sua eficácia, assumindo-se assim como um instrumento de controlo administrativo e pedagógico (E15).

Com efeito, numa altura de crise e de questionamento quanto ao financiamento do sector público, alguns atores educativos entendem que a avaliação e a transparência dos serviços públicos é tão importante, como necessária, face a uma preocupação do estado com os interesses dos encarregados de educação (contribuintes) e com a qualidade dos serviços educativos prestados.

Deste modo, os entrevistados veicularam uma tendência que envolve a educação pública desde há mais de três décadas, inserida num quadro de pendor neoliberal que promove a consolidação da livre escolha educacional e uma governança em educação que permitirá ir “da ineficiência normal do estado, à eficiência natural do mercado” (Sá, 2008: 429).

-Todas as escolas têm que ter consciência de que prestam um serviço à comunidade. Logo, têm que refletir sobre que qualidade... têm que melhorar o serviço público (E1).

-A escola não existe para si...é uma prestadora de serviços, tem de prestar contas e ter uma qualidade que satisfaça os pais (E13).

-A qualidade, hoje em dia, está associada a qualquer instituição de ensino ou outra, pública ou privada, que pretenda sobreviver no meio em que compete pela qualidade que a apresenta (E10).

-Faz sentido que os profissionais sejam qualificados, e os alunos também... as escolas sem qualidade não terão alunos (E3).

-Faz sentido falarmos em qualidade, cada vez mais... faz sentido sermos mais eficientes (E14).

Não só porque se procura “melhorar os resultados, o sucesso dos nossos alunos, as metodologias e práticas pedagógicas” (E1) mas, também, porque “a sociedade exige de nós cada vez mais” (E9), percebe-se que organização escolar em perspectiva tem vindo a absorver e a reproduzir práticas inscritas em modelos de gestão empresarial, que as construções discursivas dos seus atores sustentam, seguindo a linha da nova gestão pública e procurando construir uma imagem de qualidade que responda às exigências dos seus clientes sem, com isso, esquecer a

imagem de qualidade que a tutela estipula. E é neste sentido que os atores educativos vão descortinando uma escola enquanto empresa:

-O escola é cada vez mais uma produtora de produtos educativos formatados e homogeneizados, a lembra a produção em série e o fordismo e taylorismo aplicado à educação e a partir desse momento a escola deixou de ser escola. É uma unidade de produção em que o produto final tem de estar formatado segundo aquilo que o poder político entende e que esquece toda a história da educação e aquilo em que assenta e a consubstancia (E12).

-A escola caminha para escola enquanto empresa (E3).

-Vejo cada vez mais a escola como uma produtora (E7).

-Começo a ver isto: a escola enquanto empresa (E9).

-Acho que está tudo a caminhar para um tipo empresarial, até quando se fala que o ensino deve ser mais direcionado para o mercado de trabalho (E8).

Ora, se os professores entrevistados foram de opinião de que a organização escolar tem vindo a aderir a modelos de organização empresarial, não obstante, quando construíram as suas representações simbólicas sobre a problemática proposta, manifestaram desagrado e preocupação com esta tendência que esvazia a especificidade da escola, esquece a sua trajetória histórica, mitiga os superiores interesses da educação, enfraquece e fragmenta uma ação educativa substantiva.

-Se a escola for influenciada, cada vez mais, por externos que efetivamente não estão, não contactam, não lidam com os problemas específicos ou não reconhecem essa especificidade, quem perde é a escola e perde-se aquilo que a escola sempre representou (E16).

-Eu acho que a escola não deveria ser uma empresa, mas é vista pela tutela como uma empresa (E11).

-...uma empresa, cada vez mais... Mesmo a constituição destes megagrupamentos tem uma linha economicista que ao invés de unir, destrói trabalho que levou anos a conseguir (E3).

-Percebe-se das medidas políticas que têm vindo a ser tomadas uma matriz economicista, e mesmo a questão do agrupamento é um bom exemplo (E14).

-A constituição do agrupamento leva-me a pensar que a escola se transformou numa enorme fábrica (E12).

Deste modo, os professores entrevistados reconhecem que “hoje, o conceito de qualidade é bem diferente de há 20 anos atrás” (E14) desvelando “uma visão mercantil de qualidade” (Sá,

2008: 428) com a qual não se identificam por entender que esta aponta a um estreitamento dos propósitos do ensino e da aprendizagem dos alunos:

-A qualidade pode ser entendida no sentido de que devemos fazer um esforço de melhores aprendizagens. Agora, essa qualidade não pode ser aferida pelos métodos que qualificam refrigerantes e leites, etc... A escola não é uma centro comercial (E6).

-A escola não é uma instituição com características empresariais, logo, o conceito de qualidade não pode ter o mesmo significado para nós (E10).

Neste âmbito, considerou-se que:

-Nós temos tido ensino de qualidade. Esta desvirtuação, na busca dessa qualidade oca é que coloca tudo em causa. O ensino de qualidade, na minha linguagem, é treta, são palavras da moda. As palavras tornaram-se vazias, a qualidade de que se fala é vazia (E12).

Deste modo, os atores educativos confirmaram toda uma semântica oriunda do meio empresarial que tem entrado no quotidiano do agrupamento, vista como uma “terminologia um pouco negativa” (E14) que vai aguçando uma perspetiva de escola que a generalidade dos docentes não pretende ver consolidada (E1, E2, E3, E4, E6, E8, E9, E11, E12, E13, E14, E16).

Mas, mais do que a adesão a uma semântica gerencialista, alguns dos docentes entrevistados revelaram perceber que estas tendências neoliberais desvelam a redução do campo educativo à conceção única e dominadora de uma qualidade de ensino orientada para a competitividade económica, que serve a expansão capitalista (Afonso, 1999), com o consequente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação (Ball, 2001).

Tal intencionalidade requer políticas educativas e avaliativas que permitam ao Estado um papel mais controlador e mais regulador, fazendo-se depender de uma obsessão avaliativa das escolas e dos seus atores (Machado, 2010).

Sobre esta matéria, alguns professores entrevistados não escondem a sua preocupação quanto à possibilidade do processo de autoavaliação da organização escolar deixar cair o seu potencial transformador e catalisador de uma aprendizagem organizacional (Afonso, 2009, Bolívar, 2013) a favor de um processo instrumental que se articula com exigências externas inscritas em matriz neoliberal:

-Quando se instala esta ideia de que as escolas do estado se põem a competir umas com as outras como se fossem empresas, evidentemente, isso tem efeitos que não são benéficos para a construção dos cidadãos do futuro. Porque não respeita, por um lado, os percursos diversificados, os diferentes pontos de partida e as diferentes potencialidades; quando estamos a confundir as

coisas, quando só vemos aproveitamentos imediatos e estamos a sobrevalorizar os exames estamos a prejudicar aquilo que é o grande desígnio da educação (E6).

-O processo de autoavaliação que está sistematizado não é indispensável à qualidade do ensino que o agrupamento presta. No fundo, autoavaliação fazemos sempre e isso é que leva à qualidade do ensino sem ser desvirtualizada pela pressão externa a produzir determinados resultados e a atingir determinados patamares. Não sei se atingir esses patamares é sinónimo de ensino de qualidade (E7).

-Quando queremos uma qualidade que acontece apenas por resultados que são obtidos, inquina-se a educação, temos ensino oco, é uma educação por gestão e não pelos valores fundamentais da educação (E3).

Deste modo, a escola é percebida como “cada vez mais limitadora”, “produtora de consumidores”, “a voltar ao círculo das pequenas elites” uma vez que “Interessa ao poder político criar cidadãos que não pensem... é tão fácil manipular...” (E12).

Considerou-se, nesta medida, que “não preparamos os alunos verdadeiramente” (E1) e que os “devíamos ensinar, mais, a pensar” (E2).

E, por fim, desvela-se uma face neoconservadora de um Estado que tem na desconfiança dos cidadãos um pressuposto, consubstanciada nas escolas em uma ação organizacional cada vez mais prescrita, controlada e vigiada, em virtude, também, de uma cultura de avaliação decretada:

-Eu penso que a nossa classe se sente profundamente ofendida na sua dignidade profissional... Esta obrigatoriedade, ou esta “cultura de avaliação”, tem implícita uma desconfiança nos professores e no seu trabalho (E12).

Neste sentido, parece ganhar consistência a ideia de um processo de autoavaliação burocratizado, ao serviço de lógicas de controlo e de regulação, que fortalecem “o poder ao centro” (Lima, 2014) enquanto fragmentam o poder das periferias, no fundo, o efeito “mosaico” de que fala Barroso quando se refere “à fragmentação da micro-regulação local” (2003, 2005). Este efeito é também problematizado por Dale (2004) quando sustenta não haver integração global sem fragmentação local, na sequência da apropriação das políticas nacionais e transnacionais pelas escolas e pelos seus atores. Esta “desregulação local” (Barroso, 2005) pode ser inferida das seguintes ações discursivas:

-... o mercado nesta cidade é demasiado competitivo, talvez até desonesto, porque os agrupamentos estão numa fase em que sentem que podem morrer e estão a adotar estratégias um pouco até absurdas e desleais (E14).

-Se não lutarmos por segurar os alunos, quase a qualquer preço, até fazendo conceções que antes não fazíamos, não sobreviveremos como agrupamento (E10).

-Ainda que nos questionemos se estamos a proporcionar um ensino que sirva ao aluno para desenvolver o seu projeto de vida futuro, e se calhar não estamos (E4).

