

**O impacto dos dispositivos de avaliação externa das dinâmicas de
autoavaliação das escolas da Região Autónoma da Madeira
Estudo de caso – Projeto de Aferição da Qualidade do Sistema
Educativo Regional**

Mariana da Silva Rodrigues

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Julho de 2017

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Susana Batista

AGRADECIMENTOS

A finalização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio de várias pessoas, às quais quero deixar o meu agradecimento.

À Prof. Doutora Susana Batista, orientadora deste trabalho, pelo apoio e *feedback* constantes, pelos níveis de rigor que me permitiram melhorar e por ter reconhecido que estava à altura de corresponder a este desafio. À Prof. Doutora Eva Gonçalves, pela disponibilidade que despendeu para me auxiliar em todos os momentos que precisei e pelo largo interesse que demonstrou na minha investigação.

Aos meus amigos e aos meus colegas de mestrado, pelo apoio e troca de experiências, fundamentais para o prosseguimento do trabalho com a motivação necessária.

Um especial agradecimento à equipa do CICS.NOVA, do Projeto ESCXEL e do Projeto AQSER, e ainda aos docentes e diretores envolvidos diretamente no projeto, pela autorização ao acesso de documentos orientadores e pelo contributo, tanto no questionário como nas entrevistas realizadas, determinante para a conclusão deste trabalho.

Por fim, mas não menos importante, à minha família e ao meu namorado, por me apoiarem incondicionalmente em todas as minhas decisões e por me permitirem alcançar os meus objetivos.

O IMPACTO DOS DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NAS DINÂMICAS DE AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

ESTUDO DE CASO: O PROJETO DE AFERIÇÃO DA QUALIDADE DO SISTEMA EDUCATIVO REGIONAL

MARIANA DA SILVA RODRIGUES

No contexto atual de transformação dos modos de regulação do sistema educativo a que assistimos, associada a processos de descentralização e autonomia, surge um novo conceito para o papel do Estado denominado de Estado Avaliador (Neave, 1988). Esta designação remete para a ideia de um Estado responsável por gerir e controlar o sistema educativo, através da definição de metas e objetivos. As ferramentas responsáveis por avaliar e “prestar contas” neste panorama são designadas por *accountability* e, no caso europeu, distinguem-se dos instrumentos clássicos, pelo facto de assentarem na participação ativa e reflexividade dos atores com base no conhecimento produzido, privilegiando formas de autoavaliação como forma de atingir a melhoria do sistema educativo.

Em Portugal, embora a avaliação esteja prevista na lei desde 2002, com a publicação da Lei nº31/2002, o primeiro programa de avaliação externa de escolas, da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, só iniciou em 2006 para as escolas do continente. Na Região Autónoma da Madeira (RAM) não se verificava nenhum processo formal de avaliação externa das escolas até 2014, quando a Secretaria Regional identificou a necessidade e criou o Projeto de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional (AQSER). Nesta conjuntura, o presente estudo pretende analisar o impacto que o projeto AQSER, enquanto dispositivo de avaliação externa baseado no conhecimento, teve nas dinâmicas de autoavaliação das 30 escolas da RAM envolvidas no projeto.

Para o efeito, seleccionámos o método de estudo de caso e optámos pela combinação entre uma abordagem quantitativa e qualitativa. Organizámos a pesquisa empírica em torno de dois principais instrumentos de recolha de dados: o inquérito por questionário e a entrevista.

Os resultados desta investigação permitiram não só conhecer melhor as práticas de autoavaliação das escolas da RAM e a sua evolução no âmbito do projeto AQSER, mas também retirar importantes conclusões que poderão servir para reflexões futuras. De uma forma geral, verificou-se que: o projeto AQSER foi o principal responsável tanto pela criação de equipas formais de autoavaliação, como pela implementação deste tipo de práticas na grande maioria das escolas da região; para os docentes, a carência de formação na área da avaliação de escolas é um dos principais obstáculos ao desenvolvimento do processo; o impacto do projeto nas dinâmicas de autoavaliação das escolas é sentido a diferentes níveis e influenciado por questões relacionadas com a liderança do diretor, a cultura de avaliação e a mobilização dos atores escolares no processo.

PALAVRAS-CHAVE: modos de regulação, (auto)avaliação de escolas, *accountability*; reflexividade, conhecimento.

THE IMPACT OF EXTERNAL ASSESSMENT TOOLS ON THE AUTONOMOUS REGION OF MADEIRA SCHOOLS SELFEVALUATION DYNAMICS

CASE STUDY: O PROJETO DE AFERIÇÃO DA QUALIDADE DO SISTEMA EDUCATIVO REGIONAL

MARIANA DA SILVA RODRIGUES

In the current panorama of transformation on modes of educational system regulation, associated with processes of decentralization and autonomy of schools, emerges a new concept for the role of the State, called “The Evaluative State” (Neave, 1988). This designation refers to the idea of a State who is responsible for managing and controlling the educational system, through the definition of goals. In this context, the tools that evaluate and assess are known as accountability and, in the European case, they are distinct from the classic ones. As a way of improving the effectiveness of the educational system, these tools are based on the principle of reflexivity and the active involvement of the different institutional actors of the school, privileging forms of self-evaluation.

In Portugal, despite the fact that school assessment has been expected since 2002, with the publication of the Law nº 31/2002, the first Programme of School Assessment, of the responsibility of the Inspeção-Geral da Educação e Ciência, only launched in 2006 for mainland schools. In the Autonomous Region of Madeira, there was no formal process for school assessment until 2014, when the Regional Secretary identified the need and formed the project “Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional” (AQSER). At this particular juncture, the present study aims to analyse the impact of the AQSER project as an external knowledge-based regulation tool, on the self-evaluation dynamics of the 30 schools of Madeira involved in this project.

For that purpose, we selected the case study method and opted for a mixed combination of quantitative and qualitative research. We organized the empirical research around two main instruments for collecting data: survey and interview.

The results of this investigation allowed us, not only to learn more about the self-evaluation practices on the schools of the region and its evolution within this project, but also to draw important conclusions that could be relevant to future investigations. Overall, it was found that: the AQSER project was the primarily responsible for the establishment of formal self-evaluation work teams as well as the implementation of this type of practices in the majority of schools; for teachers, the lack of training in school evaluation is one of the major obstacles in the process; the impact of the project on the self-evaluation dynamics of the schools is felt at different levels and influenced by issues such as the school’s principal leadership, the school’s evaluation culture and the mobilization of school’s actors in the process.

KEYWORDS: modes of regulation, school (self)evaluation, *accountability*, reflexivity, knowledge

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Capítulo I – As recentes transformações nas dinâmicas de regulação do sistema educativo	3
1. A reestruturação do papel do Estado e a emergência de novos modos de regulação ..	3
1.1. O conceito de regulação aplicado à educação	5
1.2. Descentralização, desconcentração e autonomia das escolas.....	6
1.3. De “Estado Educador” a “Estado Avaliador”	8
2. A avaliação e os dispositivos de <i>accountability</i> no quadro dos novos modos de regulação em educação	12
2.1. Definição de <i>accountability</i>	13
2.2. A avaliação de escolas na Europa	14
2.3. Os instrumentos baseados no conhecimento e a escola como organização “aprendente”	17
Capítulo II – A avaliação de escolas em Portugal	21
1. Enquadramento político e normativo e programa em Portugal Continental	21
2. A avaliação de escolas na Região Autónoma da Madeira: O Projeto de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional	26
Capítulo III - Metodologia	30
1. Definição do problema, objetivos e questões orientadoras na investigação	30
2. Desenho da investigação	31
Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados	35
1. Caracterização dos intervenientes no processo de autoavaliação	35
2. A implementação do processo de autoavaliação	38
3. A importância da autoavaliação	41
4. O estado do processo de autoavaliação	44
5. Perceções sobre o processo de autoavaliação e o projeto AQSER	47
6. Expetativas dos intervenientes no processo de autoavaliação.....	50
7. Escolas enquanto organizações “aprendentes”?	52
CONCLUSÃO	55
REFERÊNCIAS	58
ANEXOS	
Anexo 1: Estrutura do Questionário	i
Anexo 2: Seleção das escolas para as entrevistas	viii
Anexo 3: Guiões das entrevistas	xii
Anexo 4: Transcrições das entrevistas	xvi

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Avaliação Externa das Escolas

AQSER – Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional

CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa

CNE – Conselho Nacional de Educação

DRIG/GAOPSER – Direção Regional de Inovação e Gestão/ Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional

EAQSER - Equipa da Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional

IGEC – Inspeção-Geral de Educação e Ciência

IRE – Inspeção Regional de Educação

MEC – Ministério de Educação e Ciência

PISA - *Programme for International Student Assessment*

RAM – Região Autónoma da Madeira

SRE – Secretaria Regional de Educação

INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação aqui apresentado surge no âmbito do mestrado em Ciências da Educação e insere-se na temática da avaliação de escolas, mais concretamente no impacto dos dispositivos de avaliação externa nas dinâmicas de autoavaliação das escolas.

O interesse pessoal pelo tema da avaliação de escolas começou ainda durante a licenciatura e intensificou-se durante o meu percurso académico, através de pesquisas e trabalhos realizados. Foi através dessas pesquisas que compreendi que a avaliação de escolas representa, atualmente, um instrumento indispensável no contexto de acrescida autonomia das escolas e da preocupação com a qualidade do ensino. A oportunidade de elaborar a dissertação sobre este tema tornou-se uma realidade com o convite da Professora Doutora Susana Batista para enquadrar o meu trabalho de investigação no âmbito do Projeto de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional (AQSER), implementado pela Secretaria Regional da RAM, através da equipa atualmente inserida na Direção Regional de Inovação e Gestão e apoiado cientificamente pelo Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa (CICS.NOVA).

Até à data, não existia nenhum dispositivo formal de avaliação externa na região, por conseguinte, o projeto AQSER surgiu como um projeto pioneiro, devido à inexistência de experiências anteriores. Este estudo permite-nos obter informação sobre o estado do processo de autoavaliação das 30 escolas da RAM, envolvidas no projeto AQSER, e analisar se, como e, em que sentido, o projeto contribuiu para o seu desenvolvimento. Os objetivos da investigação passam então por:

- i) Descrever o projeto AQSER e enumerar os seus objetivos;
- ii) Identificar o estado em que se encontram as escolas da RAM no processo de autoavaliação;
- iii) Analisar se e, em que sentido, o projeto AQSER contribuiu para a criação e/ou o desenvolvimento do processo;

- iv) Saber se os instrumentos do projeto são mobilizados nas dinâmicas e práticas de autoavaliação das escolas;
- v) Perceber se as escolas da RAM são, atualmente, organizações reflexivas e “aprendentes”

Tendo em conta estes objetivos gerais, a nossa pesquisa empírica realizou-se através de dois principais instrumentos de recolha de dados: o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada. Para além destes dois instrumentos, complementámos a pesquisa com a análise documental, nomeadamente do Relatório de Atividade do Projeto AQSER 2014/2015 e de outros documentos facultados pela Direção Regional de Inovação e Gestão/Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional (DRIG/GAOPSER) e pela equipa do CICS.NOVA.

Posto isto, o trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos. O **primeiro capítulo** corresponde ao quadro teórico, onde pretendemos clarificar conceitos determinantes para a investigação e apresentar o panorama atual das políticas e dispositivos de avaliação de escolas, assentes nas alterações recentes nos modos e mecanismos de regulação do sistema educativo, associadas a processos de descentralização e autonomia das escolas. Ainda no **primeiro capítulo** destacamos a avaliação de escolas na Europa usualmente designada por *accountability* reflexiva por se basear na reflexividade dos atores com base no conhecimento produzido, através de mecanismos de autoavaliação e de melhoria contínua. No **segundo capítulo**, apresentamos o quadro normativo da avaliação de escolas em Portugal, principalmente a partir dos anos 2000, aprofundando o caso da RAM. O **terceiro capítulo** diz respeito ao quadro metodológico, onde delimitamos a problemática e objeto de estudo, os objetivos e as questões orientadoras da investigação, bem como os procedimentos e técnicas mobilizadas na recolha e tratamento de dados. Por fim, o **quarto e último capítulo** está reservado à apresentação e discussão dos resultados da investigação, à luz do quadro teórico apresentado. Por fim, na conclusão, reunimos os pontos mais importantes de toda a investigação, incluindo questões que foram surgindo ao longo do estudo e pistas para investigações futuras.

Capítulo I – As recentes transformações nas dinâmicas de regulação do sistema educativo

Neste primeiro capítulo, apresentamos o quadro teórico que sustenta o objeto da investigação. Apesar de ser uma concetualização teórica sucinta, tentamos abordar os principais pontos que nos levam à atual preocupação com a avaliação de escolas, no âmbito das políticas públicas de regulação da educação.

O quadro teórico integra dois pontos. No primeiro ponto descrevemos, em primeiro lugar, as principais alterações verificadas nas dinâmicas de regulação do sistema educativo, principalmente a partir dos anos 80 do século XX, apoiando-nos na análise de conceitos determinantes, como é o caso da regulação em educação, da descentralização, da desconcentração e da autonomia das escolas; em segundo lugar, esclarecemos as principais diferenças entre os modos de regulação que operaram até meados dos anos 80 e os “novos” modos de regulação, apoiados em modelos do tipo “pós-burocráticos”. No segundo ponto, abordamos a questão da avaliação e dos dispositivos de *accountability*, fundamentais no quadro atual de regulação do sistema educativo, e apresentamos as principais características das políticas de avaliação de escolas na europa, assentes no conhecimento e na reflexividade.

1. A reestruturação do papel do Estado e a emergência de novos modos de regulação

Podemos afirmar que, até meados dos anos 80, o sistema de ensino português seguia um modelo tradicional, geralmente designado por burocrático-profissional, que se caracterizava por uma coligação entre os professores e o próprio Estado, sendo que o último detinha um forte papel, de superior hierárquico, responsável por fornecer e controlar todo o sistema de ensino (Barroso, 2005).

Assistimos, principalmente a partir dos anos 80 do século XX, a várias reformas e reestruturações do papel do Estado na administração pública, e, conseqüentemente, na educação, um pouco por todo o mundo (Barroso, 2005; Mons, 2004; Ozga, 2009). Essas transformações traduzem-se em alterações na forma de distribuição de competências

entre o Estado, os poderes locais, escolas e outros atores educativos (como as famílias) (Batista, 2014). Nos vários países o papel do Estado foi alvo de um processo de recomposição com a adoção de medidas de desconcentração e de descentralização administrativa e a introdução de políticas do tipo pós-burocrático (Barroso, 2013; Maroy & Voisin, 2013), inspiradas pelas ideias de “*new public management*” ou, em português, de “nova gestão pública”, que surgiram em Inglaterra (Broadfoot, 2000; Ozga, 2009) ou nos Estados Unidos (Lindle, 2009, cit in Maroy & Voisin, 2013). Estas políticas pós-burocráticas “caracterizam-se, sobretudo, pelo facto de não se basearem, como no modelo burocrático, na legitimidade da racionalidade e da lei, consideradas simultaneamente como formas de coordenação e fonte de valores” (Barroso, 2013, p.17). Ao invés, estas políticas dão primazia aos resultados mensuráveis, dando maior liberdade aos processos: “o controlo *a priori*, pelas normas, é substituído pelo controlo *a posteriori*, pelos resultados” (p.17).

Associado a este processo de recomposição do papel do Estado surge o conceito de *Estado Avaliador*, introduzido por Neave (1998), inicialmente, para explicar as mudanças no ensino superior, mas que acabou por ser mobilizado por vários autores (Broadfoot, 2000; Maroy, 2013) para uma visão mais abrangente, incluindo também as transformações na organização e gestão do ensino não-superior.

1.1. O conceito de regulação aplicado à educação

A função reguladora, na maioria das perspectivas e domínios teóricos das ciências sociais, refere-se à necessidade de compensar a insuficiência ou ineficiência da autorregulação dos próprios atores e instituições (Justino & Batista, 2013).

No domínio educativo, o conceito de regulação está associado, de um modo geral, “ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas” (Barroso, 2005, p.727). Assim, exprime uma intervenção menos prescritiva e centrada nos resultados que o de «regulamentação», baseado na definição prévia de regras e procedimentos. Mas remete, acima de tudo, para a intervenção de outros atores para além do Estado. Barroso (2005) salienta a inexistência de uma definição consensual do conceito de regulação: “num sistema nacional complexo (como o sistema educativo) existe uma pluralidade de fontes, finalidades e modalidades de regulação em função da diversidade dos actores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias” (p.731). O autor, referindo os trabalhos de Reynaud, distingue três dimensões do processo de regulação: regulação institucional, normativa e de controlo; regulação situacional, ativa e autónoma; e regulação conjunta. A primeira refere-se às ações e normas executadas por uma instância (governo) com vista a orientar as ações e a intervenção dos atores sobre os quais detém autoridade. Na segunda dimensão, a regulação é vista como o conjunto de regras, normas e princípios que orientam a ação do sistema, produzidas pela complexidade dos atores. Por fim, a terceira dimensão, a regulação conjunta, diz respeito à interação entre a primeira (regulação normativa) e a segunda (regulação ativa) com vista à criação de normas comuns. Na perspectiva do mesmo autor e de outros (Barroso, Afonso, Bajomi, Berkovits, Imre & Eross, 2002; Maroy, 2004) assistimos assim a uma “multi-regulação” em educação:

A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou 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 do poder político. Por isso, mais do que falar de

regulação seria melhor falar de “multi-regulação.” (Barroso, 2005, p.734)

Sistematizando, Antunes (2006) considera a regulação no campo de educação como: i) o conjunto de mecanismos que, postos em prática, alinham comportamentos e mediam conflitos sociais, limitando as ameaças à coesão social e ii) a definição de regras que estabelecem o funcionamento das instituições.

Hoje quando falamos em novas formas de regulação do ensino estamos-nos a referir às transformações a que assistimos, essencialmente, nos últimos 30 anos, nas dinâmicas entre o Estado e a regulação das políticas educativas verificando-se “uma tendência dominante para o reforço de novos modos de controlo e de responsabilização das escolas, implicando uma retracção do envolvimento do Estado central (...) e um enfraquecimento do uso de estratégias de regulação centradas na produção normativa e no controlo de meios e procedimentos” (Afonso, 2003, p.76).

Para Roger Dale (1997, cit in Antunes, 2006) passámos de uma regulação determinada por regras, *a priori*, através do que chamamos *inputs* (políticas, orientações, normas, entre outros) para uma forma de regulação determinada por objetivos, *a posteriori*, assente nos resultados do sistema (*outputs*).

1.2. Descentralização, desconcentração e autonomia das escolas

Associado às transformações recentes na regulação em educação surge, frequentemente, o conceito de *descentralização* para descrever as tendências na redistribuição de competências entre os poderes centrais e os locais. Estas tendências emergiram não só em Portugal, mas também um pouco por todo o mundo, em países com estruturas sociais, políticas e económicas bastante diversas (Mons, 2004). Em Portugal, o conceito tem sido mobilizado, sucessivamente, nos debates públicos e programas de governo. A defesa da descentralização faz-se, de um modo geral, para: “aproximar o local de decisão do local de aplicação; ter em conta as especificidades locais; promover a participação dos utilizadores dos serviços públicos; reduzir a burocracia estatal; libertar a criatividade e desencadear a inovação pedagógica”

(Barroso, 2013, p.17). Contudo, a definição do conceito de *descentralização* não é consensual.

De um modo geral, a palavra *descentralização* remete para a transferência, por parte de níveis altos de governo, de competências, responsabilidades e tarefas para os níveis mais baixos da ordem social, permitindo assim uma maior aproximação do local e uma maior participação da comunidade (Work, 2002; McGinn & Welsh, 1999, cit in Batista, 2010).

De acordo com Rondinelli (1980, cit in Batista, 2014) a descentralização assume três formas: desconcentração (transferência de competências para unidades sob alçada do governo central), delegação (neste caso para unidades fora do governo central, mas ainda assim enquadrados no poder central) e, por fim, a devolução (para unidades independentes do governo). No entanto, Barroso (2013) alerta para a diversidade ao nível das políticas de descentralização, que podem assumir formas mais radicais ou mais “retóricas”. No primeiro caso, as políticas mais radicais dizem respeito a situações onde existe a transferência total ou quase total de competências e/ou recursos para as autoridades locais e, no segundo caso, referem-se a políticas onde o Estado transfere algumas competências de execução para a periferia, mas conserva a centralidade e o poder de decisão em matérias fundamentais no controlo do sistema público de ensino.

Às recentes tendências de *descentralização* relaciona-se também o reforço da *autonomia das escolas* enquanto instrumento de regulação e governação das novas formas de atuação do Estado (Afonso, 2010). Apesar do conceito de *autonomia das escolas* ser recorrente no contexto das políticas educativas, “não existe uma visão clara, ou consensual, sobre o [seu] conceito (...) o que este inclui e em que deve ser limitado, qual o seu objetivo último, como se realiza e efetiva e em benefício de quem” (Cabral & Bessa, 2014).

O primeiro Decreto-Lei a mencionar a expressão “autonomia das escolas” define-a como “a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (Decreto-Lei nº 43/89, n.º 1 do artigo 2.º). Uma década depois a legislação entende-a como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no

quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (n.º 1 do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). Já mais recentemente, com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, a autonomia foi descrita como:

(...) a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos. (nº 1 do artigo 8º)

Neste sentido, a *autonomia das escolas* pode ser vista como uma forma de descentralização (Batista, 2014), a que Formosinho (2005) classifica como um tipo de “desconcentração funcional e descentralização territorial limitada” (p.27).

No quadro atual dos novos modos de regulação a que assistimos, com uma maior participação e intervenção dos estabelecimentos de ensino, Lima (2011) defende que da concretização da *autonomia das escolas* deve resultar “[n]uma melhoria do serviço público de educação, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração (na figura do director), e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas (...) que se exprime na faculdade de auto-organização e auto-avaliação de escolas.” (p. 22).

1.3. De “Estado Educador” a “Estado Avaliador”

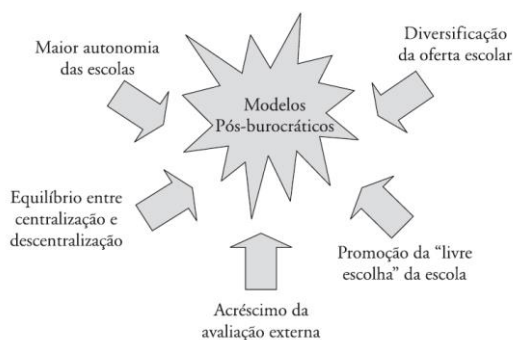
O sistema da escola de massas, originalmente desenvolvido na Europa e progressivamente expandido por todo o mundo, durante os séculos XIX e XX, permitiu ao Estado juntar, à sua ação reguladora, a escola como órgão da sua administração direta (Justino & Batista, 2013). Apesar de existirem diferenças nas características dos sistemas escolares, que poderão ser mais ou menos centralizados, a maioria dos sistemas, até à década de 80 do século XX, apresentava um modelo de regulação comum (Archer, 1979; Barroso, 2005). Esse modelo é usualmente designado por “*Estado Educador*” e “caracteriza-se por se basear no modo de regulação burocrático-profissional, fortemente centralizado, que visa assegurar um ensino universal e

homogéneo” (Barroso, 2013, p.14). A dimensão burocrática, de acordo com Batista (2014), rege-se pela estrutura hierárquica, onde o Estado é responsável por definir regras e procedimentos legais que procuram garantir a coesão social e a igualdade de oportunidades.

A forte intervenção do Estado era legitimada, de acordo com Justino e Valente Rosa (2009), pela conceção da educação como um bem público, pela premissa de que altos níveis de escolaridade são indispensáveis para o desenvolvimento de uma sociedade e, por fim, pela questão da igualdade de oportunidades, que teria de ser assegurada pelo Estado.

As recentes transformações nas políticas educativas verificadas, principalmente, nos últimos 30 anos, caracterizam-se pela criação de novos modos de regulação que apresentam traços de um “novo” modelo, pós-burocrático. A figura 1 apresenta os principais fatores que, em interação, vão no sentido da construção de modelos pós-burocráticos:

Figura 1 – Construção de modelos pós-burocráticos de regulação



Fonte: Barroso, 2005, p. 737

Testemunhamos assim o desenvolvimento de novas ferramentas de gestão e controlo do desempenho dos sistemas de ensino e dos seus atores. Relembrando o conceito introduzido por Neave (1988) os Estados tornam-se, de forma cada vez mais visível, “Estados Avaliadores” “(...) que implantam sistemas de indicadores nacionais que lhes permitem «dirigir» o sistema, «controlar» melhor o processo e o funcionamento das escolas ou dos órgãos de gestão escolar” (Maroy & Voisin, 2013, p. 882). Estas ferramentas responsáveis por avaliar e “prestar contas” no panorama do Estado

Avaliador são designadas por *accountability* (Broadfoot, 2000; Ozga, 2009; Maroy & Voisin, 2013).

Broadfoot (2000) refere-se, igualmente, à emergência de um “Estado Avaliador” responsável pela adoção de políticas de regulação por resultados (Justino & Almeida, 2016). A autora baseia-se no argumento inicialmente identificado por Archer (1979) para salientar o facto de, no panorama dos Estados Avaliadores, os dispositivos de *accountability* serem adotados tanto em sistemas centralizados como em sistemas tradicionalmente descentralizados:

Ainsi, dans les systèmes éducatifs où le contrôle était traditionnellement décentralisé, l'État évaluateur est interprété comme contribuant à un contrôle plus centralisé, alors que, dans les systèmes où le contrôle était traditionnellement très centralisé, il est perçu comme source de plus de flexibilité et donc de plus de décentralisation (Broadfoot, 2000, p.51).

Tal como Broadfoot (2000), outros autores (Archer, 1979; Duru-Bellat & Meuret, 2001; European Commission, 2007) referem, igualmente, que as tendências de descentralização e centralização não são contraditórias como aparentemente parecem ser:

There is a tendency in each country to search for a balance between centralization and decentralization. This is expressed in the existence of trends towards centralization in decentralized countries (in England and Belgium) and trends towards decentralization in centralized countries (in France, Portugal and Hungary). In many cases, this goes along with an increase in power or in responsibilities devolving to “intermediate authorities” (public or private) in charge of various areas of responsibility and in the role of regulator within the system at regional or local levels (for ex. departments, municipalities, decentralized bodies of the central state, private associations of education providers, etc.) (European Commission, 2007, p.15).

Sistematizando, o modelo de “Estado Avaliador” expressa-se, simultaneamente, pela redistribuição de responsabilidades e/ou competências entre Estados e atores locais e pela “emergência, consolidação e aceitação de uma cultura de avaliação ou linguagem da *accountability*” (Batista, 2014, p.73).

2. A avaliação e os dispositivos de *accountability* no quadro dos novos modos de regulação em educação

Como referido anteriormente, as atuais tendências de regulação em educação apontam para um modelo assente, fundamentalmente, numa cultura de avaliação *a posteriori* de resultados “num contexto de *pilotagem em controlo* remoto por parte do Estado, que detém o controlo sobre a definição dos objetivos do sistema e da aferição da sua qualidade, [deixando] às autoridades inferiores os meios para cumprir as metas previamente fixadas” (Batista, 2015, p. 2).

Neste sentido, as escolas estão legalmente sujeitas à avaliação por parte das autoridades superiores através de procedimentos e dispositivos que são, usualmente, designados por *accountability* ou *prestação de contas* (Maroy & Voisin, 2013; Afonso, 2010; Batista, 2014; Broadfoot, 2000).

As políticas de avaliação e *accountability* das escolas atuais encontram-se expressas em três grandes mecanismos: a avaliação de “resultados”, através de exames nacionais no ensino básico e secundário; a avaliação “regulatória”, expressa sob forma de avaliações externas de escolas e de relatórios para instâncias locais e/ou nacionais; e, por fim, a autoavaliação de escolas, que em alguns países é obrigatória por lei e, noutros casos, faz parte do processo de avaliação externa (Batista, 2014).

Estas políticas de avaliação e *accountability*, embora tenham expressão na maioria dos países, podem assumir diferentes formas e níveis, “dependendo da natureza das ferramentas empregadas e da concepção institucional da *accountability* que incorporam” (Maroy & Voisin, 2013, p.883).

2.1. Definição de *accountability*

O termo *accountability*¹, apesar de muito presente no discurso educativo, apresenta alguma instabilidade devido à sua natureza múltipla, formal e informal, e aos diversos significados que lhe atribuem (Barzano, 2009; Afonso, 2010).

Para Afonso (2012) o significado de *accountability*, na maioria dos discursos políticos, remete para uma “forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de *prestação de contas* que (...) implicitamente contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (p.472). Ou seja, o termo *accountability* remete para o dever e a transparência que instituições e organizações têm para com o estado central, que se traduzem em processos de prestação de contas e de responsabilização. Isto significa que os membros de um órgão administrativo ou representativo estão obrigados a reportar as suas ações e a justificá-las perante o governo.

Apesar de recente no discurso político educativo, o conceito, segundo Barzano (2009) remonta aos anos de 1970 quando Becher e outros identificaram o interesse pela prestação de contas para outros atores para além do estado, na educação britânica. Nesse contexto, diversas fontes defendiam que “a prestação de contas das escolas perante as famílias e o público em geral deveria ser mais visível e mais claramente definida” (Becher, 1981, cit in Barzano, 2009, p.54). Após 20 anos, e embora as bases do significado de *accountability* sejam as mesmas, atualmente o conceito remete para uma relação mais complexa e diversificada entre conceções e conjuntos de práticas, dispositivos e instrumentos que este pode incluir (Barzano, 2009).

Sintetizando, podemos afirmar que, atualmente, o termo *accountability* corresponde a um processo que integra, em simultâneo, mecanismos de avaliação, prestação de contas e responsabilização. Isto porque, segundo Afonso (2010), a

¹O termo *accountability* não é passível de tradução em português, ou mesmo em qualquer outra língua que não o inglês, por não existir outro termo que consiga descrever e abarcar todos os seus significados e sentidos (Broadfoot, 2000; Maroy & Voisin, 2013).

avaliação é um processo inerente à prestação de contas e fundamental para disponibilizar informações e também para justificar determinadas decisões. Já a aplicação de sanções, segundo o autor, é parte importante dos sistemas ou modelos de *accountability*, surgindo como consequência da avaliação e estimulando a responsabilização.