9.4.2. Paradigma Avaliativo e Processo de Autoavaliação do Agrupamento

No que diz respeito à abordagem ao nosso objeto de estudo, o processo de autoavaliação de uma organização escolar, aqui em análise com base nas ações discursivas dos docentes, importa perceber se o desenvolvimento deste fenómeno organizacional se insere predominantemente num paradigma qualitativo, mais subjetivo, com maior ênfase nos processos e nos contextos e, portanto, acentuando uma vocação mais formativa, ou se, pelo contrário, se endereça a uma matriz quantitativa e positivista, colocando a ênfase nos resultados, na quantificação, na mensuração e na comparação dos mesmos.

Ao analisarmos os conteúdos das entrevistas nesta matéria convém lembrar que, no que diz respeito ao plano normativo-legal, a avaliação institucional das escolas remete, em larga medida, para um referencial de matriz quantitativa, fundamentalmente porque centrado nos resultados, nas dimensões quantificáveis do ensino, na aferição de desempenho e na respetiva comparação, quer dentro do sistema educativo nacional, quer em termos internacionais, tal como se percebe do ponto 2, artigo 4º, da Lei n.º 31/2002: “O sistema de avaliação deve, através da participação em projectos e estudos desenvolvidos a nível internacional, permitir aferir os graus de desempenho do sistema educativo nacional em termos comparados”.

Neste âmbito, os atores educativos foram de opinião de que uma determinada conceção de escola, de ensino e de avaliação, tem vindo a consubstanciar-se na organização escolar, articulada com contextos económicos e políticos internacionais que estipulam a integração de uma cultura de escola e de avaliação hegemónicas e colonizadora de todas as outras.

-As ideologias que subjazem ao processo do que é ensinar têm inerentes os valores que um macro contexto educativo impõe às escolas (E4).

-A escola tem aderido a uma cultura de avaliação formatada ao nível dos organismos internacionais, da OCDE e do INES, por exemplo (E3).

-A avaliação e a autoavaliação tem vindo a resultar de uma chapa e de uma catalogação que não respeita a especificidade de cada escola (E6).

-O desenvolvimento da autoavaliação da escola leva em conta todo um referencial supra escola que nos é imposto (E4).

-O processo de autoavaliação vai entroncar naquilo que se espera que ele seja, inclusivamente, a nível externo (E1).

Deste modo, os inquiridos desvelam um processo de autoavaliação que se concretiza em direta observância ao plano das orientações para ação, designadamente porque adota todo um referencial pré-formatado, muito mais refletido do que reflexivo, em linha com políticas educativas cada vez mais globais e uniformizadoras dos sistemas educativos (Dale, 2004, 2008).

Percebe-se que os atores respondentes levantam várias questões, concretamente, quando se reportam aos indicadores de desempenho em educação que permitem uma comparação dos resultados entre escolas, o que nos permite convocar Gillies (2010) quando desconstrói a subordinação da educação à economia pelo estreitamento dos objetivos da educação pública, em função da imposição de padrões, de resultados mensuráveis e da performatividade competitiva.

-O que acontece, neste momento, é que o processo de autoavaliação visa sempre indicadores que são externos e preestabelecidos (E16).

-Os indicadores dos organismos internacionais são perversos (E7).

-Os indicadores que comparam as escolas não têm sentido (E3).

-Procuramos os resultados que, podem não ser os ideais mas, são os selecionados em função dos indicadores externos (E7).

-A pressão externa em alcançar determinados indicadores é responsável por essa subversão de valores (E7).

Sendo certo que a crescente preocupação com a avaliação decorre da descentralização de meios e da definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares (Eurydice, 2004), na perspetiva dos entrevistados, a quantificação e a medição dos resultados - dos alunos, dos professores e das escolas - são formas limitadas e limitadoras de avaliação que, no limite, conduzirão a um ensino resumido às suas dimensões observáveis e quantificáveis.

Neste sentido, as suas opiniões vão subescrevendo Afonso quando sustenta que “nem tudo o que conta em educação é contável ou mensurável” (2009: 13):

-O sucesso educativo... será que é objetivo e mensurável de forma objetiva? O sucesso académico poderá ser mensurável, agora, tudo aquilo que são as qualidades inerentes ao ser humano, não! (E4).

-O ensino de qualidade tem que ver com as competências criadas nos alunos e isso não é fácil de avaliar (E7).

-Há muito trabalho, muitas atividades importantes para eles, que os exames nacionais não conseguem avaliar (E2).

-Eu penso que há uma inversão dos interesses da educação porque infelizmente eu quando ouço falar em qualidade é sempre em taxas de sucesso o que remete a uma quantificação do ensino (E8).

-A qualidade devia ser, não só, numa perspetiva mais científica mas, também, pensando na formação integral do aluno (E8).

-Lamento que o ensino esteja em perda como se tem verificado porque quem perde é o ser humano pela necessidade de quantificar o que não é possível medir (E12).

-A qualidade do ensino está muito focada nos resultados e na quantificação. Estamos a deixar para trás dimensões importantes do ensino (E9).

-Esta tendência que se tem verificado, esta coisa dos resultados quantificáveis, não permite o desenvolvimento de competências de integração, de relação e a raciocinar com autonomia, nem refletir com profundidade, o que é grave... (E6).

Face a uma obsessão avaliativa de inspiração neopositivista, os atores educativos entrevistados não têm dúvidas de que o processo de ensino/aprendizagem tem vindo a sofrer mudanças que radicam numa concetualização de aluno remetida a produto educacional que vai deixando cair uma formação humanista e integral em virtude da pressão pelos resultados.

-Na maior parte das vezes só entendemos internamente que a autoavaliação é necessária se isso tiver como objetivo a melhoria de práticas para obter resultados (E9).

-Nós, hoje, trabalhamos para os números, como qualquer outro setor de atividade trabalha para os números (E14).

-Não podemos esquecer que somos pressionados pelos resultados (E10).

-Os professores quase que são apenas avaliados pelas taxas de sucesso e insucesso (E8).

-As escolas estão cada vez mais obrigadas a apresentar bons resultados (E14).

-As escolas veem-se, no limite, a apostar fortemente nos resultados (E14).

-Neste momento, por aquilo que é o enquadramento normativo, pela legislação que tem saído, mais parece que o que mais importa são os resultados académicos (E4).

-Cada vez mais trabalhamos para os resultados (E9).

Perante as ações discursivas dos sujeitos, consideramos pertinente convocar Afonso para quem as “formas de avaliação estão cada vez mais subordinadas à produção de resultados mensuráveis e à remeritocratização elitista da escola pública” (2013: 290) que acentuam a “pressão para «ensinar para os testes», levando a secundarizar outras funções educativas” (2013: 293). Corroborando a perspetiva do autor, declarou-se:

-Não contemplamos as aprendizagens que também não são consideradas na quantificação de resultados (E16).

-Às vezes preparamos os alunos para responder bem a determinado tipo de questões, em especial nos alunos do secundário que vão a exame (E2).

-Um aluno bom acaba por ser um bom executador de perguntas tipo (E1).

-Os alunos são treinados para um determinado modelo de exame (E1).

-O que acontece é que se eu tenho alunos que vão ser sujeitos a exame nacional, o meu ensino vai ser desde o início direcionado para o exame nacional e para a obtenção de resultados no exame nacional (E8).

-A escola prepara cada vez mais para o exame (E7).

-Acho que preparamos para exames, para a pergunta tipo do exame e cada vez menos com o objetivo de lhes dar fundamentos para mais tarde (E7).

-Tu treinas os alunos de acordo com uma bateria de orientações e metas abalizantes para que os alunos sejam capazes de responder às solicitações externas que lhes estão a dar (E3).

-Não preparamos os alunos para saber pensar e para saber chegar lá, talvez mais para a escolha múltipla e para as ratoeiras (E7).

-Nós estamos a viver num tempo que me parece que é degradante. Nota-se que há disciplinas em que os exames nacionais estão a enveredar por um caminho completamente absurdo, isto não nos vai levar a nada (E6).

A este propósito, várias têm sido as vozes a alertar para a possibilidade de as escolas se sentirem tentadas a orientar as suas práticas para o “teach to the test” (Ball, 1993: 107), relegando para um segundo plano certo tipo de aprendizagens, mais dificilmente mensuráveis como, por exemplo, a educação para a democracia e para a participação, o desenvolvimento do espírito crítico, a solidariedade, etc. (Sá, 2008, 2009).

Um outro aspeto a ponderar relaciona-se com a opinião manifestada por alguns atores educativos de que o processo de autoavaliação das escolas, que se tem vindo a concretizar na generalidade das organizações escolares, decorre de uma pressão externa fortemente indutora de determinadas estratégias promotoras de uma imagem externa que se pretende competitiva.

-Esta história da autoavaliação também tem a ver com o facto de as escolas competirem entre si e tentarem sobreviver (E12).

-A autoavaliação é relativamente recente... a obrigatoriedade... Nós sempre nos autoavaliámos, mas não nestes moldes. A função pública autoavalia-se, cada vez mais, para que possa competir com o privado (E3).

-As escolas estão muito pressionadas a ser competitivas (E2).

-A competitividade é fator preponderante (E12).

-Estamos em perda de alunos. Há competição (E14).

-Acabamos por sacrificar a qualidade a fim de captar os alunos, em função das opções dos pais que procuram a escola que obtém melhores resultados (E9).

-Cada vez, mais somos obrigados a ser competitivos (E9).

-As escolas têm de ser competitivas para não perderem alunos (E2).

-Cada vez há menos alunos e mais competição. Há que pensar na sustentabilidade de uma escola (E13).

-Competição errada, sem regras entre escolas (E3).

Deste modo, as representações dos professores descortinam um processo de autoavaliação do agrupamento que parece integrar uma *lógica de incentivos à competitividade dentro do sistema educativo* (Afonso, 1999) e em que a avaliação institucional das escolas assume uma face técnico-instrumental *indispensável à criação de mercados e quase-mercados em educação* (Afonso, 2010b).