2.2. A avaliação de escolas na Europa

Como referido anteriormente, as transformações a que assistimos, que expressam traços de modelos de regulação pós-burocráticos, processam-se a diferentes níveis nos diversos países (Barroso, 2005). As políticas de *accountability*, resultantes do que denominamos de *Estado Avaliador*, apresentam dimensões comuns, mas também podem assumir formas muito diversas.

Maroy e Voisin, num estudo publicado em 2013, apresentam as dimensões que consideram comuns a todas as políticas de avaliação e de *accountability*, a que preferem chamar de “políticas de regulação por resultados”. No entanto, distinguem igualmente algumas das políticas praticadas em determinados países, agrupando-as por diferentes tipologias. No que diz respeito aos aspetos transversais a todas as políticas, os autores destacam, em primeiro lugar, a emergência de um novo paradigma político, onde a escola é vista como um “sistema de produção”, e não como uma instituição. Neste sentido, as políticas são formuladas com o objetivo de melhorar resultados. Em segundo lugar, os objetivos formulados através das políticas de avaliação expressam-se, de forma geral, em dados quantitativos que dão origem a indicadores que servem de referência para um grande número de países. “Governar por «números», indicadores, medidas quantificadas” (Maroy & Voisin, 2013, p. 884) é uma das características fundamentais de todas as políticas de avaliação. A terceira dimensão comum diz respeito ao uso de instrumentos de avaliação de resultados do desempenho dos alunos (*testing*) que são centralizados e monitorizados pelos poderes locais e/ou centrais. Por fim, o quarto e último aspeto refere-se às consequências das avaliações e da prestação de contas, determinadas pela ação pública, que impulsionam, de forma suave ou de forma mais severa, mudanças nos estabelecimentos de educação e ensino.

Apesar destas políticas se pautarem por estas dimensões comuns que aqui apresentámos, é também necessário constatar que estas se processam de formas relativamente diversificadas. Como exemplo, temos o caso da Inglaterra e dos Estados Unidos que, a partir dos anos 80, implementaram políticas de avaliação e de *accountability* exigentes que previam o “estabelecimento de normas curriculares e de desempenho ao nível central, um «alinhamento» das avaliações e das práticas profissionais baseadas nessas normas, sanções significativas para profissionais ou instituições que não conseguissem atingir os objetivos fixados em termos de desempenho” (Maroy & Voisin, 2013, p. 886). Em Inglaterra estas políticas centravam-se em duas principais atividades: *testing* (através de testes e exames aos alunos, escolas e sistema de ensino) e inspeção de escolas (Ozga, 2009). No entanto e segundo a mesma autora, a aplicação destas políticas no país não produziu os efeitos desejados:

By the mid to late 1990s, the massive investment in change seemed to have produced “neither catastrophe nor transformation” in the services themselves (...). Indeed, the two decades of change in the 1980s and 1990s have been characterised as a “policy mess” (Rhodes 1997, 283) that has produced considerable tensions in the system (Ozga, 2009, p.151).

Este sistema de *accountability* “dura” de Inglaterra e de alguns estados norte-americanos (Maroy & Voisin, 2013) foi altamente criticado por políticos, especialistas em educação e até por organizações científicas como a *Fair Test* (Afonso, 2012). Neste sentido, alguns países da Europa Continental procuraram mobilizar políticas de *accountability* mais “suaves”, designadas por alguns autores (Mons & Dupriez, 2010) como políticas de *accountability* reflexiva ou *accountability* inteligente (Ozga, 2009). Estas políticas, contrariamente às dos EUA, assentam, principalmente, na participação ativa e reflexividade dos atores, privilegiando mecanismos de autoavaliação em detrimento de sanções externas (Maroy & Voisin, 2013). Os instrumentos mobilizados nas políticas de *accountability* reflexiva ou inteligente são usualmente designados por instrumentos de regulação baseados no conhecimento ou, em inglês “*knowledge based regulation tools*” e “coordenam a acção pública com base, por um lado, no trabalho entre os vários actores, por outro lado, assentando na produção, disseminação e troca

de conhecimento entre actores do universo das políticas e do campo do conhecimento” (Afonso & Costa, 2011, p.155). Ao mesmo tempo que avaliam, geram (auto)conhecimento nos atores que pretendem avaliar, para que estes reflitam e desenhem o seu caminho para a melhoria.

Como exemplo de uma forma de regulação *soft* a nível global temos o caso do *Programme for International Student Assessment (PISA)*², da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que tem vindo a ganhar credibilidade dentro e fora do espaço europeu. O PISA “enquanto instrumento de regulação baseado no conhecimento (...) *movimenta-se* e *é movimentado* na acção pública, mediando as relações entre os campos do conhecimento e da política, e regulando os que agem no campo da educação” (Da Costa, 2011, p.280).

Em suma, o que acontece em Portugal e na generalidade dos países da Europa, no que diz respeito à prestação de contas e à *accountability*, é a mobilização de procedimentos e instrumentos múltiplos, sofisticados e baseados no conhecimento que pretendem impulsionar nos decisores políticos, nas escolas e na comunidade educativa a sua capacidade reflexiva. Os novos dispositivos de avaliação desafiam as escolas, em particular, a (re)organizar-se enquanto organizações centrais do sistema educativo.

²O PISA visa avaliar se os alunos de 15 anos, idade em que, na maior parte dos países participantes, os alunos se encontram no final da escolaridade obrigatória, estão bem preparados para enfrentarem os desafios da vida quotidiana. As aplicações do PISA decorrem de três em três anos e incidem sobre três áreas: ciências, matemática e leitura. Na última edição, em 2015, participaram 72 países.

2.3. Os instrumentos baseados no conhecimento e a escola como organização “aprendente”

A mobilização do “conhecimento” nas políticas educativas na Europa e em Portugal, numa perspetiva de “*knowledge-based policy*”, permite a tomada de decisão consciente e informada de políticas (Barroso, 2009). Para o mesmo autor a relação entre conhecimento e política é vista como um processo mútuo de redefinição “em que o conhecimento se transforma em política e a política em conhecimento, através da circulação de diferentes actores nas diversas cenas que compõem uma determinada acção pública” (Barroso, 2011, p.12). Neste sentido, Barroso (2009) explica ainda que “o conhecimento que é mobilizado ou invocado no processo político [ao nível da formulação de políticas e da sua implementação] é bastante diversificado quanto à sua natureza, quanto aos seus produtores e quanto aos espaços institucionais de pertença” (p.989).

O projeto de investigação *Knowandpol* (Knowledge & Policy)³ financiado pela União Europeia, foca-se precisamente na questão da relação entre conhecimento e política e tem como principais objetivos: i) mapear o potencial do conhecimento disponível para os decisores nos diferentes países e a relação existente entre os que produzem esse conhecimento e os que tomam decisões políticas; ii) analisar os processos de decisão, incluindo a forma como a informação circula, é compreendida e apreendida; iii) analisar os processos e instrumentos de regulação presentes na produção e disseminação da informação (Barroso, 2009).

A investigação feita em Portugal pela equipa dirigida por João Barroso (2009), no âmbito deste projeto, permite-nos descrever e analisar a relação entre conhecimento e acção pública na evolução do quadro legal sobre autonomia e gestão das escolas entre 1986 e 2009. Para o autor, no que diz respeito ao conhecimento, foi durante este período que se descobriu a escola como um “novo” objeto de estudo científico na área das Ciências da Educação. Portugal foi influenciado pelas teorias da “nova gestão

³O projeto integra 12 equipas de investigação de 8 países (Alemanha, Bélgica, França, Hungria, Noruega, Portugal, Escócia-Reino Unido e Roménia).

pública” e pelos contributos de estudos de diversas organizações, nomeadamente no quadro da União Europeia. Assiste-se à proliferação de dispositivos de avaliação e à passagem de um controlo baseado nas normas para um controlo assente, principalmente, nos resultados (Barroso, 2005). Em Portugal, esta pressão para a avaliação externa em educação verificou-se não só com o restabelecimento dos exames nacionais e de provas de aferição, mas também com a elaboração e publicação de listas de escolas, ordenadas de acordo com os resultados dos seus alunos nos exames nacionais – *rankings* (Afonso e Costa, 2011). Com a publicação da Lei nº31/2002 a avaliação passa a ser encarada como “um instrumento central de definição das políticas educativas” (artigo 3.º), através de processos de avaliação externa e de autoavaliação.

A avaliação externa das escolas constitui-se como um instrumento de regulação soft, “pós-burocrático”, que procura promover a autonomia e a descentralização, através da combinação entre normativos nacionais, de carácter obrigatório, com “incentivos à diversidade e à auto-organização das escolas, apresentados como o melhor caminho para conseguir a melhoria da escola e garantir a qualidade do serviço público de educação” (Afonso e Costa, 2011, p.165). O programa de avaliação externa das escolas “corresponde a uma tendência actual dos governos no sentido do desenvolvimento de formas de conhecimento que legitimem e validem a sua actividade” (Afonso e Costa, 2011, p.166).

Perante este panorama, pretende-se que as escolas utilizem o conhecimento que obtêm, através dos dispositivos de avaliação externa, para melhorar o seu desempenho. Em outras palavras, é desejável que as escolas se tornem organizações “inteligentes”, mobilizando diferentes tipos de conhecimento nas suas tomadas de decisões: “The informing principles of «Intelligent accountability» are that schools are (or should be) effective learning organisations, with rigorous self-evaluation, strong collaboration and effective planning for improvement” (Ozga, 2009, p.153). Para Garvin (1993), as escolas enquanto organizações “inteligentes” e “aprendentes” devem de ser capazes de:

1. Resolução sistemática de problemas;
2. Experimentação;
3. Aprender com o passado;
4. Aprender com outros;

5. Transmitir conhecimento

Ainda na mesma perspectiva, Areal (2014), apoiando-se nos trabalhos de Alonso (1998), refere que a escola e os diferentes elementos da comunidade educativa devem, à semelhança do processo de aprendizagem dos alunos, procurar mobilizar o conhecimento e a sua experiência, de modo a fundamentar melhores tomadas de decisão.

A autoavaliação assume-se, neste contexto, como um processo fundamental para as organizações escolares. No entanto, é importante referir que os processos de autoavaliação podem servir diferentes propósitos e incluir diferentes objetos de análise (podem, por exemplo, cingir-se somente à análise dos resultados escolares). Num plano mais amplo, a autoavaliação pode ser definida como:

Um processo que envolve uma recolha sistemática de informação, levada a cabo pela própria escola, e que procura avaliar o seu funcionamento e a sua capacidade para alcançar os objetivos a que se propõe, e que tem ainda como propósito apoiar processos de tomada de decisão que conduzam ao desenvolvimento da escola como um todo (Janssens & Amelvoort, 2008, cit in Quintas & Vitorino, 2013, p.16)

Neste quadro, a associação entre autoavaliação e melhoria é frequente, mais do que a função de prestação de contas, contudo, em muitas escolas observa-se que a necessidade de melhoria não é acompanhada de planos onde constem medidas concretas a operacionalizar e apoiadas em evidências (Quintas & Vitorino, 2013). Segundo os mesmos autores, em países onde existe uma forte monitorização por parte da inspeção nos processos de autoavaliação, estes são menos consciencializados pela comunidade educativa; pelo contrário, nos sistemas educativos onde existe maior liberdade para o desenvolvimento do processo de autoavaliação, a capacidade para as comunidades educativas se autoavaliarem é maior (Quintas & Vitorino, 2013).

Em suma, a escola como *learning organization* “is an organization skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge, and at modifying its behaviour to reflect new

knowledge and insights” (Garvin, 1993, What is a learning organisation? section, para. 4).

Capítulo II – A avaliação de escolas em Portugal

Neste segundo capítulo pretendemos apresentar o enquadramento político e normativo da avaliação de escolas em Portugal, sobretudo desde o início do novo milénio, aprofundando o caso da RAM, sobre o qual nos iremos debruçar.

1. Enquadramento político e normativo e programa em Portugal Continental

Considerando as políticas de avaliação e *accountability* como ferramentas centrais no processo de reconfiguração dos modos de regulação dos sistemas de ensino europeus (Broadfoot, 2000; Batista, 2014), importa investigar o que foi feito, recentemente, em Portugal, em termos de políticas de avaliação de escolas.

Apesar de a avaliação de escolas constar na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, esta só começou a ganhar alguma visibilidade a partir da década de 90, com a implementação de diversos programas, projetos e dispositivos de autoavaliação e de avaliação externa avulsos, nomeadamente o *Observatório da Qualidade da Escola* e o *Projeto Qualidade XXI* (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2005; Afonso, 2010). Só quase duas décadas depois, em 2002, com a publicação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, é que se aprovou o *Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior*, estabelecendo que “o controlo de qualidade se deve aplicar a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão” (site da Inspeção-Geral da Educação e Ciência [IGEC]). Nos termos da lei, a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola não agrupada ou agrupamento de escola, e na avaliação externa.

Embora a avaliação esteja prevista na lei desde 2002, o primeiro programa de avaliação externa de escolas (AEE), a cabo da IGEC, só se iniciou em 2006 para as escolas do continente. O primeiro ciclo da avaliação externa de escolas decorreu entre 2006 e 2011 e teve como objetivos:

- i) Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;

- ii) Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas;
- iii) Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- iv) Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- v) Contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas. (site da IGEC)

No ciclo inicial de AEE foram avaliadas 1107 escolas, entre fevereiro de 2007 e maio de 2011.

No que diz respeito à autoavaliação por parte das escolas, esta é igualmente um requisito legal desde 2002, no entanto, o governo optou por não impor nenhuma abordagem particular a esta forma de avaliação, o que deixa liberdade e autonomia às escolas para gerir o seu processo. Foi sobretudo a partir do lançamento do primeiro programa de avaliação externa das escolas que estas ficaram alertadas para a necessidade de desenvolverem o seu processo de autoavaliação. Paralelamente a este primeiro programa surgiram também os primeiros contratos de autonomia⁴ entre o Ministério de Educação e diversas escolas⁵, desde que estas reunissem determinadas condições, estabelecidas pela Portaria nº 1260/2007:

- i) Adopção, por parte da escola, de dispositivos e práticas de auto-avaliação;
- ii) Avaliação da escola no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas;
- iii) Aprovação pela Assembleia de escola e validação pela respetiva Direcção Regional de Educação de um plano de desenvolvimento de autonomia que vise melhorar o serviço público de educação, potenciar os recursos da unidade de gestão e ultrapassar as suas debilidades, de forma sustentada. (Artigo 3º)

⁴ Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.” (Decreto-Lei nº 115-A/1998, artigo 48º, nº1).

⁵ Em 2006 foram 24 as escolas escolhidas para celebrarem os contratos-programa de autonomia com o MEC.

Ou seja, as escolas só poderiam celebrar contratos de autonomia com o MEC se já tivessem desenvolvido dispositivos e práticas de autoavaliação e se já tivessem sido avaliadas externamente, no âmbito do Programa de AEE. Os contratos de autonomia, na senda da reestruturação das políticas educativas de que temos vindo a falar, surgem com o propósito de conferir às escolas níveis de competência e de responsabilidade acrescidos. No entanto, os acordos de confiança entre o Estado e as escolas públicas, que incluem financiamento, dependem igualmente da concretização de um conjunto de metas e objetivos pré-definidos que apontam para a melhoria dos resultados escolares (Carvalho de Aguiar, 2015). Como vimos anteriormente, o reforço da autonomia das escolas, através da celebração de contratos de autonomia, enquadra-se, neste panorama, como um instrumento de regulação e governação das novas formas de atuação do Estado.