Mais, tendo-se declarado que “Há uma aposta externa em denegrir o trabalho das escolas públicas” (E8) desvela-se uma conjuntura de pendor neoliberal assente no axioma da competitividade e na assunção de que o privado apresenta melhores soluções para os cidadãos/consumidores.

No fundo, os docentes participantes vão veiculando a ideia de que o processo de autoavaliação do agrupamento se encontra cada vez mais condicionado por fatores externos,

adquirindo um papel de facilitador de informação indispensável à realização da livre escolha educacional e à ação autorreguladora do mercado.

Esta perceção reflete, aliás, o sentido da Lei n.º 31/2002, quando se refere à importância da divulgação dos resultados das escolas por entender que estes devem ser “disponibilizados aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular” por forma a fornecer-lhes “uma visão extensiva, actualizada, criticamente reflexiva e comparada internacionalmente do sistema educativo português” (artigo 16.º).

Aqui, incontornavelmente, os atores educativos reportam-se à questão dos rankings, aos seus efeitos “demolidores” (E6) e “injustos” (E1, E2, E3, E9, E15, E16), à sua incapacidade de avaliar o trabalho que se desenvolve nas escolas e ao seu alcance quando se consideram as mudanças que induz na forma como (re) conceptualiza o aluno, a escola, o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

-Fazemos autoavaliação pelos rankings. Apesar de não terem grande valor, nós sabemos que é isso que conta (E9).

-De facto, cada vez mais, se prepara os alunos por causa dos rankings que estão na moda. Eu não concordo muito com eles, penso que penalizam as escolas (E16).

-Por causa dos rankings deixamos de dar atenção aos alunos em determinados aspetos que se calhar são muito mais importantes, para lhes transmitir apenas conhecimentos. Acabamos por insistir nos conteúdos que normalmente são alvo de avaliação externa nos exames (E16).

-Há uma pressão por causa dos rankings, das notas, acho que preparamos cada vez mais para o exame e pelo meio, muitas vezes, escapam-se questões importantes (E11).

-Os rankings só avaliam determinados conhecimentos (E7).

-Há adulteração do ensino devido aos rankings das escolas e a pressão externa é responsável por essa subversão de valores (E7).

-Desde que há rankings, por mais que não se queira, isso tem efeitos práticos concretos e demolidores, quanto a mim, porque o que acontece, agora, é que parece que temos de cumprir determinados níveis e se o não fizermos hoje, naquele momento estabelecido, isso vai colocar-nos numa posição de perdedores (E6).

-O problema é quando confundimos qualidade com resultados e unicamente com resultados exatamente por causa dos rankings (E9).

-Cada vez mais trabalhamos para os rankings (E9).

-E os rankings e avaliação externa muitas vezes estão a comparar o incomparável. Os rankings valem o que valem (E1).

Em suma, a escola contruída que as ações discursivas dos atores vão edificando, surge cada vez mais vinculada a um paradigma educacional que valoriza as *competências para competir*, enformando lógicas performativas e eficientistas que remetem a uma avaliação tendencialmente mais positivista, mais técnica e mais instrumental, desta forma colocada em evidência:

-Os “rankings” que periodicamente os meios de comunicação social publicam é uma forma de pressão para as escolas apresentarem resultados e estabelecerem entre si relações pouco saudáveis de competição, descurando o trabalho nas áreas de formação integral do indivíduo (E15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, os processos autoavaliativos das escolas têm vindo a ganhar grande centralidade, acompanhando o protagonismo que a avaliação das organizações, públicas e privadas, tem assumido enquanto linha de força das políticas da *New Public Management* e do referencial da governança educacional.

Não obstante, procurar um conceito de *autoavaliação* é esbarrar numa pluralidade de perspetivas e de quadros ideológicos que não permitem esquecer a própria pluralidade humana, as intencionalidades que lhe subjazem e a intersubjetividade inerente aos contextos em que o mesmo é utilizado. Em termos gerais, a autoavaliação organizacional pode ser vista como um processo de produção de conhecimento, uma preparação para uma prestação de contas ou como uma estratégia de apoio ao desenvolvimento (MacBeath, McGlynn, 2002).

Dentro da perspetiva de produção de conhecimento, há que distinguir se a autoavaliação decorre de uma vontade interna da organização, no intuito de aprofundar as suas diversas dimensões, ou se o conhecimento produzido decorre de exigências externas, suportando uma intencionalidade de legitimação do poder político.

Por outro lado, ao considerar a perspetiva da prestação de contas, urge perceber se a autoavaliação assume o papel de mecanismo de controlo e de inculcação de políticas neoliberais e neoconservadoras, ou se os atores educativos veem na prestação de contas uma oportunidade de esclarecer e de aclarar todo o trabalho que faz nas escolas.

Por fim, entendendo a autoavaliação como uma estratégia de apoio ao conhecimento, importa indagar se a autoavaliação pode ser vista como um processo promotor de uma aprendizagem organizacional, permitindo preparar estratégias de mudança, ou se pelo contrário, se constitui como um instrumento técnico de apoio à gestão.

Foi com base no pressuposto de que os processos autoavaliativos de uma dada organização escolar podem assumir uma ou mais das perspetivas anunciadas que nos propusemos ensaiar um olhar analítico e interpretativo ao desenvolvimento de um processo de autoavaliação de um agrupamento de escolas.

No momento de chegada ao último ponto deste percurso de investigação, a nossa atenção volta-se para a composição em quadro unificador e conclusivo dos aspetos essenciais deste trabalho com um retorno às questões que orientaram a pesquisa empreendida.

Deste modo, com referência à realidade construída pelos atores educativos entrevistados, a constatação é a de que o corpo docente que entende que o processo de autoavaliação deveria ser fundamentalmente uma reflexão sobre as dinâmicas desenvolvidas no agrupamento, endereçando a sua perspetiva a uma linha construtivista que assenta na possibilidade de uma organização se questionar com o intuito de aprender e de melhorar, aqui, indo ao encontro de autores como Santos Guerra (2001, 2002), Alves (2003), Azevedo, (2005), Alves e Correia (2009), Afonso (2010a, 2010b) e Bolívar (2013).

Assim, enquanto aspiração, a ideia é a de uma conceção avançada de autoavaliação que assuma os valores democráticos da autonomia e do *empowerment* coletivo (Afonso, 2011). No fundo, um processo de autoavaliação de escola que pudesse constituir-se como um instrumento de aprendizagem coletiva (Alves, Machado, 2008; Afonso, 2011, 2013; Berger, Terrasêca, 2011) e uma oportunidade de cada unidade orgânica poder refletir sobre a sua própria individualidade e de construir a sua identidade (Costa, 2007).

Segundo as ações discursivas dos atores educativos, um processo de autoavaliação desta forma desenvolvido mitigaria os efeitos penalizadores de uma prestação de contas em sede de avaliação externa ao constituir-se como uma possibilidade de esclarecimento e de divulgação de todo o trabalho que é desenvolvido no agrupamento e que não é devidamente considerado, fazendo da prestação de contas um momento de aclaramento e de reconhecimento, aqui refletindo autores como Lafond (1998), MacBeath *et al.* (2005) e Azevedo (2005).

Porém, a realidade organizacional que os atores entrevistados construíram revelou um quotidiano feito de rotinas cada vez mais impregnadas de papéis, a induzir na generalidade dos docentes a ideia de que a autoavaliação do agrupamento é fundamentalmente um processo burocrático e, portanto, em certa medida, sem relevância, quer em termos organizacionais, quer ao nível do desenvolvimento da sua atividade docente, e daí sem efeitos sobre o sucesso educativo dos alunos.

Efetivamente, a análise e interpretação dos olhares dos docentes participantes no estudo permitiu-nos apurar um processo de autoavaliação que se concretiza em direta observância ao plano das orientações para ação, designadamente porque adota todo um referencial pré-formatado, muito mais refletido do que reflexivo, em linha com políticas educativas cada vez mais globais e uniformizadoras dos sistemas educativos⁶¹.

⁶¹ Para um aprofundamento desta questão, ver Dale (2004, 2008) sobre a “agenda globalmente estruturada para a educação”.

Na verdade, como vimos antes, a autoavaliação do agrupamento acaba por ser percebida por muitos professores como um procedimento exigido pela tutela (com poder controlador e penalizador sobre os estabelecimentos escolares, face à respetiva articulação com a avaliação externa) pelo que, neste sentido, mais do foro dos órgãos de gestão do agrupamento e da equipa responsável por esta matéria.

Com referência à investigação que realizamos, quer no plano empírico, quer no plano epistemológico lhe assiste, diríamos que os aspetos burocráticos emergentes nesta organização escolar não deverão ser alheios ao percurso da autoavaliação institucional de escolas em Portugal, marcado predominantemente por preocupações prescritivas de *um poder ao centro*⁶² que lhe conferem o pendor instrumental e controlador que as caracteriza, em muito contrariando o prefixo essencialmente reflexivo advindo de um “auto” que as escolas portuguesas têm visto como *uma ficção necessária*⁶³.

E, deste modo, pudemos constatar que a *cultura de avaliação* induzida pela tutela, que chega aos atores educativos através dos normativos que a balizam, redundando, para a generalidade dos docentes, num processo burocrático a exigir uma resposta contínua de adaptação formal, facilitada por todo um referencial construído externamente, essencialmente prescritivo, do qual constam as práticas mais eficazes e mais eficientes, os roteiros passo-a-passo, as pautas mais otimizadas a seguir pelas escolas e pelos seus atores, assim orientando e modelando um processo de autoavaliação cada vez mais homogéneo e tendencialmente melhor posicionado para responder às solicitações da tutela, em especial, em sede de avaliação externa das escolas.

Deste modo, os docentes participantes veicularam a ideia de que o processo de autoavaliação do agrupamento se concretiza em resposta reativa a fatores externos, adquirindo um papel de facilitador de informação indispensável à realização da livre escolha educacional e à ação autorreguladora do mercado.

Sobre esta questão, Afonso é contundente ao sustentar que avaliação institucional de escolas integra uma lógica de incentivos à competitividade dentro do sistema educativo,

⁶² Parafraseando Lima (2006) quando se refere à consagração um sistema centralizado de administração e um governo heterónimo das escolas com a aplicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro do qual decorre “um processo de reconstrução do paradigma da centralização (o retorno do poder ao centro)” (p. 12)

⁶³ Segundo Barroso (2004) a autonomia da escola é uma ficção “na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas” (p. 49), é necessária, uma vez que “é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas [...] uma efetiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias” (p. 50).

decorrentes da “introdução de mecanismos de privatização e de mercantilização da educação” (2009: 12), atribuindo-lhe uma face técnico-instrumental indispensável à criação de mercados e *quase-mercados em educação*.

Efetivamente, nas duas últimas décadas a autoavaliação tem vindo a acompanhar a afirmação de um paradigma de gestão escolar⁶⁴ que justificará a representação da autoavaliação como simples técnica de gestão eficaz, favorável ao exercício de controlo e de metarregulação do Estado, num quadro de “neoliberalismo mitigado” (Afonso, 2002) em que a lógica do mercado se efetiva em concomitância com a lógica burocrática.

Em termos empíricos, a realidade que se desconstrói revela um processo de autoavaliação que vai, cada vez mais, integrando procedimentos gerencialistas, fundamentalmente, como estratégia de defesa face às exigências externas, a demandarem respostas prontas, rápidas e eficientes, sob pena de perda de competitividade e de sustentabilidade da unidade orgânica.

Neste âmbito, o estudo quantitativo realizado, a partir das respostas dos docentes aos questionários, revelou a imagem de um agrupamento mobilizado em torno dos objetivos e das preferências da instituição escolar, a fazer emergir traços organizacionais quer do modelo de gestão escolar, quer do modelo social.

Realçando um sentido único, revelador dos imperativos de sobrevivência e de adaptação às desestabilizações e incertezas do meio em permanente devir, os atores educativos construíram uma imagem da unidade orgânica que se pretende competitiva e que coloca a ênfase na colaboração em prol das metas organizacionais, ganhando, portanto, um sentido mais técnico-instrumental a ideia de que se desenvolve a autoavaliação institucional no intuito de planificar o futuro, de construir uma imagem externa credível e de criar um sentido de *pertença* na organização.

Ainda assim, é em paradigma qualitativo que estes resultados completam o seu sentido, e ganham contornos explicativos mais profundos. Mais para lá de uma imagem que a generalidade do corpo docente pretendeu induzir, e que o estudo estatístico nos permitiu inferir, os atores educativos foram indicando o quanto a escola tem vindo a subordinar-se a lógicas neoliberais que na prática vão emprestando novos caminhos à Educação, endereçados a um mercado educacional que não gostariam de ver consolidado.

⁶⁴ A este propósito Torres sustenta que “o modelo de gestão escolar constituiu uma das trave-mestras das reformas educativas, a par do desenvolvimento de modelos de avaliação (das escolas, dos professores, dos alunos), ambas as preocupações, aliás, profundamente articuladas com o paradigma de gestão neoliberal que tem marcado, nos últimos anos, a agenda educativa” (2013: 54).

E, portanto, a realidade organizacional que se constrói, e que as ações discursivas dos atores subsidiam, não esconde a tendência que se verifica na unidade orgânica em absorver e reproduzir práticas inscritas em modelos adaptados do mundo empresarial, nomeadamente no âmbito do processo de autoavaliação, seguindo a linha da nova gestão pública e procurando construir uma imagem de qualidade que responde às exigências dos *clientes* sem, com isso, esquecer a imagem de qualidade que a tutela estipula.

Sobre a adesão da organização escolar aos modelos de inspiração gerencialista, os discursos dos atores denotaram preocupação, tendo-se sustentado que este pendor esvazia a especificidade da escola, esquece a sua trajetória histórica, mitiga os superiores interesses da educação, enfraquece e fragmenta uma ação educativa substantiva.

Conscientes ou não disso mesmo, os docentes vão remetendo as suas representações simbólicas à ideia de que as políticas neoliberais reduzem o campo educativo à conceção única e dominadora de uma qualidade de ensino orientada para a competitividade económica (Afonso, 1999), que serve a expansão capitalista (McMicheal, 1996), com o consequente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação (Ball, 2001), em função, também, da imposição de padrões, de resultados mensuráveis e da performatividade competitiva (Gillies, 2010).

Face a uma obsessão avaliativa de inspiração neopositivista que marca o quotidiano das escolas, os atores educativos não têm dúvidas de que o processo de ensino/ aprendizagem tem vindo a sofrer mudanças que radicam numa conceptualização de aluno remetida a produto educacional que vai deixando cair uma formação humanista e integral em virtude da pressão pelos resultados.

Por outro lado, num paradigma educacional marcado por imperativos de eficiência, o processo de autoavaliação é cada vez mais percebido como um instrumento de gestão e de controlo, e portanto endereçado às assessorias técnicas responsáveis pelo seu desenvolvimento⁶⁵.

Dispensado um debate alargado e participado, obstaculizante a uma autoavaliação eficaz e eficiente, o desenvolvimento dos processos autoavaliativos, ao abandonar contextos decisórios morosos e conflituosos, vem lembrar que em questões de eficiência, ironiza Lima, “sempre será preferível menos democracia do que democracia a mais” (2005: 80).

⁶⁵ Na esteira de Lima (2009, 2011), diríamos que o Decreto-Lei n.º 75/ 2008, ao consignar o reforço da hierarquização do poder dos gestores, assessores e outras tecnoestruturas, legitima processos cada vez mais desvinculados de contextos coletivos de decisão, de discussão e de intersubjetividade, isto é, cada vez mais restritos às cúpulas decisórias, às assessorias e às equipas de gestão intermédia.

Deste modo, para além do preenchimento de inquéritos, a participação da generalidade dos atores educativos na autoavaliação do agrupamento reduz-se a uma representatividade nos órgãos de gestão ou a uma participação ensaiada e ritualizada em arenas políticas de política sem escolha, que visam muito mais uma legitimação de decisões antes tomadas, do que a promoção de um exercício de democracia participativa.

Efetivamente, de uma maneira geral, os professores entendem que o processo de autoavaliação não envolve significativamente a comunidade educativa como deveria, deixando assim cair o potencial transformador⁶⁶ que os mesmos lhe reconhecem, face a uma perspetiva instrumental e instrumentalizadora que o processo adquire.

É, nesta medida, que se verifica que o princípio da participação nas escolas se vai subordinando a agendas técnico-rationais, compatibilizado com uma situação generalizada de participação esvaziada de qualquer possibilidade emancipatória dos atores educativos, ficando, pois, clara a importância da emergência de uma racionalidade substantiva, no que à autoavaliação das escolas concerne.

Ainda que se perceba a impossibilidade de desvincular a avaliação da escola de uma linha de pendor neoliberal, queremos acreditar que haverá sempre espaços de construção de uma escola politizada, forjada pela ação reflexiva e emancipatória dos seus atores, desvelando e desestabilizando uma racionalidade dominante, percursora do alheamento e da domesticação dos votados a cumprir ordens sem nunca as questionar.

Por fim, dizer ainda que, a escola é, na nossa perspetiva, um nó górdio feito de equilíbrios instáveis nos quais os atores locais vão procurando a não rutura possível que, no contexto desta investigação, se traduz num processo de autoavaliação a refletir o espírito do tempo.

Mas, se por um lado a autoavaliação parece assumir o papel de instrumento de gestão, de controlo e de regulação, que se enquadra na inculcação de uma governança em educação, por outro lado não nos parece que este processo possa ser visto como uma adesão acrítica ou uma aceitação confirmada do paradigma educacional neoliberal, no qual *a escola é em essência um vasto supermercado* (Apple, 2002), e que tem vindo a subordinar “a educação a objetivos económicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade, designadamente através dos discursos da qualidade e da excelência” (Lima, 2011: 4).

⁶⁶ Refletindo sobre a incapacidade das políticas educativas operarem as mudanças necessárias nos processos de ensino/ aprendizagem, face a uma tendência a lógicas de implementação burocrática de medidas que não promovem o envolvimento dos professores, Bolívar defende: “No bastan buenos disenos, la mejora no puede provenir solo por prescripciones externas, tampoco favorecer su implementacion; mas radicalmente consiste en *promover la capacidad de aprendizaje* de los propios agentes y, especialmente, de las escuelas como organizaciones (2013: 109).

Nesta medida, mais parece tratar-se de uma resposta formal de adaptação das macrodecisões aos microcontextos sendo, também, por isso mesmo, uma confirmação do quanto as mudanças em Educação não o são sem o envolvimento e a participação dos seus protagonistas, razão pela qual, aventamos, ainda não foi encontrado o caminho de uma autoavaliação transformadora, geradora de conhecimento e de aprofundamento das diversas dimensões da instituição escolar, percursora do desenvolvimento organizacional e potenciadora de melhoria das práticas pedagógicas enquanto garantia do sucesso educativo dos alunos.

No que diz respeito às limitações do estudo, sempre se coloca a questão temporal que constrange um maior aprofundamento de algumas questões, e que, no caso concreto deste trabalho, levou a que apenas fossem consideradas as perspectivas dos docentes.