Uma vez que foi dada às escolas autonomia para gerirem o seu processo de autoavaliação, verificou-se que o processo tem sido operado de formas muito heterogéneas, sendo que algumas escolas tentam operacionalizar o seu processo de autoavaliação através da adaptação de modelos referenciados da literatura especializada ou ainda através da importação de experiências realizadas noutros contextos (Afonso, 2010).

A IGEC, através do programa de avaliação externa, identificou a necessidade de prestar apoio às escolas no desenvolvimento dos seus processos de autoavaliação e, para esse efeito, criou o Grupo de Trabalho para a Autoavaliação de Escolas, que “não pretende induzir qualquer modelo de autoavaliação mas facilitar a todos os potenciais interessados o acesso a ferramentas e referenciais diversos e plurais, tanto quanto possível fundamentados no conhecimento científico e em práticas de sucesso” (site da IGEC).

Posteriormente ao primeiro ciclo de avaliação externa de escolas, e após vários pareceres e recomendações (e.g. Recomendação nº1/2011), do CNE, enquanto entidade consultiva e reguladora das políticas educativas, foram introduzidas algumas alterações no novo ciclo de avaliação de escolas. O CNE entende que “pode e deve ser mantida na AEE a conciliação de finalidades associadas à melhoria e à prestação de contas” (Recomendação nº1/2011) mas que deverá caber a outras instâncias a

promoção e apoio à autoavaliação. Neste sentido, a AEE deve servir três objetivos centrais: capacitação, regulação e participação. Perante as propostas introduzidas pelo CNE, a IGEC reformulou os objetivos da avaliação externa:

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

Para além da reformulação dos objetivos da avaliação externa, alterou-se também o quadro de referência para a avaliação de escolas, diminuindo os cinco domínios para três: Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão. O relatório de escola passou a ser mais avaliativo e menos descritivo, com indicações diretas para a melhoria. Passou também a ser obrigatório, neste segundo ciclo, a elaboração e aplicação de um plano de melhoria, por parte da escola, e a sua publicação para conhecimento da comunidade escolar (Duarte, 2015).

Contrariamente ao ciclo inicial, o segundo ciclo de avaliação de escolas foca-se mais na melhoria, orientando-se “para a análise do sucesso escolar e dos fatores que, dependendo da escola, concorrem para esse sucesso, quer seja através da dinâmica interna da organização escolar, ou da relação que esta estabelece com a comunidade onde está inserida” (Quintas & Vitorino, 2013, p.13).

No que diz respeito à relação entre avaliação externa e autoavaliação, pressupõe-se que ambas se complementem e que a avaliação de escolas contribua para a melhoria do desempenho das escolas. Barreira, Bidarra, Vaz-Rebello & Alferes (2014) desenvolveram uma investigação que procura compreender de que forma as escolas lidam com a avaliação externa, desenvolvida pela IGEC, através das suas dinâmicas organizacionais. Os resultados da investigação apontam para uma evolução positiva nos três domínios (Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão), o

que poderá indicar uma melhoria das escolas. Os autores alertam, no entanto, para a importância de alargar o estudo e abranger mais escolas, no sentido de compreender melhor a relação entre a avaliação externa e a melhoria efetiva das escolas.

2. A avaliação de escolas na Região Autónoma da Madeira: O Projeto de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional

Enquanto serviço central da administração direta do Estado, a ação da IGEC abrange todo o território nacional, com exceção das Regiões Autónomas. Por esse motivo, as escolas da RAM não participam do programa de avaliação externa das escolas apresentado no ponto anterior. Nesta região, o mote para a criação de um instrumento deste tipo foi proporcionado pelo projeto AQSER, que teve início em 2014 por iniciativa da então SRE⁶ e dos Recursos Humanos.

Considerando prioritário encontrar meios para produzir conhecimento sobre a realidade da educação na região no sentido de definir estratégias de melhoria, este projeto surgiu com o intuito de “promover a avaliação das estruturas da educação e do ensino não superior da RAM, tendo em conta a sua especificidade e contexto, e fornecer a informação necessária para a formulação de políticas educativas nas diferentes áreas, no quadro do Sistema Educativo Regional” (Portaria nº 245/2014, de 23 de dezembro, preâmbulo). A função avaliativa é apresentada, nesta portaria, como fundamental no contexto atual visando sobretudo a melhoria nas suas várias vertentes, nos procedimentos, padrões de competência, qualificações escolares e aprendizagens (Portaria nº245/2014, de 23 de dezembro). A melhoria aparece mesmo como objetivo primeiro do sistema de aferição (Artigo 3º - “Promover a melhoria da qualidade do Sistema Educativo Regional e de cada uma das estruturas da educação que o integra”), estando presente em outros dos objetivos mencionados⁷. Nos restantes objetivos, é visível a preocupação com a produção de conhecimento e informação, nomeadamente para a tomada de decisão. Como referido no capítulo anterior, a construção de sistemas de informação surge geralmente inseparável da implementação de dispositivos de regulação como a avaliação externa das escolas. A vertente da prestação de contas ocupa um lugar de menor relevo, sobretudo quando comparado com o programa no

⁶ A estrutura orgânica da Secretaria Regional da Educação, responsável por definir a política regional no setor da educação (entre outros) sofreu algumas modificações ao longo do período de vigência do Projeto (cf Decreto Regulamentar Regional nº20/2015/M).

⁷ Nomeadamente nos seguintes: “f) Incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das estruturas da educação através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio (...) j) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do Sistema Educativo Regional e dos projetos educativos”.

continente, e associado às questões de responsabilidade e transparência: “e) Assegurar o sucesso educativo promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas diversas estruturas” (...) h) promover a confiança e credibilidade da comunidade no desempenho das estruturas da educação”.

Outra das particularidades deste projeto em comparação com o dispositivo existente no Continente e na maior parte dos países europeus (Justino & Almeida, 2017) é o esforço de criação de um modelo que não atribui um papel central ao serviço de inspeção neste processo, acentuando deste modo o pilar do objetivo da melhoria em detrimento da prestação de contas e procurando um modelo menos burocrático e mais partilhado, devido à interação entre avaliadores, avaliados e outros parceiros. Como mencionado no Relatório de Atividades 2014-2015:

Ao distanciar a avaliação de escolas da Inspeção, a filosofia era a de estabelecer um modelo que fosse considerado um veículo de melhoria sem a conotação onerosa habitualmente atribuída à instituição Inspeção. (p.5)

Sendo a avaliação de escolas, interna ou externa, uma área de atuação sensível pois tendencialmente influencia o seu ambiente e, mesmo, o seu relacionamento com a tutela, estabeleceu-se como fundamental implementar o projeto de forma serena, participada e eficaz, com um mínimo de constrangimentos, pelo que se decidiu envolver os intervenientes no processo de decisão, criar espaços de trabalho para discussão, dar oportunidade de formação na área e acompanhamento no processo de autoavaliação. (p.6)

O projeto ficou então afeto a uma equipa da então Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa (Equipa da Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional – EAQSER), posteriormente da Direção Regional de Inovação e Gestão, mas o processo foi sempre acompanhado de perto pela Inspeção Regional da Educação (IRE) e pelo Observatório da Educação da RAM⁸, segundo as atas das reuniões realizadas em 2014 e 2015 (cf. Relatório de atividades do Projeto). Além disso, e tendo

⁸ Este observatório também sofreu várias modificações ao longo do Projeto. Segundo a Portaria 29/2014, de 27 de fevereiro, o Observatório do Sistema Educativo da RAM é uma unidade orgânica nuclear do Gabinete do Secretário, que depende diretamente do Chefe de Gabinete do Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos e tem por missão garantir o apoio na formulação, acompanhamento e avaliação de políticas, assegurando a recolha e tratamento de informação e observar e avaliar globalmente os resultados obtidos pelo sistema. Em 2016 (Portaria nº67/2016, de 25 de fevereiro) é apresentado o Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira enquanto uma unidade orgânica da Direção Regional de Inovação e Gestão da SRE, de apoio técnico à formulação, acompanhamento e avaliação do sistema educativo regional.

em conta a exigência de trabalho previsto – devido à inexistência de experiências anteriores na RAM e de todas as atividades necessárias para seu desenho e implementação –, a SRE procurou apoio científico junto de um centro de investigação, o que se traduziu no estabelecimento de um protocolo com o CICS.NOVA.

É a Direção Regional de Inovação e Gestão a quem se incumbe a função da “formulação, acompanhamento e avaliação do sistema educativo regional, num quadro de rigor e melhoria do serviço público” (Decreto Regulamentar Regional n.º 5/2016/M, preâmbulo), cabendo-lhe “monitorizar e avaliar a qualidade do desempenho organizacional” (Artigo 3º). Porém, apesar de não se atribuir exclusivamente à Inspeção o papel da avaliação, este serviço continua implicado no processo, sobretudo após a tomada de posse do novo governo, em 2015. Com efeito, segundo o Decreto Regulamentar Regional nº 20/2015/M, cabe à IRE, enquanto serviço de administração direta da região, a função de inspeção, mas também de avaliação das escolas: “São atribuições e competências da IRE [...]: b) Proceder a avaliações globais do sistema educativo regional, nomeadamente no âmbito da avaliação organizacional e desenvolvimento das escolas” (Artigo 20º). A questão da transferência da competência da avaliação externa para este serviço foi mesmo equacionada entre maio e julho de 2015 (Relatório de Atividades do Projeto).

A verdade é que, concebido inicialmente como um dispositivo para a avaliação externa de escolas, o projeto evoluiu “para um patamar mais abrangente” (Relatório de Atividade 2014/2015, p.3.). O enquadramento conceptual entretanto desenvolvido, com apoio da equipa de investigação do CICS.NOVA, reforça os propósitos iniciais do projeto, com destaque para a “promoção da melhoria”, “apoio à tomada de decisão” e o incentivo aos “processos de mudança” nas escolas⁹. O foco na melhoria e na produção de informação de qualidade conduziu a uma conceção de avaliação em que autoavaliação e avaliação externa são considerados processos complementares e interativos:

As práticas e resultados das autoavaliações de escolas permitem construir uma imagem da singularidade de cada uma e contextualizar os seus objetivos e resultados através de uma análise dos processos

⁹ Justino, D. & Batista, S. (2014, Novembro). Aferição da Qualidade do Sistema Educativo da Região Autónoma da Madeira: Contributos para o conceito de avaliação. *Documento de trabalho*.

desenvolvidos; informa, assim, a avaliação externa. Os procedimentos utilizados pela avaliação externa, os resultados e informação daí decorrentes deverão por sua vez consolidar e potenciar as práticas de autoavaliação de escolas.¹⁰

Assim, a aferição estrutura-se assim com base na autoavaliação a realizar em cada estabelecimento, na avaliação externa e na informação produzida pelos departamentos da SRE (Portaria nº245/2014). A autoavaliação, centrada na necessidade de mudança, perspetivando a melhoria da organização e preocupando-se com os contextos, assume um carácter obrigatório e desenvolve-se com o apoio da EAQSER. Segundo o Relatório de Atividades, só depois de os procedimentos de autoavaliação estarem consolidados seria implementado o processo de avaliação externa das escolas.

Até ao momento desta dissertação, o projeto centrou-se na preparação, capacitação e desenvolvimento do processo de autoavaliação em cada uma das escolas. A preparação consistiu num longo processo de discussão e reformulação de um modelo que propunha eixos, dimensões e indicadores a observar nos processos de avaliação das escolas, que culminou num referencial comum denominado “Referencial de Avaliação de Escolas”. Nesta preparação participaram todos os atores envolvidos no projeto, incluindo as equipas de autoavaliação das escolas.

Atualmente as escolas de 2º, 3º ciclo, Secundário e Profissional da RAM estão a desenvolver o seu processo de autoavaliação a partir desse referencial comum. O projeto colocou à sua disposição outros instrumentos, baseados no conhecimento, que visavam apoiar nesses processos, desde as reuniões de discussão e acompanhamento com a EAQSER, ações de formação (entre as quais “Recolha e sistematização de informação em contexto escolar” e “Da autoavaliação de escolas ao plano de melhoria”), relatórios e indicadores (nomeadamente sobre os resultados escolares e sobre o contexto socioeconómico) e sua discussão em plenário ou em reuniões individuais com a equipa do CICS.NOVA e/ou a equipa EAQSER e cada uma das escolas.

¹⁰ Justino, D. & Batista, S. (2014, Novembro). Aferição da Qualidade do Sistema Educativo da Região Autónoma da Madeira: Contributos para o conceito de avaliação. *Documento de trabalho*

Capítulo III - Metodologia

1. Definição do problema, objetivos e questões orientadoras na investigação

Tendo em conta que os programas e dispositivos de avaliação externa se apresentam atualmente como ferramentas centrais no desenvolvimento do processo de *accountability* inteligente, esta investigação pretende analisar o impacto que o projeto AQSER, enquanto dispositivo de avaliação externa, teve nas dinâmicas de autoavaliação de escolas da RAM. Mais concretamente, pretende-se saber, em que medida, o próprio papel da escola, enquanto organização, se alterou ou (re)organizou face aos novos dispositivos e instrumentos de avaliação baseados no conhecimento, que o projeto veio pôr em prática. Apesar de existirem trabalhos de investigação que analisam os processos de autoavaliação nas escolas da RAM (Rodrigues, 2009; Areal, 2014), considerou-se interessante e pertinente analisar, em particular, o projeto AQSER, por ser uma experiência pioneira na RAM e por se distanciar do modelo utilizado a nível nacional, pela IGEC.

Para além do objetivo central, existem outras questões que orientam a investigação:

- i) O que é o projeto AQSER e quais são os seus objetivos?¹¹
- ii) Qual o estado em que se encontram as escolas da RAM no seu processo de autoavaliação?
- iii) Será que o projeto AQSER impulsionou a criação e/ou o desenvolvimento do processo de autoavaliação das escolas?
- iv) Os instrumentos introduzidos pelo projeto são mobilizados nas dinâmicas e práticas de autoavaliação das escolas?
- v) Serão as escolas da RAM, atualmente, organizações reflexivas e “aprendentes”?

¹¹Esta questão já foi respondida no capítulo anterior, no ponto 2.