Quando a futuras investigações, a avaliação das escolas consubstancia um campo de estudo de interesse e de grande atualidade, quer pelas intencionalidades que envolve, latentes e patentes, quer pelo impacto nas dinâmicas organizacionais das escolas e no quotidiano dos seus atores.

BIBLIOGRAFIA

A

AFONSO, A. J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, nº. 69, dezembro, pp. 139-164.

AFONSO, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, nº. 13, pp. 13-29.

AFONSO, A. J. (2010a). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estado, Avaliação e Educação*, São Paulo, vol. 21, nº. 46, pp. 343-362.

AFONSO, A. J. (2010b). Notas sobre auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa. In F. Teixeira e J. Nascimento (coord.). *Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*. Guimarães: Gráfica Covenense.

AFONSO, A. J. (2011). Nove perguntas sobre a autoavaliação da escola. *Revista Nova Ágora*, nº. 2, setembro, pp. 45-48.

AFONSO, A. J. (2013). Um Olhar Sociológico sobre Políticas para a Educação, Avaliação e Accountability. *Revista Educação e Políticas em Debate*, vol. 2, nº. 2, pp. 286-296.

AFONSO, A. J. e LIMA, L. (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Enfrontamento.

AFONSO, N. (1994). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AFONSO, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. Costa, A. Neto-Mendes, A. Ventura (orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

AFONSO, N. (2005). Política Educativa, Administração da Educação e Auto-avaliação das Escolas. In J. MacBeath, D. Meuret, M. Schratz, e L. Jakobsen (orgs.). *A História de Serena. Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Porto: Edições ASA.

AFONSO, N. (2014). *Políticas de governação e liderança das escolas*. Porto: Universidade Católica.

ALAÍZ, V. (2006). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação*, nº. 301, CRIAP-ASA.

ALAÍZ, V.; GÓIS, E. e GONÇALVES, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas – Pensar e Praticar*. Porto: Edições Asa.

- ALARCÃO, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, L. (2002). O Programa AVES. In J. Azevedo (orgs.). *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências*, pp. 69-80. Porto: ASA.
- ALVES, M. P. (2003). Avaliar a escola: da exigência normativa à construção de sentido. *Revista Galego - Portuguesa de Psicología e Educación*, nº. 8, pp. 325-333.
- ALVES, M. P. e CORREIA, S. (2009). Projecto de Avaliação em Rede (PAR): construção e regulação do sentido colectivo de escola. In B. Silva, A. Lozano, L. Almeida e M. Uzquiano (orgs.). *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 3964-3975. Braga: Universidade do Minho.
- ALVES, M. P. e MACHADO, E. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- AMBRÓSIO, T. (2002). Sessão de Abertura do fórum *Qualidade e Avaliação da Educação*. CNE, Seminários e Colóquios.
- ANGUERA, M. (1985). *Metodologia de la observacion en las ciencias humanas*. Madrid: Catedra Teorema.
- APPLE, M. (1999). *Poder, Significado e Identidade. Ensaio de estudos educacionais críticos*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M. (2002). “Endireitar” a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 2, nº. 1, pp. 55-78.
- ARENDT, H. (1988). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- ARENDT, H. (1995). *Qué es política?* Traduzido por Sala Carbó. Barcelona: Ediciones Paidós.
- AZEVEDO, J. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Estudo realizado com o apoio da Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento.
- AZEVEDO, J. (2007). Conferência *As escolas face a novos desafios*. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico, novembro.

B

- BALL, S. (1993). Educational markets, choice and social class: the market as a class strategy in UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, London, vol. 14, nº. 1, pp. 3-19.
- BALL, S. J. (2001). Directrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, vol. 1, nº. 2, pp. 99-116. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf> (17/05/2015)
- BALL, S. J. (2003). The teachers’ soul and terrors of performativity. *Journal Education Policy*, vol. 18, nº. 2, pp. 215-228.

BARROSO, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (orgs.). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

BARROSO, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (orgs.), *A Escola Pública – Regulação, desregulação e privatização*, pp. 19-48. Porto: Asa.

BARROSO, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, nº. 17, pp. 49-83.

BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BECK, R. (1979). *Handbook in Social Philosophy*. New York: Macmillan.
<http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780>

BÉLAIR, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*, pp. 13-31. Paris: ESF.

BERGER, P. L. (1983). *Perspetivas sociológicas. Uma visão humanista*. Petrópolis: Vozes.

BERGER, G. e TERRASÊCA, M. (2011). Políticas e Práticas de Avaliação - Algumas reflexões. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, nº. 33, pp. 7-16.

BIRCH, A. (1993). *The Concepts and Theories of Modern Democracy*. Londres - Nueva York, Routledge.

BOLÍVAR, A. (2013). Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação. In J. Machado e J. Matias (orgs.). *Melhorar a Escola*. Porto: LabGraf.

BURRELL, G. e MORGAN, G (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann Educational.
http://sonify.psych.gatech.edu/~ben/references/burrell_sociological_paradigms_and_organizational_analysis.pdf

C_____

CARVALHO, M. J. (2009a). Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão. *RBPAE*, vol. 25, nº. 3, pp. 441-454.

CARVALHO, M. J. (2009b). Explorando a racionalidade instrumental nas decisões da organização escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 22, nº. 2, pp. 117-140.

CARVALHO, M. J. (2009c). No trajecto das racionalidades decisórias da organização escolar. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, nº. 29, pp. 141-155.

CARVALHO, M. J. (2011). As multirracionalidades no contexto da organização escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 24, nº. 2, pp. 33-57.

CARVALHO, M. J. (2014). *Os poderes e a escola*. 1ª Edição. Santo Tirso: De Facto Editores.

CHIAVENATO, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração*. 7ª Edição. São Paulo: Editora Campos.

CHUEIRI, M. S. (2008). Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 19, nº. 39.

CLÍMACO, M. (2010). Políticas de Avaliação das escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 3, nº. 3.
Consultada em <https://repositorio.uam.es>

COELHO, I.; SARRICO, C. e ROSA, M. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, pp. 56-67.

COHEN, L.; MANION, L. e MORRISON, K. (2007). *Research Methods in Education*. Sixth edition. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

COLEMAN, J. S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Government Printing Office.

CONSELHO DE MINISTROS (2005). Programa do XVII Governo Constitucional.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2002). *Qualidade e Avaliação em Educação*. Revista Seminários e Colóquios. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

CORREIA, S. M. (2011). *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.

COSTA, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Asa.

COSTA, J. (2007). Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: à Procura da Roupa do Rei. In Conselho Nacional de Educação (orgs.). *Avaliação das Escolas: modelos e processos*, pp. 229-236. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

COSTA, J. A. e VENTURA, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In A. Ventura, A. Mendes e J. Costa (orgs.). *Avaliação de organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

COUTINHO, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos*, vol. 12, nº. 1.

COUTINHO, C. P. (2014). *Metodologia De Investigação Em Ciências Sociais e Humanas*. 2ª Edição. Portugal: Edições Almedina.

CROZIER, M. e FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.

D

DALE, R. (2004). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, nº. 87, pp. 423-460.

DALE, R. (2008). *Brief Critical Commentary on CWEC and GSAE 8 Years on*. Paper presented to 52th Conference Comparative and International Education Society (CIES), Teachers College, Columbia University, New York, pp. 17-21.

DE KETELE, J. *et al.* (1988). *Guide du formateur*. Bruxelas: De BoeckWesmael.

DEMO, P. (2008). *Avaliação Qualitativa*. 9ª edição. Coleção polémicas do nosso tempo. Brasil: Ediyora Autores Associados.

Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (2012). *CAF Educação – Estrutura Comum de Avaliação Adaptada ao sector da Educação*. Lisboa: DGAEP.

E

ELLSTRÖN, P. (1983). Four faces of educational organizations. *Journal of Higher Education*, vol. 12, pp. 231-241.

ELLSTRÖN, P. (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *Revista Brasileira Para Administração Educacional*, vol. 23, nº. 3, pp. 449-461.

ESTEVES, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima e J. Pacheco (orgs). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertação e teses*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, E. e TEODORO, A. (2008). As políticas curriculares em Portugal (1995-2007). Agendas globais e reconfigurações regionais e nacionais. *Revista Espaço do Currículo*, vol. 1, nº 1, pp. 130-165.

EURYDICE (2004). *A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa*. Consultado em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/all_publications.pdf

F

FAZENDEIRO, A (2002). Qualidade e Avaliação em Educação. In *Revista Seminários e Colóquios, CNE*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

FIGARI, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora

FIRME, T. (1999). Avaliação: tendências e tendenciosidades. In E. Mets e M. Franco. *Avaliação de currículos e programas: leituras complementares*, 2ª edição, pp. 103-113. Brasília: Universidade de Brasília.

FORTIN, M. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*, 5ª Edição. Loures: Lusociência.

FREITAS, M. J. (2010). Um percurso de referencialização na auto-avaliação de escola. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*. Guimarães: Gráfica Covense.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.

G

GADOTTI, M. (2008). Concepção dialética de avaliação. In prefácio de P. Demo. *Avaliação Qualitativa*. 9ª Edição. Campinas: Editores Associados.

GARVIN, D. A. (1992). *Gerenciando a Qualidade: A Visão Estratégica e Competitiva*. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora.

GENTILI, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In T. Silva e P. Gentili. (orgs). *Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*, pp. 9-49. Brasília: CNTE.

GENTILI, P. (1997). O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In P. Gentili e T. Silva (orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*, pp. 111-177. Petrópolis: Vozes.

GILLIES, D. (2010). Economic goals, quality discourse and the narrowing of European state education. *Education, Knowledge & Economy*, vol. 4, nº. 2, pp. 103-118.

GRANJO, J. (2009). Avaliação e Autonomia das Escolas. In J. Ruivo e A. Trigueiros (orgs.). *Avaliação de desempenho de professores*, pp. 23-32. Portugal: RVJ Editores.

GRUPO DE TRABALHO DE AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

GUERRA, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção – O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Princípia.

GUNTHER, H. (2003). Como elaborar um questionário. *Laboratório de Psicologia Ambiental*, Série Planeamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº. 1, pp- 1 -15.

H

HABERMAS, J. (1984). *The Theory of Discursive Action*. Volume 1. Boston: Bacon Press.

HABERMAS, J. (2004). *O Pensamento Pós-metafísico*. Coimbra: Livraria Almedina.

HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras dos Jogo*. 4ª edição. Portugal: Porto Editora.

HADJI, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed editora.

HILL, A. e HILL. M. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

HITCHCOCK, G. e HUGHES, D. (1995). *Research and the Teacher*. Second edition. London: Routledge.

HOLZMANN, L. (2000). Gestão cooperativa: limites e obstáculos à participação democrática. In P. Singer e A. Souza (orgs.). *A economia solidária no Brasil*, pp. 49-62. São Paulo: Contexto.

HOWE, K. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, vol. 17, nº. 8, pp. 10-16.

HOWE, K. (1992). Getting over the quantitative-qualitative debate. *American Journal of Education*, vol. 100, nº. 2, pp. 236-255.

I

IGE (2002). *Avaliação Integrada das Escolas – Apresentação e Procedimentos*. Lisboa: Edição IGE/ME.

IGE (2005a). *Efectividade da Autoavaliação das Escolas*. Roteiro. Lisboa: Edição IGE/ME.

IGE (2005b). *Efectividade da Autoavaliação das Escolas. Projecto ESSE. Indicadores de Qualidade*. Lisboa: Edições IGE/ME.

IGE (2007). *Avaliação Externa das Escolas- Relatório Nacional 2006/ 2007*. Lisboa: Edições IGE/ME.

IGE (2009a). *Avaliação Externa das Escolas – Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Edições IGE/ME.

IGE (2009b). *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas 2004-2007 – Relatório*. Lisboa: Edições IGE/ME.

IGE (2010a). *Avaliação Externa das Escolas 2008-2009-Relatório*. Lisboa: Edições IGE/ME.

IGE (2010b). *Relatório do projeto de autoavaliação das escolas*. Lisboa: Edições IGE/ME.

IGE (2012). *Avaliação Externa das Escolas – Avaliar para a Melhoria e a Confiança – Relatório 2006/ 2011*. Lisboa: Edições IGE/ME.

IGEC (2015). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório 2012/ 2013*. Lisboa: Edições IGE/ME.

INES (2012). Indicators of Education Systems 2012 – OCDE.
<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/49338320.pdf>

INES (2014). Indicators of Education Systems (INES). Education at a Glance 2014. OECD indicators. <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

J

JESSOP, B. (2003). *The governance of complexity and the complexity of governance: preliminary remarks on some problems and limits of economic guidance*. Lancaster: Department of Sociology, Lancaster University.

L

LAFOND, M. (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In J. Azevedo, R. Carneiro e T. Ambrósio (orgs.). *Autonomia: gestão e avaliação das escolas*, pp. 9-24. Porto: Edições ASA.

LIMA, L. (1994). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº. 14, pp. 119-139.

LIMA, L. (1997). O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 4, pp. 43-59.

LIMA, L. (2001). *A Escola Como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez Editora.

LIMA, L. (2005). Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, nº. 23, pp. 71-90.

LIMA, L. (2006). A compreensão da escola como organização educativa. In L. Lima (orgs.). *Compreender a Escola – Perspectivas de análise organizacional*, pp. 17- 25. Portugal: ASA.

LIMA, L. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Revista Educação Unisinos*, vol. 12, nº. 2, maio/agosto.

LIMA, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Revista da Faculdade de Letras*, ISSN 0872-3419, vol. 19, pp. 227-253.

LIMA, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, Brasil, vol. 21, nº. 38, pp. 1-18.

LIMA, L. (2014). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, nº. 43, pp. 141-160.

LIMA, L. e AFONSO, A. (1993). Educação e Sociedade. *Revista Ciência e Educação*, nº. 44, pp. 33-49. Brasil: Papirus Editores.

LIMA, L. e AFONSO, A. (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Enfrontamento.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

LYOTAD, J.-F. (1979). *La Condition Postmoderne*. Paris: Les Éditions de Minuit.

M

MACBEATH, J. (1999). *Schools must speak for themselves – The case for self-evaluation*. Publisher Routledge.

MACBEATH, J. e MCGLYNN, A. (2002). *Self-Evaluation: What's in It for Schools?* Routledge.

MACBEATH, J.; MEURET, D.; SCHRATZ, M. e JAKOBSEN, L. (2005). *A História de Serana. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.

MACHADO, E. (2010). A auto-avaliação de escola: que lógica (s) de regulação? In F. Teixeira e J. Nascimento (orgs.). *Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*, pp. 23-32. Centro de Formação Francisco de Holanda. Guimarães: Gráfica Covense.

MARTINS, F.; TONIOLI, G. e TOLEDO, J. (1999). *Modelo para avaliação da evolução da gestão da qualidade em empresas industriais*.

Consultado em http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep1999_a0914.pdf

MARCONDES, M. (2005). *Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações*. Revista ECCOS, São Paulo, vol. 7, nº- 1, pp. 139-163.

MATTOS, P. (2005). A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para a sua análise. *Revista RAP*, Rio de Janeiro, vol. 39, nº. 4, pp. 823-847.

MANET, R. (2004). Do estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, nº. 89, pp. 1301-1332.

MCMICHAEL, P. (1996). *Development and Social Change. A Global Perspective*. Thousands Oaks: Pine Forge Press.

MCMICHAEL, P. (1999). The Global Crisis Of Wage-labour. *Studies in Political Economy*, nº. 58, Spring.

MEIRIEU, P. (1994). In prefácio de Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras dos Jogo*. 4ª edição. Portugal: Porto Editora.

MEURET, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (orgs.). *Avaliação de Organizações Educativas*, pp. 39-50. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MEYER, J.; BOLI, J. e THOMAS, G. (1987). Ontology and rationalization in the western cultural account. *Journal Institutional structure: Constituting state, society, and the individual*, pp. 12-37. Sage Publications Beverley Hills.

MEYER, J.; BOLI, J.; THOMAS, G. e RAMIREZ, F. (1997). World society and the nation-State. *American Journal of Sociology*, vol. 103, nº. 1, pp. 144-181.

MICHELS, R. (1982). *Sociologia dos Partidos Políticos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

MORAES, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, vol. 22, nº. 37, pp.7-32. Porto Alegre.

MORGAN, G. (2006). *Imagens da Organização*. Edição Executiva. São Paulo: Editora Atlas.

MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D. e ECOB, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. London: Open Books.

MYERS, M. (2015). *Qualitative Research in Information Systems*. Consultado em <http://www.qual.auckland.ac.nz/> no dia 4/05/2015.

N

NETO-MENDES, A. (2014). A democracia na organização escolar a partir da experiência portuguesa. *Revista Órbita pedagógica*, vol. 1, nº. 1, pp. 39-53.

NÓVOA, A. (1995). Modèles d'analyse en Éducation Comparée: le champ et la carte. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 2-3, pp. 9-61.

O

OCDE (2015). *OECD Skills Strategy - Relatório de Diagnóstico Sumário executivo Portugal 2015*. In <https://skills.oecd.org/developskills/documents/Portugal-Sumario-executivo-web.pdf>

OLABUENAGA, J. e ISPIZUA, M. (1989). *La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

OLDROYD, D. (1986). *The Arch of Knowledge: An Introductory Study of the History of the Philosophy and Methodology of Science*. In <http://philpapers.org/rec/OLDTAO>

P

PACHECO, J. (1996). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In Ministério da Educação. *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*, pp. 53-64. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

PALMA, J. B. (1999). *Introdução ao Projecto Qualidade XXI*. Documento de Apoio n.º 1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PEREYRA, M. A. (1990). La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación. *Revista de Educación Extraordinario: Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación*, pp. 23-76.

PERRENOUD, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.

PERRENOUD, P. (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.

PESTANA, M. e GAGEIRO, J. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. 4ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.

PRAIA, J. (2002). Sessão de abertura de Qualidade e Avaliação em Educação. *Revista Seminários e Colóquios do CNE*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

PROGRAMA DO XVII GOVERNO INSTITUCIONAL (2005-2009). Presidência do Conselho de Ministros.

R

RAMOS, A. (2005). *Crianças, tecnologias e aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

RANCIÉRE, J. (1996). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Edições Autêntica.

REIS, E. et al. (2015). *Estatística Aplicada*. 6ª Edição. Volume 1. Lisboa: Edições Sílabo.

REYNOLDS, D. (2001). Beyond School Effectiveness and School Improvement? In Harris e Bennett (orgs). *School Effectiveness and School Improvement – alternative perspectives*. London and New York: Continuum.

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

RODRIGUES, P. (1999). A avaliação curricular. In A. Estrela e A. Nóvoa (orgs.). *Avaliação em educação: novas perspectivas*, pp. 15-76. Porto: Porto Editora.

S

SÁ, V. (2008). O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. *Revista Brasileira Estudos Pedagogia*, Brasília, vol. 89, nº 223, pp. 425-444.

SÁ, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio Avaliação Política Pública Educação*, Rio de Janeiro, vol. 17, nº. 62, pp. 87-108.

SANTOS GUERRA, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.

SANTOS GUERRA, M. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.

SARAIVA, P. e ROSA, M. (1999). *Parecer sobre o Programa de Avaliação Integrada das Escolas da Inspeção-geral da Educação*. Documento de Trabalho. Coimbra.