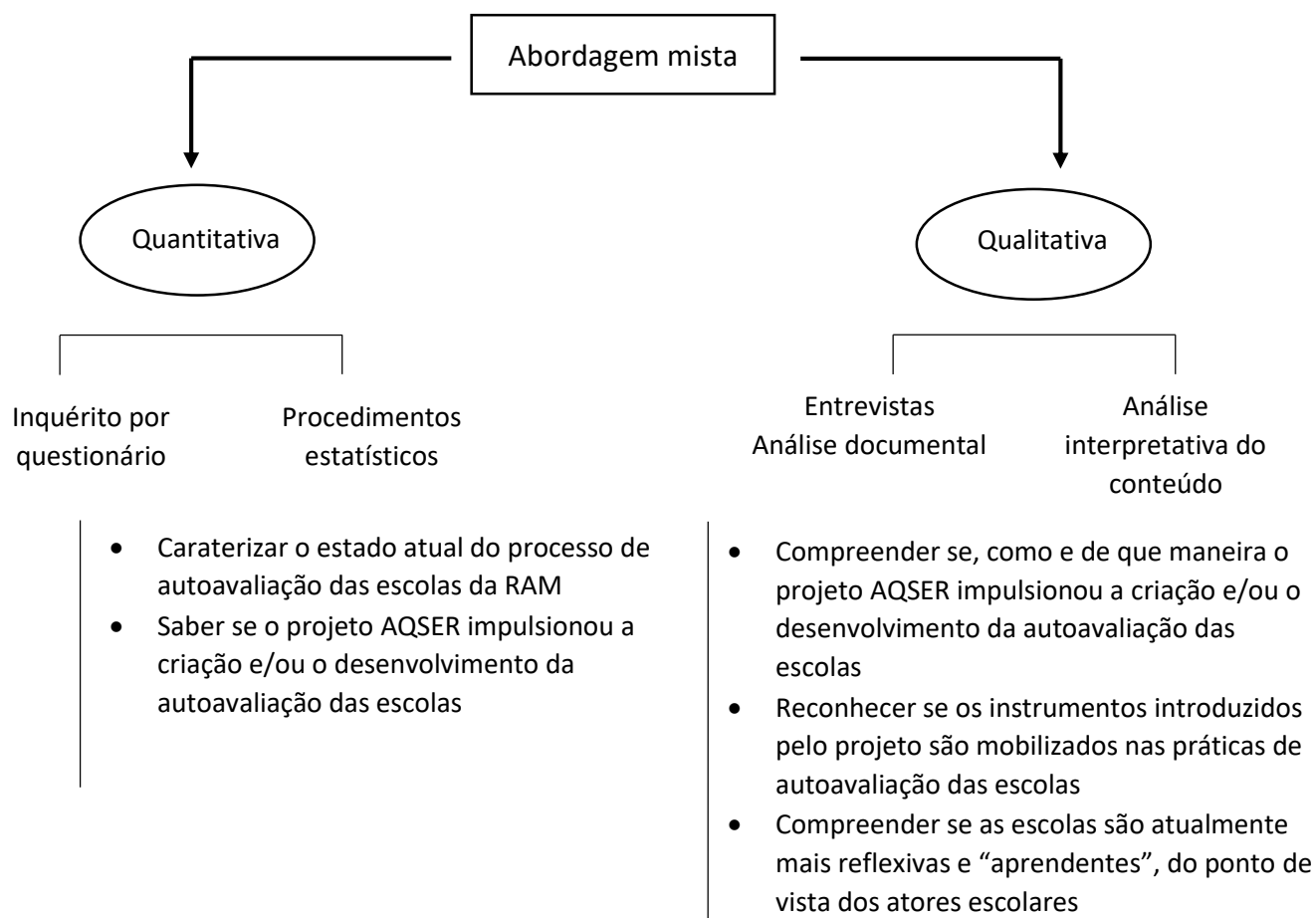
2. Desenho da investigação

A metodologia a seguir neste trabalho de investigação enquadra-se no estudo de caso, dado que se pretende compreender a realidade de um contexto bastante específico. Assim, de forma a saber em que medida o papel da escola, enquanto organização, se alterou ou (re)organizou face a dispositivos de avaliação externa, escolheu-se o Projeto AQSER e o seu impacto nas dinâmicas de autoavaliação das escolas da RAM. Para Yin (2001) “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (p.1).

Atendendo aos objetivos da investigação, considerou-se pertinente seguir uma metodologia de abordagem mista – qualitativa e quantitativa – pelo facto de entendermos que o recurso a ambas as abordagens poderá enriquecer a investigação, conduzindo a melhores resultados e a uma compreensão mais credível da realidade em estudo. Vários autores referem que a mobilização de metodologias mistas pode ser um fator positivo à investigação, pelo fato de se analisar o mesmo fenómeno sob diferentes perspetivas (Oliveira, 2006; Poeschl, 2006).

Para Bryman (2008), “A research design provides a framework for the collection and analysis of data. A choice of research design reflects decisions about the priority being given to a range of dimensions [...]: expressing causal connections between variables, generalizing to larger groups of individuals [...]; understanding behaviour and the meaning of that behaviour in its specific context” (p.27). Neste sentido, procurámos construir uma metodologia que se adequasse, da melhor forma possível, aos objetivos da investigação e à realidade que pretendemos conhecer. O recurso à metodologia quantitativa permite-nos recolher um grande número de dados que representam, de forma objetiva e quantificável, o atual estado do processo de autoavaliação das escolas da RAM. Já a investigação qualitativa “pressupõe uma análise em profundidade, de significados, conhecimentos e atributos de qualidade dos fenómenos estudados, mais do que a obtenção de resultados de medida” (Seabra, 2010, p.145). O esquema seguinte representa o desenho da investigação:

Figura 2 – Desenho da investigação



De acordo com os objetivos e as questões que nos propomos responder, delineámos a investigação em torno de dois instrumentos principais de recolha de dados: o inquérito por questionário e as entrevistas. O inquérito por questionário foi aplicado em colaboração com a equipa CICS.NOVA, com o objetivo de analisar a evolução das escolas no âmbito da implementação dos seus processos de autoavaliação e de avaliar a última oficina de formação do Projeto AQSER. Neste sentido, os resultados do questionário foram utilizados, tanto no âmbito do apoio desenvolvido pelo CICS.NOVA, como no âmbito desta dissertação de mestrado. O questionário, intitulado “Autoavaliação e melhoria das escolas de 2º, 3º CEB, Secundário e Profissional”, foi enviado por correio eletrónico aos coordenadores das respetivas 30 equipas de autoavaliação, e esteve disponível para preenchimento entre o dia 20 de dezembro de

2016 e o dia 7 de fevereiro de 2017¹². A estrutura do questionário (ver anexo 1) contém questões de resposta fechada, facilitando o tratamento estatístico, e algumas questões de resposta aberta, que requerem interpretação, permitindo maior informação que poderá enriquecer a análise. O tratamento das respostas ao questionário incluiu a análise univariada de dados, através de gráficos descritivos (histogramas e gráficos circulares) e descrição tabular (tabelas de frequência absoluta e relativa), elaborados no programa informático Microsoft Excel. Da análise ao questionário surgiu o Relatório de Análise do Questionário de Autoavaliação e Melhoria das Escolas de 2º, 3º Secundário e Profissional, que elaborei em parceria com a equipa CICS.NOVA, através do Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência, e que foi enviado à EAQSER.

Após a análise das respostas ao questionário selecionaram-se três escolas para aplicar o segundo instrumento de recolha de dados - a entrevista semiestruturada - com o objetivo de identificar mudanças nas dinâmicas organizacionais, tal como percebidas pelos atores escolares e compreender se, como e de que forma, o projeto AQSER impulsionou a instituição ou o desenvolvimento de práticas de autoavaliação. A escolha das escolas para a realização de entrevistas foi feita através do cruzamento de indicadores relativos aos resultados escolares de cada escola, ao corpo docente e ao processo de autoavaliação (consultar anexo 2). Os indicadores que dizem respeito aos resultados escolares e à constituição do corpo docente foram facultados pelo CICS.NOVA, no âmbito do Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência, e os restantes resultam da análise do questionário aplicado na primeira fase da investigação. Considerou-se relevante para o estudo, selecionar escolas que estivessem em distintas fases do processo de autoavaliação e que apresentassem diferentes níveis nos resultados escolares, mas também escolas em contextos diferentes, tendo em conta a sua localização e oferta educativa.

Depois de selecionadas as três escolas, considerámos que seria vantajoso para o estudo realizar entrevistas também aos Presidentes dos Conselhos Executivos, para além dos elementos das equipas de autoavaliação, de forma a obtermos um

¹² O questionário esteve disponível para preenchimento através do seguinte link:
<https://goo.gl/forms/vlWsYOQW27nRRies1>

conhecimento generalizado do objeto de estudo, comparando as diversas opiniões e visões dos intervenientes no processo de autoavaliação das escolas (ver anexo 3: Guiões das entrevistas).

Optou-se pela entrevista semiestruturada por permitir uma maior flexibilidade nas respostas por parte do entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 1992) possibilitando, dessa forma, recolher as opiniões e testemunhos dos entrevistados, respeitando o seu tempo, os seus quadros de referência e a sua linguagem. O recurso à entrevista em *focus group* aos elementos da equipa de autoavaliação justifica-se por ser uma técnica que permite recolher dados de carácter qualitativo através da discussão focalizada de um grupo num determinado assunto (Silva, Veloso & Keating, 2014).

As entrevistas decorreram presencialmente entre os dias 2, 3 e 4 de maio de 2017 e todas foram gravadas em áudio, após consentimento de todos os entrevistados e, posteriormente, procedeu-se à sua “transcrição orientada” que, ao contrário da transcrição integral, se baseia na orientação da transcrição pelas categorias de análise previamente definidas (ver anexo 4: Transcrições das entrevistas). Para a análise de conteúdo os nomes dos entrevistados foram substituídos por códigos, de forma a garantir o seu anonimato. Bardin (1997) define a análise de conteúdo como um conjunto diversificado de instrumentos metodológicos, que se aplicam a discursos, cujo fator comum é a inferência e o raciocínio dedutivo. Este tipo de análise requer do autor um esforço de interpretação entre a objetividade e a subjetividade, servindo duas funções: função heurística (análise de conteúdo movida pela descoberta) e função de administração de prova (verificação ou infirmação de hipóteses prévias) (Bardin, 1997; Batista, 2010). De forma a proceder à análise do conteúdo, construiu-se uma grelha, organizada por categorias e subcategorias, de acordo com os temas abordados na entrevista, apoiadas em unidades de registo (neste caso, frases).

Para além dos dois instrumentos de recolha de dados mencionados anteriormente, complementou-se a recolha e análise de dados através da análise documental de relatórios de autoavaliação, de documentos realizados no âmbito da formação por parte da equipa CICS.NOVA e ainda de documentos facultados pela DRIG/GAOPSER, relacionados com o desenvolvimento do projeto AQSER.

Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados

Para a apresentação e discussão dos resultados, considerámos pertinente articular os resultados obtidos através do questionário e das entrevistas realizadas, de forma a providenciar uma análise mais complexa e rica dos dados obtidos, aproveitando as potencialidades dos dois tipos de informação. Para tal, organizámos a informação de acordo com os grandes tópicos do estudo, relacionados com os objetivos e questões orientadoras da investigação:

- 1) Caracterização dos intervenientes no processo de autoavaliação;
- 2) A implementação do processo de autoavaliação;
- 3) A importância da autoavaliação;
- 4) O estado do processo de autoavaliação;
- 5) Perceções sobre o processo de autoavaliação e o projeto AQSER;
- 6) Expetativas dos intervenientes no processo de autoavaliação;
- 7) Escolas enquanto organizações “aprendentes”?

1. Caracterização dos intervenientes no processo de autoavaliação

Do questionário “Autoavaliação e melhoria das escolas de 2º, 3º CEB, Secundário e Profissional”, dirigido aos 146 elementos das equipas de autoavaliação das 30 escolas da RAM, obteve-se resposta de 122 elementos das equipas, de 27 escolas. No entanto, apenas foram contabilizadas 119 respostas¹³, dado que se verificaram algumas incongruências nas respostas obtidas, devido à duplicação de respostas por parte de uma equipa de autoavaliação, comprovada pelo carimbo de data e hora.

Relativamente às funções que desempenham os inquiridos nas respetivas equipas de autoavaliação, 94 (79%) são membros da equipa e 25 (21%) são coordenadores de equipa.

¹³ Ver anexo 5: Taxa de resposta por escola.

Nas entrevistas, participaram os três Presidentes dos Conselhos Executivos das três escolas selecionadas e, no total, 11 elementos das equipas de autoavaliação¹⁴:

Quadro 1 – Entrevistados por cargo e identificação

Escola	Nº de participantes	Cargo/s	Identificação
Escola Azul	1	Presidente do Conselho Executivo	PCE_1
	1	Coordenador da Equipa de Autoavaliação	EEA_1
Escola Amarela	1	Presidente do Conselho Executivo	PCE_2
	6	Elementos da equipa de autoavaliação	EEA_2 a 7
Escola Vermelha	1	Presidente do Conselho Executivo	PCE_3
	4	Elementos da equipa de autoavaliação	EEA_8 a 11

Nota: PCE – Presidente do Conselho Executivo; EEA – Elemento da Equipa de Autoavaliação.

As três escolas selecionadas, conforme referido anteriormente, apresentam características diferentes entre si:

Quadro 2 – Caracterização das escolas selecionadas

Escola	Localização	Oferta educativa	Data de constituição da equipa de autoavaliação ¹	Fase no processo de autoavaliação em outubro de 2016 ¹	Resultados escolares (tendência) ²
Escola Azul	meio rural	básico com pré	set/2014	Intermédia	bom
Escola Amarela	capital da RAM	Secundário	dez/2014	Intermédia	em risco
Escola Vermelha	meio urbano	básico e secundário	set/2012	Avançada	mau

Fontes: ¹Questionário “Autoavaliação e melhoria das escolas de 2º, 3º CEB, Secundário e Profissional”.²Projeto ESCXEL.

Notas: A tendência diz respeito à evolução dos resultados do 3ºCEB na Escola Azul e na Escola Vermelha; na Escola Amarela a tendência diz respeito aos resultados do secundário.

Para determinar qual a fase do processo em que as escolas se encontravam, considerou-se:

Fase inicial – leitura/pesquisa; análise de dados; recolha de dados;

Fase intermédia – discussão de resultados; redação do relatório de autoavaliação;

¹⁴ Não foi possível realizar a entrevista em *focus group* na Escola Azul pela indisponibilidade verificada no momento, por parte dos outros elementos da equipa de autoavaliação. No entanto, realizou-se uma entrevista semiestruturada ao Coordenador da equipa de autoavaliação.

Fase avançada – definição de ações de melhoria.

Considerou-se pertinente para o estudo selecionar escolas em fases diferentes do processo de autoavaliação e com resultados escolares em distintos níveis. Para a seleção recorreremos também a características relacionadas com a localização da escola na RAM, a oferta educativa e a data de constituição das equipas.

No que diz respeito ao perfil dos Presidentes dos Conselhos Executivos, verificou-se que os três inquiridos possuem formação académica relacionada com o cargo que exercem e que já desempenham esta função há vários anos.