SARAIVA, P.; ROSA, M. e D’OREY, J. (2003), «Applying na excellence model to schools». *Quality Progress*, vol. 36 (11), pp. 46-51.

SARRICO, C. (2014). Avaliação e gestão do desempenho de escolas em Portugal: o juízo, o juiz o modelo do juiz e a julgado. In M. Rodrigues (orgs.), *40 anos de políticas em educação em Portugal*, vol. II. Coimbra: Edições Almedina.

SCHIMITT, C. (2009). *El concepto de lo politico*. 5ª Edição. Madrid: Alianza Editorial.

SCHUMAN, H. e KALTON, G. (1985). Survey methods. In G. Lindzey e E. Aronson (org.). *Handbook of social psychology*, 3ª Edição, vol. 1, pp. 635-697. New York: Random House.

SCHUMPETER, J. (1961). *Capitalismo, Socialismo e Democracia*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.

SCRIVEN, M. (1991). *Evaluation Theraurus*. 4ª Edição. Newbury Park, CA: Sage Publications.

SEGÓVIA, J. D. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos. Revisión del modelo de proceso. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Granada: Universidade de Granada.

SERRANO, G. (1998). *Investigación Qualitativa. Retos e Interrogantes*, 2ª Edição. Madrid: Editorial La Muralla.

SCHRIEWER, M. J. (1997). L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue française de pédagogie*, vol. 121, pp. 9-27.

SILVA, E. (2008). A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação. *Revista de Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 19, nº. 39, pp. 911-14.

SIMÕES, G. (2007). A Auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Revista de Ciências da Educação Sísifo*, nº. 4, pp. 39-48.

SIMÕES, G. (2010). *Auto-Avaliação da Escola. Regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

SOBRINHO, J. (2003). O sentido ético da avaliação. In E. Apple (orgs.). *A Universidade na encruzilhada. Universidade: por que e como reformar?* Brasília: UNESCO/MEC.

SOBRINHO, J. (2008). Avaliação Educativa: Produção de sentidos com valor de formação. *Revista Avaliação*, vol. 13, nº. 1, pp. 193-207.

STEMLER, S. (2001). *An introduction to content analyses*. ERIC Digest ED458218. <https://books.google.pt/books>

T

TENBRINK, T. (1988). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea

TEODORO, A. (2002). As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. *Revista UNINOVE*, vol. 4, nº. 1, pp. 61-77.

TEODORO, A. (2008). As Políticas Curriculares em Portugal (1995-2007). Agendas Globais e Reconfigurações Regionais e Nacionais. *Revista Espaço do Currículo*, vol. 1, nº. 1, pp. 130-165.

TEODORO, A. (2011). A fortuna é de quem a agarrar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 4, nº. 1, pp. 6 – 18.

TERRASÊCA, M. e COELHO, C. (2009). *Avaliação Externa, Avaliação Interna e Autoavaliação*. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

TORRES, A. (2001). *Democracia, Educação e Multiculturalismo*. Petrópolis: Vozes.

TORRES, L. (2007). Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. *Revista Educação Sociedade*, Campinas, vol. 28, nº. 98, pp. 151-179.

TORRES, L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 21, nº. 1, pp. 59-81.

TORRES, L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 23, pp. 51-76.

U

UNESCO (1989). *O Educador e a Abordagem Sistémica*. 2º Edição. Lisboa: Editorial Estampa.

UGARTE, P. (2004). Que participação para qual democracia? In V. Coelho e M. Nobre (orgs.). *Participação e Deliberação*. São Paulo: Editora 34.

V

VATTIMO, G. (2004). *A barricada Europa e a fortaleza EUA*. São Paulo: Caderno Mais.

VENTURA, J. (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: Estudo de Impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

VILELAS, J. (2009). *Investigação - O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

W

WEBER, M. (1946). *A ciência como vocação*. New York: The Free Press.

WEBER, M. (1964). *The Theory of social and economic organization*. New York: The Free Press.

Legislação

- *Decreto-Lei n.º 735-A/ 1974, de 21 de dezembro.* Institui as estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.
- *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.* Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.
- *Decreto-Lei n.º 115-A/ 98, de 4 de maio.* Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- *Lei n.º 24/ 1999, de 22 de abril.* Define os princípios gerais de ação a que devem obedecer os serviços e organismos da Administração Pública na sua atuação face ao cidadão, bem como reúne de uma forma sistematizada as normas vigentes no contexto da modernização administrativa.
- *Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.* Aprova o sistema de educação e do ensino não superior.
- *Despacho Regulamentar n.º 81-B/ 2007, de 31 de julho.* Aprova a nova estrutura orgânica da Inspeção-Geral da Educação.
- *Despacho conjunto n.º 370/ 2006, de 2 de abril.* Procede à constituição de um grupo de trabalho com o objetivo de estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- *Decreto-Lei n.º 75/ 2008, de 22 de abril.* Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- *Despacho n.º 4150/ 2011, de 4 de março.* Cria sob a coordenação da Inspeção-Geral da Educação, um grupo de trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas.
- *Decreto-Lei n.º 137/ 2012, de 2 de julho.* Altera (segunda alteração) o Decreto-Lei n.º 75/ 2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e procede à sua republicação.

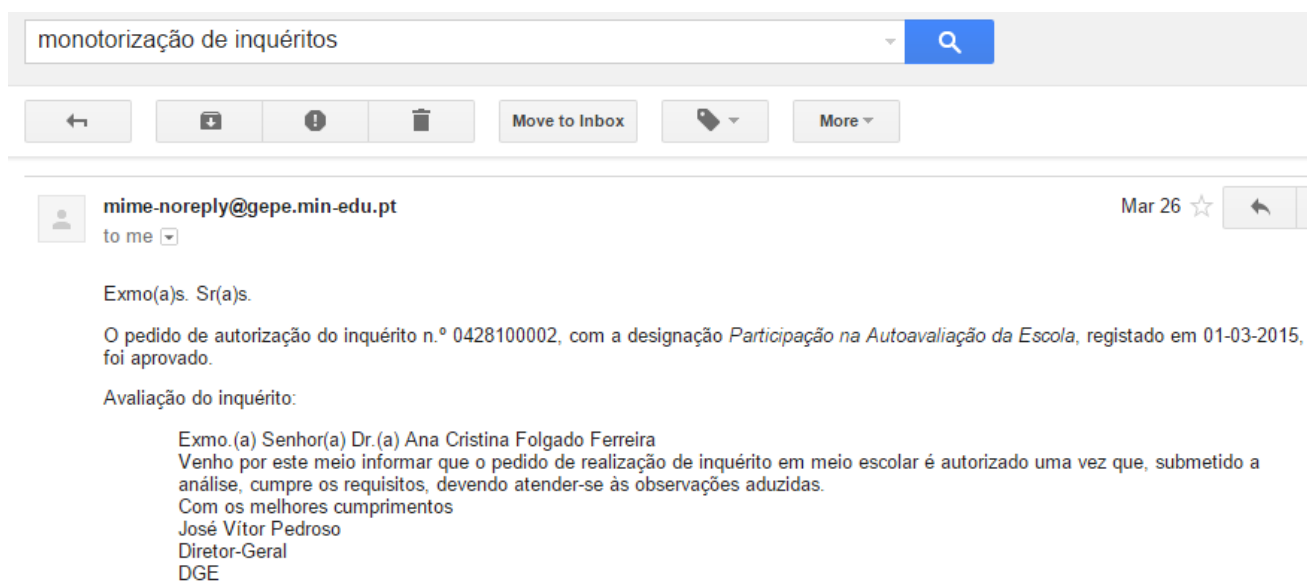
ANEXOS

A.1. Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

A aplicação de questionários ou outros inquéritos em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público deve ser sempre previamente autorizada pela Direção-Geral da Educação (DGE), incluindo-se nestes todos os inquéritos e questionários propostos por entidades internas e externas ao Ministério da Educação e Ciência, bem como os formulários destinados à recolha de informação administrativa.

Para obter autorização para a realização de um inquérito este tem de ser registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) em <http://mime.gepe.min-edu.pt/Private/InqueritoRegisto.aspx>, mediante o seguinte procedimento: registo da entidade, designação do inquérito, descrição, objetivos, data de aplicação, inquérito, nota metodológica e declaração do orientador.

O processo foi submetido a aprovação no dia 1 de março de 2015, respeitante ao inquérito n.º 0428100002, e foi-nos comunicada, por email, a respetiva aprovação no dia 26 de março, do mesmo ano (ver recorte de imagem abaixo)



A.2. Inquérito por Questionário Aplicado

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO



QUESTIONÁRIO

O presente questionário enquadra-se no desenvolvimento de um trabalho de investigação, no âmbito de dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, sob a orientação da Prof.^a Doutora Maria João de Carvalho.

O objetivo deste inquérito é conhecer as opiniões dos Professores e dos Educadores de Infância relativamente ao processo de autoavaliação do agrupamento, pelo que solicitamos o respetivo preenchimento. É importante que responda a todas as questões, caso contrário o questionário não poderá ser considerado válido para tratamento estatístico.

O inquérito é anónimo e confidencial. Os dados recolhidos serão utilizados apenas pelos responsáveis pelo estudo e em exclusivo contexto de investigação.

Agradecemos a preciosa colaboração que presta à nossa investigação!

DADOS PESSOAIS

Nota: Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente ao objetivo e estudo em causa. A confidencialidade dos mesmos será totalmente respeitada.