Quadro 3 – Perfil dos Presidentes dos Conselhos Executivos

Categoria – Perfil do Presidente do Conselho Executivo	
Subcategorias	Unidades de registo
Formação académica	sou licenciado em Geografia (...) tenho uma pós-graduação em Gestão e Administração Escolar (PCE_1)
	eu sou formado em filosofia (...) para além disso, mais tarde, fiz mestrado na área da administração educacional. Em relação à gestão, de vez em quando frequentamos cursos de curta duração (PCE_2)
	eu sou licenciado em História (...) e tenho um curso de pós-graduação em especialização e gestão escolar (PCE_3)
Anos de serviço	como docente este é o 17ºano e sou diretor da escola desde 2009 (PCE_1)
	acabei o curso em 1984, por isso devo ter uns 32, 33 anos de serviço (PCE_2)
	de docência devo ter uns 34 anos e estou há quase 25 anos no conselho executivo (PCE_3)

Fonte: Entrevistas

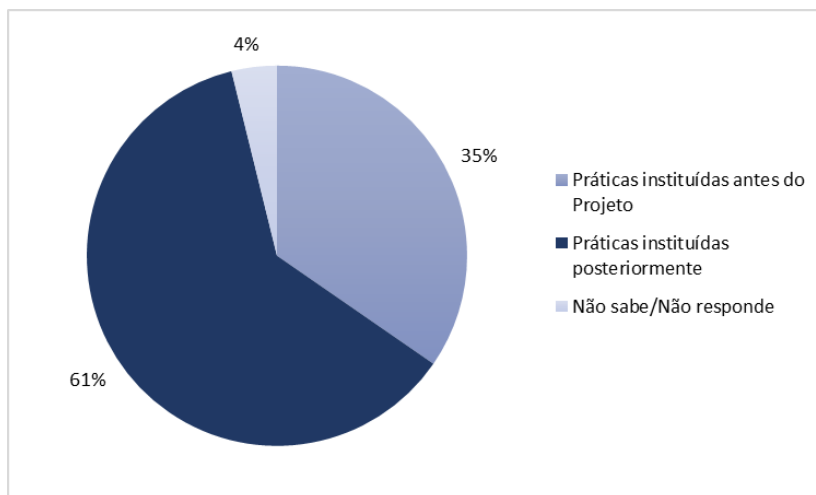
Em todas equipas de autoavaliação entrevistadas, foi constatado a inexistência de formação específica relacionada com a temática da autoavaliação:

Não há ninguém com formação específica. Eu, todas as formações que tive, foi por iniciativa (...) e são todas no âmbito do CAF¹⁵ e agora tenho no âmbito deste projeto (EAA_1)

2. A implementação do processo de autoavaliação

Tendo em conta que o projeto AQSER se iniciou em 2014, considerou-se pertinente saber quais as escolas que já tinham instituídas práticas formais ¹⁶de autoavaliação.

Figura 3 – Instituição de práticas formais de autoavaliação



Fonte: Questionário "Autoavaliação e melhoria das escolas de 2º, 3º CEB, Secundário e Profissional

Analisando a figura, é possível verificar que a maioria das equipas (61%) instituiu práticas formais de autoavaliação posteriormente à implementação do projeto, e que 35% das equipas já tinham estabelecidas práticas formais antes do projeto. Conclui-se, deste modo, que o Projeto AQSER incentivou grande parte das escolas da RAM a desenvolverem o seu processo de autoavaliação e a instituírem práticas formais de autoavaliação.

De acordo com os Presidentes dos Conselhos Executivos entrevistados, as suas escolas já tinham por hábito desenvolver práticas de autoavaliação, embora estas

¹⁵ O modelo *Common Assessment Framework* (CAF), denominado em português por Estrutura Comum de Avaliação, é uma ferramenta de autoavaliação desenvolvida pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM), a pedido da Comissão Europeia. Esta ferramenta é adequada às características de cada organismo público e tem como principal objetivo o diagnóstico do desempenho, numa perspetiva de melhoria contínua.

¹⁶ Consideram-se práticas formais de autoavaliação as que estão devidamente previstas, são sistemáticas, registadas e generalizadas nos diferentes órgãos da organização; e práticas informais aquelas que ocorrem de forma ad hoc, raramente registadas e restritas a alguns órgãos/estruturas.

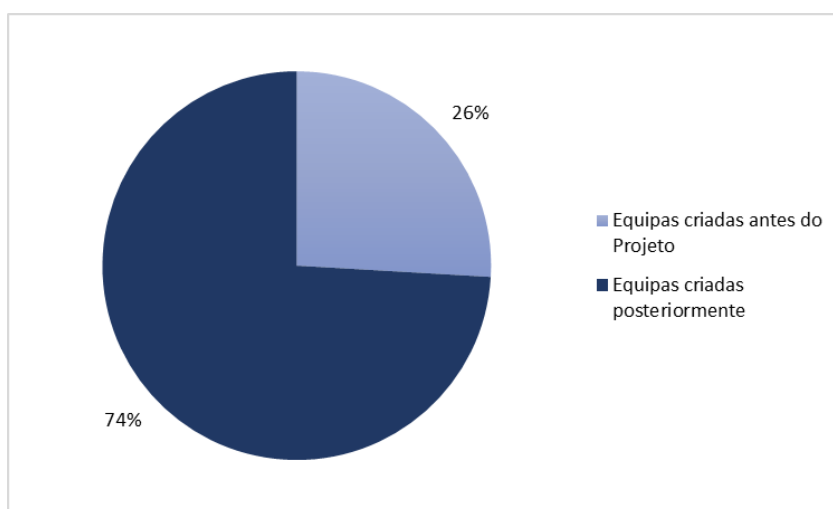
pudessem não ser tão sistemáticas e generalizadas nos diferentes órgãos da organização:

(...) mesmo quando estes processos não eram tão obrigatórios como são agora, a escola desde sempre que teve por hábito momentos de reflexão. (PCE_2)

já tínhamos começado com o nosso processo de autoavaliação antes, há muitos anos, não sei precisar (PCE_3)

Relativamente à constituição de equipas responsáveis pelo processo de autoavaliação, verificou-se que, tal como a instituição de práticas formais de autoavaliação, a maioria das equipas só foi constituída depois do desenvolvimento do projeto AQSER:

Figura 4 – Momento de constituição das equipas de autoavaliação



Fonte: Questionário “Autoavaliação e melhoria das escolas de 2º, 3º CEB, Secundário e Profissional

Verificou-se que apenas 7 equipas (26%) foram constituídas antes de setembro de 2014 e que, a grande maioria - 74% - foi criada posteriormente ao início do projeto AQSER.

Analisando as respostas dos entrevistados das Escolas Azul, Amarela e Vermelha, foi possível concluir que, nas três escolas, já existiam práticas de autoavaliação, apesar de terem sido implementadas de formas diferentes.

Quadro 4 – Percepções dos entrevistados sobre a implementação do processo de autoavaliação nas suas escolas

Tema – Implementação do processo de autoavaliação		
Escola Azul	Escola Amarela	Escola Vermelha
PCE_1: “Quando assumimos a administração escolar, em 2009, uma das primeiras coisas que fizemos foi criar um gabinete de avaliação independente e com pessoas com capacidade crítica e reflexiva, de modo a que alguém, de um modo objetivo possa avaliar os nossos processos.”	PCE_2: “Nós tínhamos práticas de autoavaliação, se calhar muito empíricas, se calhar sem grande rigor na recolha dos dados, mas digamos que esta preocupação em encontrar fragilidades sempre foi uma tônica nossa” EAA_2: “Aqui na escola não havia uma equipa formal mas já havia práticas de autoavaliação, a nível dos resultados, a nível do plano de atividades (...)”	PCE_3: “Já tínhamos começado com o nosso processo de autoavaliação antes, há muitos anos, não sei precisar” EAA_8: “Quando nós iniciámos, em 2012, foi uma iniciativa de escola (...) já estávamos a trabalhar, muito a “apalpar terreno”, por tentativa e erro”

Fonte: Entrevistas.

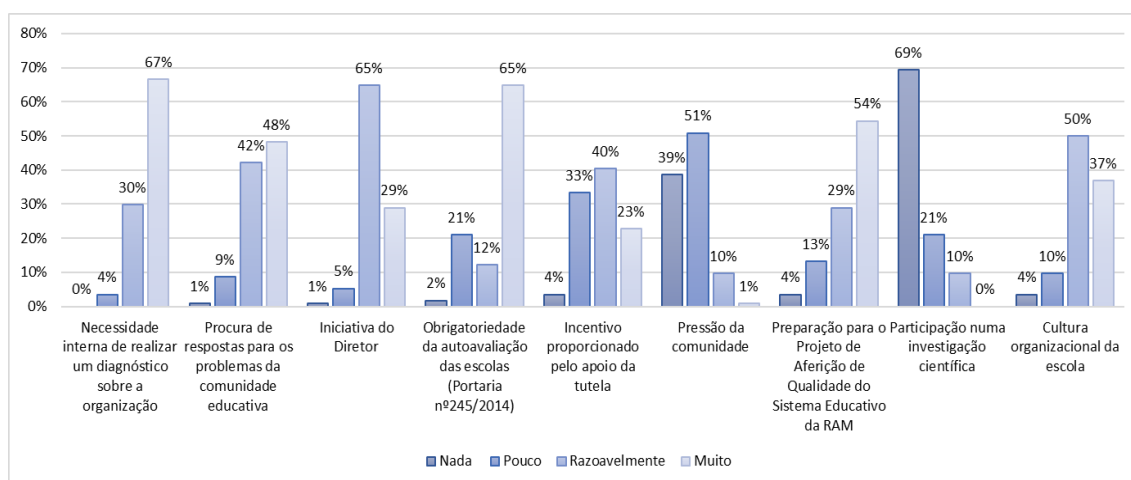
Enquanto que na Escola Azul e na Escola Vermelha já se verificavam práticas sistemáticas de autoavaliação, através da criação de gabinetes ou equipas responsáveis pelo processo, na Escola Amarela estas práticas não eram sistematizadas e, por isso, consideradas informais.

Na Escola Azul, apesar dos dados que recolhemos dos questionários indicarem que só foi constituída formalmente uma equipa de autoavaliação em 2014, os dois entrevistados confirmaram que foi criado um gabinete responsável pela autoavaliação em 2009, quando a atual direção tomou posse. No entanto, este gabinete foi criado no âmbito do processo CAF e era externo. No caso da Escola Vermelha, a preocupação com a autoavaliação existia pelo menos desde 2012, quando a escola optou pela criação de uma equipa de autoavaliação. A Escola Amarela refere que, apesar de não ter formado nenhuma equipa para o processo, também já tinha algumas práticas de autoavaliação, nomeadamente a nível dos resultados e do plano de atividades. Importa salientar que estes processos, em qualquer uma das três escolas, podiam não ser tão formais como no presente.

3. A importância da autoavaliação

Com o intuito de compreender quais as motivações para a instituição de práticas formais de autoavaliação nas escolas, os inquiridos avaliaram o impacto que vários aspetos tiveram nessa decisão.

Figura 5 – Motivações para a instituição de práticas formais de autoavaliação (%)



Fonte: Questionário “Autoavaliação e melhoria das escolas de 2º, 3º CEB, Secundário e Profissional

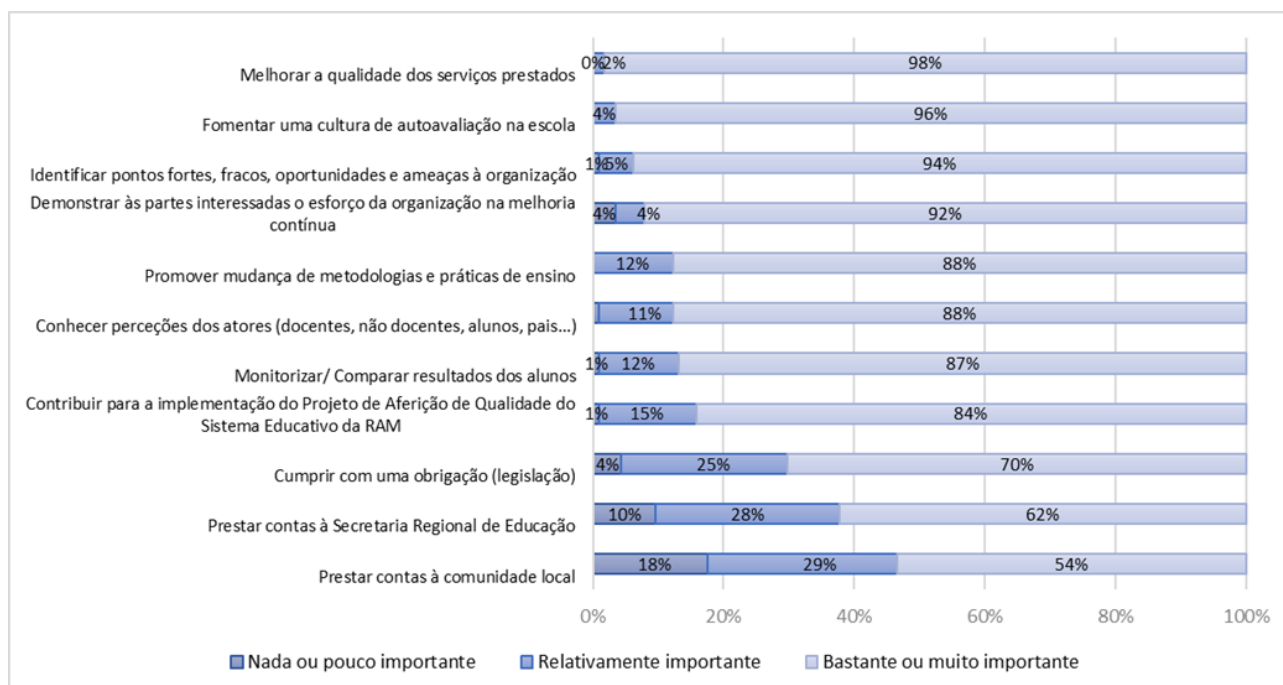
Os dois aspetos que os inquiridos consideram terem contribuído, de forma mais evidente, para a implementação de práticas formais de autoavaliação foram a “Necessidade interna de realizar um diagnóstico sobre a organização” (67% consideram que este foi um aspeto “muito importante”) e a “Obrigatoriedade da autoavaliação de escolas” (65% consideram que este foi um aspeto “muito importante”). Ou seja, tanto aspetos internos, relacionados com a própria organização como aspetos externos, relativos à própria lei que determina a obrigatoriedade da autoavaliação de escolas, contribuem significativamente para a implementação de práticas formais de autoavaliação. Este último aspeto, da obrigatoriedade da autoavaliação de escolas, vem ao encontro dos resultados da questão anterior, onde foi possível verificar que o projeto AQSER, implementado pela DRIG/GAOPSER, foi o principal responsável pela instituição de procedimentos formais de autoavaliação nas escolas da RAM. Note-se que mais de metade dos inquiridos (54%) concede muita importância ao motivo “preparação para o projeto AQSER” para a instituição de práticas formais de avaliação.

Já os dois aspetos apontados como menos relevantes nesta decisão foram a “Participação numa investigação científica” (69% referiram este aspeto como “nada

importante”) e a “Pressão da comunidade” (39% consideraram como “nada importante” e 51% como “pouco importante”). Considerando também os aspetos que contribuíram razoavelmente para a implementação destas práticas, é visível que a “Iniciativa do Diretor” (65%) foi a mais apontada e que, em seguida, foi a “Cultura organizacional da escola” (50%).

Para compreender os objetivos que levam as escolas a adotar práticas formais de autoavaliação, foi pedido aos inquiridos que classificassem de 1 (nada importante) a 10 (muito importante) a importância que determinados objetivos têm na orientação dessas práticas:

Figura 6 – Objetivos na orientação das práticas formais de autoavaliação



Fonte: Questionário “Autoavaliação e melhoria das escolas de 2º, 3º CEB, Secundário e Profissional”

Nota: Consideraram-se como “nada ou pouco importante” as respostas entre 1 e 4”; como “relativamente importante” as respostas entre 5 e 6; e como “bastante ou muito importante” as respostas entre 7 e 10.