1. Idade: _____ anos

2. Sexo

Assinale com um X:

Feminino ☐ Masculino ☐

3. Habilitações literárias

Assinale com um X:

Doutoramento ☐

Mestrado ☐

Licenciatura ☐

Bacharelato ☐

Outra. Qual? _____

4. Anos de serviço

Assinale com um X

Menos de 1 ano ☐

De 1 a 5 anos ☐

De 6 a 15 anos ☐

Mais de 16 anos ☐

5. Nível de ensino

Assinale com um X:

Pré-escolar ☐

1º Ciclo ☐

2º Ciclo ☐

3º Ciclo/ Secundário ☐

6. Funções que exerce ou já exerceu:

2. Relativamente à **Autoavaliação do Agrupamento**, assinale com um X a sua opção na escala crescente de concordância, desde *1-Discordo totalmente* até *5- Concordo totalmente*.

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Não concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1. A autoavaliação do agrupamento é da exclusiva responsabilidade da equipa de autoavaliação e dos órgãos de gestão.					
2. Os aspetos informais do processo de autoavaliação são mais importantes do que os aspetos formais.					
3. A autoavaliação do agrupamento é um processo em que todos podem e devem participar .					
4. Os professores apresentam as suas ideias e propostas de melhoramento do processo de autoavaliação.					
5. Há pouco a decidir na concretização da autoavaliação porque tem de se cumprir a legislação que a regulamenta.					
6. Os atores educativos devem ser envolvidos no processo de tomada de decisão acerca da melhoria do agrupamento .					
7. A operacionalização da autoavaliação depende das soluções espontâneas dos professores perante problemáticas imprevistas .					
8. A equipa de autoavaliação tem um desempenho em prol da eficácia e da eficiência do agrupamento.					
9. A equipa de autoavaliação deve ter condições especiais para desenvolver o seu trabalho.					
10. A autoavaliação do agrupamento funcionaria eficazmente mesmo sem equipa de autoavaliação.					
11. O trabalho da equipa de autoavaliação contribui para a melhoria do meu desempenho profissional .					
12. Os critérios de seleção dos membros da equipa de autoavaliação são claros e explícitos .					
13. A competitividade entre as escolas e a livre escolha das famílias promovem uma cultura de avaliação .					
14. A comunidade educativa pressiona o agrupamento a avaliar-se.					
15. A autoavaliação é um dispositivo de controlo do ministério sobre as performances do agrupamento .					
16. Os rankings das escolas são cada vez mais relevantes como objeto de autoavaliação.					
17. A autoavaliação é essencialmente um diagnóstico do qual resultam informações úteis.					
18. A autoavaliação é essencial para o conhecimento profundo das dinâmicas internas do agrupamento.					
19. A autoavaliação é uma atividade de preparação para a Avaliação Externa .					
20. Faz-se autoavaliação essencialmente porque é uma imposição da Lei que a regulamenta.					
21. A autoavaliação tem como principal objetivo a elaboração de um relatório final .					
22. A autoavaliação potencia o trabalho colaborativo .					
23. Uma autoavaliação credível promove a imagem externa do agrupamento e a sua sustentabilidade.					
24. A autoavaliação potencia a construção da identidade do agrupamento .					
25. A autoavaliação deve sustentar a elaboração dos Planos de Melhoria do agrupamento.					

26. A autoavaliação é indispensável ao desenvolvimento e planeamento do futuro do agrupamento.					
27. O processo de autoavaliação gera sentimentos de desconfiança entre os professores.					
28. A autoavaliação é uma boa oportunidade de aprendizagem individual e coletiva .					
29. A participação e a negociação fazem parte do processo de autoavaliação.					

3. Relativamente aos **objetivos (aos sentidos)** da autoavaliação no agrupamento, assinale com um X a sua opção na escala crescente de intensidade, desde *1-Nunca* até *7-Sempre*.

	Nunca						Sempre
	1	2	3	4	5	6	7
1. Os objetivos que se pretendem atingir com a autoavaliação do agrupamento são conhecidos e claros.							
2. Percebem-se bem as razões pelas quais procedemos à autoavaliação no agrupamento.							

4. Relativamente às **instruções sobre os procedimentos** de autoavaliação no agrupamento, assinale com um X a sua opção na escala crescente de intensidade, desde *1-Nunca* até *7-Sempre*.

	Nunca						Sempre
	1	2	3	4	5	6	7
1. As instruções a seguir na operacionalização da autoavaliação estão formalmente escritas e normalizadas.							
2. Existem formulários próprios que permitem a uniformização dos procedimentos de autoavaliação no agrupamento.							

5. O trabalho da equipa de autoavaliação **pode** envolver os seguintes aspetos:

A-Conhecer a realidade do agrupamento.

B-Ter formação específica na área.

C-Ser inovador e empreendedor.

D-Potenciar a participação de todos.

E-Manter uma boa articulação com os órgãos de gestão do agrupamento.

F-Conhecer a legislação.

Entre as opções de A a F, a mais importante é a _____ seguida da opção _____.

Obrigada pela sua colaboração!

A.3. Guião da Entrevista Semiestruturada

1. O que entende por *autoavaliação da escola*?
2. Quais são os fatores (internos e externos) que potenciam a realização da autoavaliação do agrupamento?
3. Quais são os fatores (internos e externos) que dificultam a realização da autoavaliação do agrupamento?
4. O que entende por ensino de qualidade? Em que medida o processo de autoavaliação é indispensável à *qualidade* do ensino prestado pelo agrupamento?
5. Qual o papel dos órgãos de gestão no desenvolvimento do processo de autoavaliação do agrupamento?
6. Como foi constituída a equipa de autoavaliação?
7. Quais foram os critérios utilizados na constituição da equipa de autoavaliação?
8. Quais as características que os membros da equipa de autoavaliação devem ter?
9. Qual o modelo de autoavaliação que está a ser implementado?
10. Até que ponto o processo de autoavaliação é apenas uma preparação para a avaliação externa?
11. Em que medida o trabalho da equipa de autoavaliação contribui para a melhoria do seu desempenho enquanto docente?
12. Conhece os resultados da autoavaliação da escola? Como são divulgados?
13. Conhece os Planos de Melhoria do agrupamento? Como são os resultados do processo de autoavaliação utilizados para a planificação da melhoria?
14. De que forma participa no processo de autoavaliação do agrupamento?
15. Como caracteriza a forma como os docentes participam no processo de autoavaliação?
16. Até que ponto as escolas se encontram demasiado pressionadas a obter bons resultados, boas performances nos exames nacionais, e a ser competitivas? E, até que ponto isso implica mitigar dimensões do processo de ensino-aprendizagem que não são quantificáveis?

A.4. Determinação do Erro Amostral

O erro amostral foi determinado com recurso a ferramentas de cálculo online. Foram utilizadas duas fontes distintas de forma a confirmar os resultados.

A.4.1. Cálculo do erro amostral em:

<http://pedrounb.blogspot.pt/2012/05/calculo-do-tamanho-de-amostras.html>

Abaixo segue o programa para o cálculo do tamanho amostral:

Tamanho da população:

Erro permissível:

Proporção:

Confiabilidade:

Tamanho da amostra:

A.4.2 .Cálculo do erro amostral em:

<http://www.publicacoesdeturismo.com.br/calculoamostral/>

Cálculo Amostral

Calculadora on-line

Erro amostral: %

Nível de confiança: ☐ 90% ☒ 95% ☐ 99%

População:

Percentual máximo: %

Percentual mínimo: %

Amostra necessária:

A.5. Autorização do Diretor do Agrupamento

*Autuado
25
21/01/2015*

Assunto: Pedido de Autorização para realização de trabalho de investigação no âmbito de dissertação de mestrado

Assunto: *Assunto: Emídio Garcia Bragança*
Lo. *FL* no *160*
Recibido em *20.1.2015*
161

Exmo Senhor

Diretor do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia

Ana Cristina Folgado Ferreira, professora no Agrupamento de Escolas Emídio Garcia, desde 9 de março de 1996, do grupo de recrutamento 510 – Física e Química, tendo exercido os cargos de Diretora de Turma, Coordenadora dos Diretores de Turma, Coordenadora do Secretariado de Exames Nacionais, Coordenadora do Projeto de Desenvolvimento Curricular, membro do Conselho Pedagógico e membro da equipa de autoavaliação no ano 2009/ 2010, licenciada em Engenharia Química pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, profissionalizada em Ensino da Física e Química pelo Instituto Politécnico de Bragança e atualmente aluna de mestrado em fase de dissertação em Ciências da Educação – área de Especialização em Administração Educacional, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, vem, respeitosamente, solicitar a Vossa Excelência a autorização para realizar neste Agrupamento de Escolas um trabalho de investigação sobre o processo de autoavaliação, no âmbito do desenvolvimento da dissertação supracitada, sob a orientação da Professora Doutora Maria João Cardoso de Carvalho.

Nos termos da lei, solicita deferimento,

Ana Cristina Folgado Ferreira
Ana Cristina Folgado Ferreira
Bragança, 20 de janeiro de 2015

A.6. Output SPSS 22.0 dos modelos organizacionais

→ Correlations

[DataSet1] C:\Users\cris\Documents\20 DISSERTAÇÃO\19_SPSS\19_autoavaliação.2.sav

Correlations

		M_Burocratico	M_Social	M_politico	M_anarquico	Modelo_Gestão
M_Burocratico	Pearson Correlation	1	,659**	-,327**	-,860**	,655**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	145	145	145	145	145
M_Social	Pearson Correlation	,659**	1	-,762**	-,737**	,947**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	145	145	145	145	145
M_politico	Pearson Correlation	-,327**	-,762**	1	,534**	-,730**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	145	145	145	145	145
M_anarquico	Pearson Correlation	-,860**	-,737**	,534**	1	-,701**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	145	145	145	145	145
Modelo_Gestão	Pearson Correlation	,655**	,947**	-,730**	-,701**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	145	145	145	145	145

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