Analisando o gráfico com as respostas dos inquiridos, constata-se, em primeiro lugar, que todos os objetivos referidos são “bastante ou muito importantes” para a maioria dos inquiridos. No entanto, os objetivos que os inquiridos consideram mais determinantes na orientação das práticas formais de autoavaliação passam por: “Melhorar a qualidade dos serviços prestados” (98%); “Fomentar uma cultura de autoavaliação na escola (96%)”; “Identificar pontos fortes, fracos, oportunidades e

ameaças à organização” (94%); e “Demonstrar às partes interessadas o esforço da organização na melhoria contínua” (92%).

Tanto nas respostas ao questionário como nos discursos dos entrevistados, foi visível que a maior preocupação das escolas da RAM diz respeito a aspetos organizacionais, relacionados com o esforço na melhoria contínua:

Quadro 5 – Perceções dos entrevistados relativamente aos objetivos na orientação das práticas de autoavaliação

Tema – Objetivos na orientação das práticas formais de autoavaliação		
Escola Azul	Escola Amarela	Escola Vermelha
EAA_1: “Acho que nenhum organismo do século XXI pode viver sem autoavaliação, por dois pontos essenciais: primeiro a melhoria dos resultados e depois desperta e cria aquelas oportunidades de que falei, ou seja, as próprias organizações descobrirem aquilo que de bom e de mau fazem.”	PCE_2: “Eu penso que nos só podemos ter uma perspetiva de evolução e melhoria se soubermos quais são as falhas que nos temos e eu penso que todos os processos de autoavaliação permitem que as organizações se confrontem com aquilo que têm de bom e de mau. Só identificando as nossas fragilidades é que podemos eventualmente, ir melhorando” EAA_2: “(...)é sempre com o objetivo de diagnosticar a realidade da escola e, naqueles pontos que consideramos os pontos fracos, tentar melhorar.”	PCE_3: “Eu penso que o projeto tem a ver com o sucesso dos alunos e tem a ver com a otimização dos resultados e penso que o nosso grande objetivo aqui são os resultados dos alunos.” EAA_9: “Melhorar”; EAA_8: “É melhorar com benefício para todos.”

Fonte: Entrevistas.

Para estas escolas, o processo de autoavaliação deve suscitar processos de mudança e de melhoria contínua com o objetivo central de melhorar a qualidade dos serviços prestados. Os entrevistados das Escolas Azul e Amarela referem que este processo é importante, na medida em que lhes permite identificar as suas potencialidades e fragilidades, o que consideram ser a única forma de conseguirem melhorar o seu desempenho. No que diz respeito especificamente à melhoria dos resultados, esse objetivo é também mencionado pelos entrevistados das escolas Escola Azul e Escola Vermelha.

Aspetos relacionados com a obrigatoriedade da avaliação de escolas e da prestação de contas à comunidade e à Secretaria Regional da Educação (SRE), apesar de terem obtido valores elevados nos questionários, são os menos relevantes para as escolas. No entanto, esse objetivo é também mencionado por um dos entrevistados da Escola Amarela:

Claro que há sempre um objetivo que às vezes não é muito declarado, mas que é o de prestação de contas e esse está sempre implícito. (EAA_2)

4. O estado do processo de autoavaliação

Tendo em conta que o projeto AQSER teve início no ano letivo de 2014/2015, procurou-se saber, através do questionário, em que fase do processo de autoavaliação estavam as escolas, em outubro de 2016. As respostas a esta questão revelaram-se bastante discrepantes entre membros da equipa de autoavaliação, o que demonstrou alguma confusão ou desconhecimento da fase do processo em que se encontravam. Mesmo assim, e de forma a avaliar a evolução das escolas da RAM no processo de autoavaliação, construiu-se um quadro onde é possível verificar o estado do processo das escolas no questionário de diagnóstico, aplicado pela DRIG/GAOPSER, em dezembro de 2014, e o estado do processo em outubro de 2016.

Analisando o quadro, verifica-se que a grande maioria das escolas apresenta evolução no processo de autoavaliação entre o primeiro e o segundo questionário. Considerando as fases do processo que apresentámos anteriormente, constata-se que 17 das 30 escolas, envolvidas no projeto, conseguiram avançar no processo, em relação ao primeiro questionário e que, dessas 17 escolas, cinco estão na última fase do processo – Definição de Ações de Melhoria. Contudo, verificou-se que 10 escolas continuam em fases iniciais do processo e que, dessas 10 escolas, quatro regrediram no processo entre o primeiro e o segundo questionário. Esta regressão poderá dever-se à reformulação dos procedimentos da autoavaliação e da sua adaptação ao novo referencial.

De uma forma geral, o processo de autoavaliação na RAM apresenta uma evolução significativa, tendo em conta que no ano de 2014 eram muito poucas as escolas desta região que tinham este processo formalizado.

Quadro 6 – Fases do processo de autoavaliação entre o primeiro e o segundo questionário

Escola (sigla)	Fase no questionário de diagnóstico (2014)	Fase no segundo questionário (2016)
E1	Leitura/Pesquisa	Redação do relatório de autoavaliação; Discussão de resultados
E2	Leitura/Pesquisa	Redação do relatório de autoavaliação
E3	Leitura/Pesquisa	Discussão de resultados
E4	Leitura/Pesquisa	Análise de dados
E5	Análise dos resultados	Redação do relatório de autoavaliação; Definição de Ações de Melhoria
E6	Análise dos resultados	Análise de dados
E7	Definição de estratégias de melhoria	Recolha de dados
E8	Definição de estratégias de melhoria	s.d.
Escola Azul	Leitura/Pesquisa	Redação do relatório de autoavaliação
E10	Recolha de dados	Redação do relatório de autoavaliação; Discussão de resultados
E11	Análise de resultados	Redação do relatório de autoavaliação
Escola Amarela	Recolha de dados	Redação do relatório de autoavaliação
E13	Discussão de resultados	Redação do diagnóstico
E14	Recolha de dados	Redação do diagnóstico
E15	Análise de resultados	Redação do diagnóstico
E16	Leitura/Pesquisa	Recolha de dados
E17	Definição de estratégias de melhoria	Definição de Ações de Melhoria
E18	Leitura/Pesquisa	Definição de Ações de Melhoria
E19	Discussão de resultados	Discussão de resultados
E20	Leitura/Pesquisa	Discussão de resultados; Redação do relatório de autoavaliação
E21	Leitura/Pesquisa	s.d.

E22	Leitura/Pesquisa	Redação do relatório de autoavaliação
E23	Não iniciou	s.d.
E24	Recolha de dados	Discussão de resultados
E25	Recolha de dados	Definição de Ações de Melhoria
E26	Leitura/Pesquisa	Definição de Ações de Melhoria
Escola Vermelha	Análise de resultados	Definição de Ações de Melhoria
E28	Leitura/Pesquisa	Redação do diagnóstico
E29	Recolha de dados	Recolha de dados; Redação do relatório de autoavaliação
E30	Definição de estratégias de melhoria	Discussão de resultados ¹

Fonte: DRIG/GAOPSER/Questionário “Autoavaliação e melhoria das escolas de 2º, 3º CEB, Secundário e Profissional

Relativamente às escolas entrevistadas, verifica-se que as três evoluíram de formas diferentes entre o primeiro e o segundo questionário. Conforme referimos anteriormente, a Escola Azul, tinha um gabinete externo, responsável pela autoavaliação, desde 2009. Em 2014, a Escola Azul apresentava-se na primeira fase do processo de autoavaliação (leitura/pesquisa). No entanto, no segundo questionário apresentou uma evolução considerável, apresentando-se na fase da elaboração do Relatório de Autoavaliação. O caso da Escola Amarela é semelhante, embora esta escola estivesse já na fase da recolha de dados aquando do questionário de diagnóstico, também se encontrava a redigir o Relatório de Autoavaliação na altura do segundo questionário.

Por fim, a Escola Vermelha, na fase de diagnóstico, encontrava-se já na análise dos resultados, o que seria de esperar uma vez que esta escola formou equipa em 2012, dois anos antes do início do projeto AQSER. Esta escola é também a única das três que no segundo questionário estava na última fase do processo de autoavaliação – a definição de ações de melhoria.

5. Perceções sobre o processo de autoavaliação e o projeto AQSER

Uma das questões orientadoras da investigação relaciona-se com o impacto que o projeto AQSER teve nas escolas da RAM. Os elementos das equipas de autoavaliação consideram que o projeto, enquanto dispositivo externo, veio trazer mais organização e sistematização ao processo de autoavaliação:

Eu acho que uma das [mudanças] que já se pode observar e até ver que mudou é a sistematização de alguns dados que a escola possuía e que (...) estavam dispersos. (EAA_2)

Ter um modelo de trabalho, que não tínhamos (...) estávamos “às cegas” (...) tendo um modelo de trabalho é muito mais fácil e até se torna mais agradável desenvolver as coisas, (EAA_9)

Porém, essa percepção não é generalizada. Para o Presidente do Conselho Executivo da Escola Azul, o projeto veio apenas formalizar as práticas que a escola já desenvolvia:

Não mudaram as práticas. Apenas formalizou, em papel, aquilo que já fazíamos (PCE_1)

Comparando as percepções entre as três escolas, constatamos que, tanto na Escola Amarela, como na Escola Vermelha, este projeto teve um forte impacto nas dinâmicas de autoavaliação das escolas, introduzindo modelos e/ou instrumentos de trabalho que lhes permitem a elaboração de um plano de melhoria mais sustentado.

No caso da Escola Azul, como já tínhamos mencionado anteriormente, os entrevistados consideram que este projeto não provocou grandes mudanças nos procedimentos de autoavaliação da escola e que, na prática, para os docentes, não existem diferenças:

Quadro 7 – Perceções dos entrevistados sobre a implementação do Projeto AQSER

Tema – Perceções sobre o Projeto AQSER		
Escola Azul	Escola Amarela	Escola Vermelha
EAA_1: “Entre o CAF e este o que é que eu acho? Ele não difere assim tanto do CAF (...) na parte das equipas de autoavaliação aplicarem os modelos nas escolas (...) para os docentes não há grande relevância se era o CAF ou era este.”	PCE_2: “(...) acho que com este trabalho nós ficámos com instrumentos de avaliação mais rigorosos que nos permitem ter acesso a dados mais fiáveis e a partir dos quais podemos tomar decisões. A grande vantagem para já tem sido mobilizar a escola para ir criando hábitos de registo de informação.”	EAA_9: “Ter um modelo de trabalho, que não tínhamos (...) é muito mais fácil e até se torna agradável desenvolver as coisas. (...). Olhe, em relação aos benefícios [do projeto], eu acho que nos dá uma visão diferente das coisas e que nos pode permitir esse plano de melhoria.”

<p>PCE_1; “Não mudaram as práticas. Apenas formalizou, em papel, aquilo que já fazíamos. Temos hoje mais números disponíveis. Para nós, em termos de quem está no terreno, de forma objetiva, não mudou.”</p>	<p>EAA_2: “Eu acho que uma das que já se pode observar e até ver que mudou é a sistematização de alguns dados que a escola possuía e que, no entanto, estavam dispersos.”</p>	<p>EAA_8: “Exatamente, dá estrutura, encaminha, em termos de organização é muito importante. Quando nós começamos em 2012 não sabíamos como é que íamos começar.”</p>
---	---	---

Fonte: Entrevistas.

Quanto aos instrumentos de trabalho mobilizados no processo de autoavaliação, verificou-se que na Escola Amarela e na Escola Vermelha existe uma combinação entre instrumentos novos, introduzidos pelo projeto e instrumentos que a escola já utilizava:

Temos instrumentos novos e instrumentos que já tínhamos (...) é uma combinação das duas coisas (EAA_2)

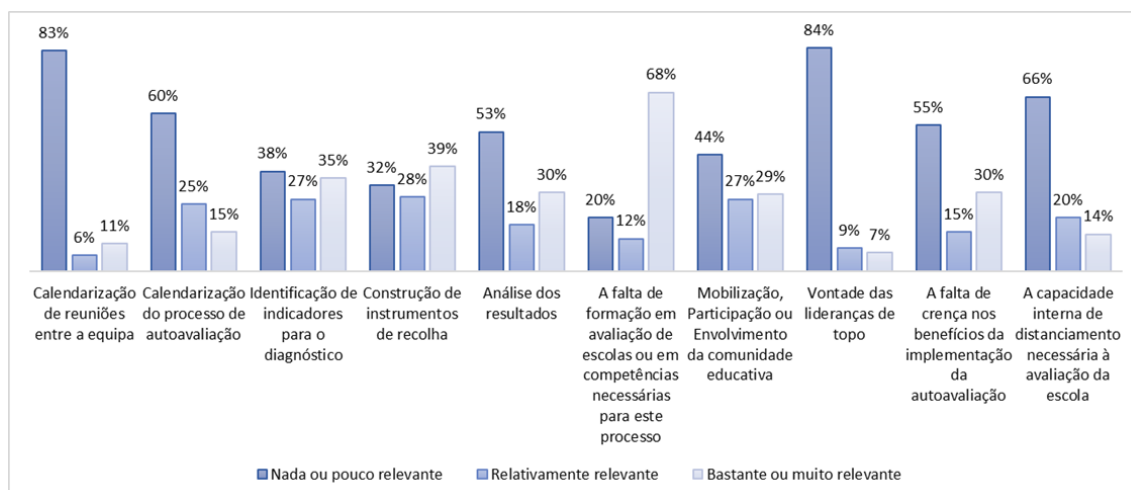
É uma combinação do que já utilizávamos (EAA_8 e 9)

A Escola Azul referiu que os instrumentos que utilizam no desenvolvimento do seu processo de autoavaliação são maioritariamente novos, introduzidos pelo projeto e que têm tentado não recorrer a instrumentos utilizados no âmbito do processo que tinham anteriormente:

São praticamente todos novos [os instrumentos]. Nós temos tentado resistir à tentação de não utilizar o CAF. Sinceramente. Mas eu não quero. (EAA_1)

No que diz respeito aos constrangimentos no desenvolvimento do processo de autoavaliação e do projeto, foi bastante evidente entre os inquiridos e entrevistados, que o principal constrangimento é a falta de formação.

Figura 7 – Constrangimentos ao desenvolvimento do processo de autoavaliação



Fonte: Questionário “Autoavaliação e melhoria das escolas de 2º, 3º CEB, Secundário e Profissional

Nota: Consideraram-se como “Nada ou pouco relevante” enquanto constrangimento as respostas entre 1 a 4; como “Relativamente relevante” enquanto constrangimento as respostas entre 5 e 6; e “Bastante ou muito relevante” enquanto constrangimento as respostas entre 7 e 10.

Analisando a figura, verificamos que 68% dos inquiridos considera que “a falta de formação em avaliação de escolas ou em competências necessárias para este processo” é um dos principais constrangimentos ao desenvolvimento do processo de autoavaliação. Este constrangimento foi também mencionado pela generalidade dos entrevistados:

Constrangimentos é a nossa falta de formação (...). (EAA_2)

Acho que devia haver mais formação. É difícil aqui arranjar formação na ilha. Aliás, ainda na última formação, na análise feita pelas outras equipas de autoavaliação, toda a gente pede mais formação. (EAA_1)

Contrariamente, aspetos relacionados com o planeamento e organização do trabalho (calendarização de reuniões, calendarização do processo, vontade das lideranças do topo e a capacidade de distanciamento necessária) foram sentidas, para a maioria dos inquiridos, como nada ou pouco relevantes, enquanto constrangimentos. Já no que diz respeito a assuntos mais práticos no processo de autoavaliação (identificação de indicadores para o diagnóstico, construção de instrumentos de recolha, análise de resultados), as opiniões dividem-se entre os inquiridos.

Por fim, a mobilização, participação e envolvimento da comunidade é bastante ou muito relevante enquanto constrangimento para 29% dos inquiridos. De facto, este aspeto foi também mencionado no discurso de alguns entrevistados:

Nós inicialmente encontramos alguma resistência porque relacionavam avaliação com inspeção e havia algum receio (...) (EAA_11 – Escola Vermelha)

(...) fazer ver aos diretores e aos conselhos executivos isso mesmo, porque não tenho dúvidas que para alguns a autoavaliação só se faz porque é obrigatória. (EAA_1 – Escola Azul)

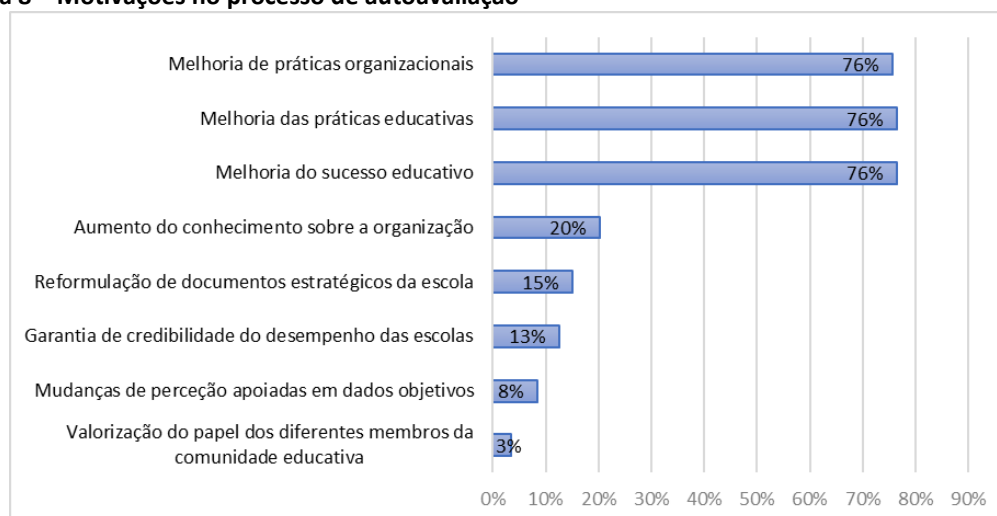
(...) gostava que a autoavaliação fosse sentida como de todos e não só de uma equipa de seis pessoas (EAA_2 – Escola Amarela)

Nos vários discursos, os entrevistados das três escolas referem a dificuldade de inculcar uma cultura de avaliação na escola. No caso da Escola Azul, o entrevistado refere particularmente o caso de alguns Diretores e membros do Conselho Executivo considerarem que o processo de autoavaliação serve apenas para cumprir com uma obrigação legal. Para as Escolas Amarela e Vermelha, a participação e envolvimento da comunidade educativa é ainda um constrangimento, uma vez que esta ainda é percecionada, por alguns elementos da comunidade educativa, como algo negativo.

6. Expetativas dos intervenientes no processo de autoavaliação

No que diz respeito às expetativas e motivações dos inquiridos no processo de autoavaliação, a grande maioria (76%) refere que o processo de autoavaliação deverá proporcionar a melhoria contínua. Esta melhoria deverá ser refletida tanto nas práticas organizacionais como nas práticas educativas, contribuindo para a melhoria do sucesso educativo.

Figura 8 – Motivações no processo de autoavaliação



Fonte: Questionário “Autoavaliação e melhoria das escolas de 2ª, 3ª CEB, Secundário e Profissional

Para os entrevistados das três escolas, as expectativas no processo de autoavaliação são semelhantes, sendo que a principal expectativa referida passa pela melhoria efetiva da escola, tanto de aspetos relacionados com a própria organização da escola como dos resultados escolares. Tendo em conta que o Projeto AQSER, enquanto instrumento de regulação baseado no conhecimento, pretende “promover a melhoria da qualidade do sistema educativo regional e de cada um dos estabelecimentos que o integram”(Relatório de Atividades 2014-2015) verifica-se que as expectativas dos atores implicados neste processo vão ao encontro do que são os objetivos do projeto.

Quadro 8 – Expectativas dos entrevistados no processo de autoavaliação

Tema – Expectativas no processo de autoavaliação		
Escola Azul	Escola Amarela	Escola Vermelha
<p>PCE_1: “As expectativas que tenho? Oiça, que consigamos tirar daqui algo realmente efetivo, para que possamos dar às próximas gerações uma qualidade que até hoje não demos.”</p> <p>EAA_1: “Espero que melhore, por um lado, a organização das escolas e, por outros, os resultados dos alunos.”</p>	<p>EAA_2: “Eu gostava que acontecesse duas coisas. Primeiro, que a escola se sentisse toda implicada neste processo porque os dados que nós vamos tendo temos de ir pedir a várias estruturas da escola (...) gostava que a autoavaliação fosse sentida como de todos e não só de uma equipa de seis pessoas. E que depois, o objetivo de levar a melhoria da escola, seja efetivo, se concretizasse.”</p>	<p>PCE_3: “O que eu espero é ter uma escola melhor, em todas as vertentes.”</p> <p>EAA_8: “Melhorar, sempre melhorar”</p>

Fonte: Entrevistas.

Ao analisarmos as transcrições, verificamos que, no caso da Escola Azul, as expectativas dos entrevistados focam-se, principalmente, na própria organização da escola, nos resultados dos alunos e na preocupação com a construção de um legado, que seja passado às próximas gerações. No que diz respeito à Escola Amarela, as suas expectativas centram-se especialmente na mobilização e implicação de outros elementos da comunidade educativa no processo de autoavaliação. Por fim, a Escola Vermelha não especifica as suas expectativas, referindo apenas a melhoria da escola no seu geral.

7. Escolas enquanto organizações “aprendentes”?

Como mencionámos anteriormente, as escolas, enquanto organizações aprendentes, são hoje chamadas a refletir e a mobilizar diversos tipos de conhecimento nas suas decisões, contribuindo para a melhoria contínua (Garvin, 1993; Ozga, 2009). Neste sentido, procurámos identificar características de uma escola reflexiva e “aprendente” nos discursos dos entrevistados.

Ao analisarmos os discursos dos entrevistados, concluímos que as três escolas apresentam características de uma escola reflexiva e “aprendente”:

Quadro 9 – Características de uma escola reflexiva nos discursos dos entrevistados

Tema – Escola enquanto organização aprendente?		
Escola Azul	Escola Amarela	Escola Vermelha
PCE_1: “Hoje em dia ou no passado é algo que nós objetivamente temos de fazer. [relativamente à autoavaliação]. É a chamada reflexão operacional do que fazemos. Ninguém trabalha para si e per si.”	PCE_2: “Isto é um processo que tem a vantagem de começar a criar massa crítica nas escolas, de começar a criar conhecimento nesta área, que depois no futuro vai ter resultados.” EAA_2: “(...) é verdade que a equipa foi criada sem formação específica para esta área, mas também o conhecimento que for gerado do nosso trabalho, fica na escola. E isso é uma mais-valia para a escola.”	PCE_3: “(...) penso que o importante é nós todos refletirmos e pensarmos em conjunto e encontrarmos as melhores soluções para a escola.” EAA_11: “Nós temos um conhecimento da escola que há uns anos atrás não tínhamos (...)”

Fonte: Entrevistas

Os entrevistados referem que este processo lhes trouxe um maior conhecimento da escola e que, através desse conhecimento, conseguem refletir e encontrar soluções que contribuam para a melhoria efetiva da escola. A importância conferida ao conhecimento e à reflexividade é transversal ao discurso dos vários entrevistados, embora a expectativa de “aumento do conhecimento sobre a organização” tenha recolhido pouca concordância no questionário (20%).

As entrevistas realizadas aos Presidentes dos Conselhos Executivos e aos membros das equipas de autoavaliação de três escolas da RAM possibilitaram um conhecimento mais alargado sobre a forma como o projeto AQSER está a ser vivido pelas escolas. Neste sentido, realçamos agora as principais diferenças observadas ao longo da análise das entrevistas e também algumas questões que foram surgindo:

- No que diz respeito ao momento da instituição de práticas formais de autoavaliação, a Escola Azul e a Escola Vermelha referem que já tinham práticas de autoavaliação desde 2009 e 2012, respetivamente. No entanto, no caso da Escola Amarela, este processo só foi formalizado em 2014, aquando da implementação do projeto AQSER.
- O impacto que o projeto teve nas dinâmicas de autoavaliação das três escolas não foi igual, o que deriva de fatores relacionados com a liderança do diretor, a cultura de avaliação da escola e também pela existência ou não de experiências anteriores de avaliação.
- No caso da Escola Azul, tanto o Presidente do Conselho Executivo como o coordenador da equipa de autoavaliação, referiram que o projeto AQSER não teve um impacto relevante nas práticas de autoavaliação da escola e que este apenas formalizou aquilo que já faziam. Contudo e, contrariamente ao que seria de esperar, esta escola, em 2014, altura em que foi aplicado o primeiro questionário de diagnóstico, encontrava-se na fase inicial do processo (leitura/pesquisa). Ainda assim, esta escola foi a que mais evoluiu entre o primeiro para o segundo questionário, usufruindo dos instrumentos introduzidos pelo projeto. Importa salientar que, conforme referido anteriormente, o gabinete que foi criado em 2009 nesta escola, no âmbito do processo CAF, era externo à escola. Mas, se o processo de autoavaliação da escola passou de um processo realizado por elementos externos, para um realizado por docentes da escola, como se explica que a mesma não tenha sentido um impacto relevante nas dinâmicas do seu processo de autoavaliação? Note-se que o Presidente do Conselho Executivo desta escola vê o projeto AQSER como uma obrigação legal. Será que para esta escola, o

processo de autoavaliação apenas se resume ao cumprimento das formalidades exigidas?

- Para as Escolas Amarela e Vermelha, concluiu-se que, ao contrário do que aconteceu na Escola Azul, o projeto teve um impacto mais relevante nas suas dinâmicas de autoavaliação. Estas escolas estavam em patamares diferentes no processo de autoavaliação, sendo que, na fase de diagnóstico, a Escola Amarela encontrava-se na fase de recolha de dados e a Vermelha um pouco mais avançada - a análise de resultados. No último questionário, a Escola Amarela estava a elaborar o Relatório de Autoavaliação e a Escola Vermelha na definição de ações de melhoria - a única das três escolas a atingir a última fase do processo. Note-se que o Presidente do Conselho Executivo da Escola Amarela referiu nunca ter constituído uma equipa de autoavaliação pelo facto de não existir nenhum imperativo legal de existência, enquanto que o Presidente do Conselho Executivo da Escola Vermelha teve a iniciativa de criar uma equipa formal em 2012, com o intuito de desenvolver o seu processo de autoavaliação.
- Em relação à cultura de avaliação, só a Escola Vermelha mencionou a existência de uma certa cultura de avaliação na escola, assente no trabalho de equipa entre docentes e na existência de uma Comissão de monitorização do sucesso. Ainda assim, esta escola refere que o projeto veio introduzir um novo modelo de trabalho, incluindo práticas de autoavaliação mais rigorosas e sistemáticas, assentes em dados concretos, que permitem a elaboração de um plano de melhoria mais sustentado. Para a Escola Vermelha, o projeto contribuiu para a sistematização de dados que a escola já possuía, mas que se encontravam dispersos.
- Por fim, ambas consideram que a participação e envolvimento da comunidade educativa no processo de autoavaliação é ainda um constrangimento.

CONCLUSÃO

Antes de mais, a primeira conclusão a retirar prende-se com a importância que esta investigação teve, não só pelo enriquecimento pessoal que proporcionou, mas também pela abordagem a um tema ainda pouco investigado na RAM, especialmente o caso específico do projeto AQSER, o que me leva a crer que os resultados deste trabalho serão úteis e pertinentes para a compreensão do atual processo de autoavaliação do sistema educativo regional.

Ao longo desta investigação procurámos compreender de que forma o projeto AQSER contribuiu para o desenvolvimento do processo de autoavaliação das escolas da RAM. Enquanto instrumento de avaliação externa baseado no conhecimento, o projeto AQSER **procura promover a melhoria do sistema educativo regional, através da participação ativa e reflexividade dos atores escolares**, incentivando formas de auto-organização e autoavaliação nas escolas. Desta forma, o projeto disponibilizou, desde início, instrumentos baseados no conhecimento, que visam apoiar os atores escolares envolvidos no processo, nomeadamente através de reuniões de discussão e acompanhamento, ações de formação, relatórios e indicadores.

Em primeiro lugar, a análise das respostas ao questionário “Autoavaliação e melhoria das escolas de 2º, 3º CEB, Secundário e Profissional” para além de ter permitido reunir informações relevantes acerca das práticas de autoavaliação das escolas da RAM e da sua evolução no contexto da implementação do projeto AQSER, também possibilitou retirar importantes conclusões que poderão servir para reflexões futuras. Ficou claro que **o projeto AQSER foi determinante na constituição de equipas formais responsáveis pela autoavaliação** e no desenvolvimento de práticas formais de autoavaliação nas escolas da região. Concluiu-se também que **a carência de formação dos docentes na temática da avaliação de escolas tem sido um dos principais obstáculos ao desenvolvimento do processo** de autoavaliação, uma vez que a grande maioria dos inquiridos acredita não ter as competências necessárias para o processo. A análise das respostas ao questionário permitiu ainda verificar **situações de desconhecimento, incoerência ou confusão**, por parte de membros das equipas de autoavaliação, em aspetos fundamentais do processo, como é o caso das datas de

instituição das equipas, do modelo de autoavaliação utilizado ou da fase do processo de autoavaliação em que se encontram.

Em segundo lugar, o recurso às entrevistas possibilitou complementar a investigação, identificando mudanças nas dinâmicas organizacionais, tal como percecionadas pelos atores escolares e compreender se, como e de que forma, o projeto impulsionou a instituição e/ou o progresso no processo de autoavaliação. Neste sentido, constatou-se que **o impacto do projeto foi sentido a diferentes níveis nas três escolas**, o que se relaciona com fatores como a liderança do diretor, a cultura de avaliação da escola e a existência de experiências anteriores de autoavaliação. Para duas das três escolas onde se realizaram entrevistas, este projeto teve um impacto significativo nas suas dinâmicas de autoavaliação, nomeadamente pela introdução de um novo modelo de trabalho, sustentado em instrumentos e indicadores rigorosos e pela sistematização de dados importantes, permitindo às equipas de autoavaliação a elaboração de planos de melhoria mais exequíveis. Nestas duas escolas, as práticas que existiam ao nível da autoavaliação, segundo os entrevistados, eram mais empíricas e pouco metódicas. Para a outra escola, de acordo com as perceções dos entrevistados, o projeto não suscitou grandes mudanças nas práticas estabelecidas, o que causou alguma surpresa, uma vez que, nesta escola, a autoavaliação passou de um processo externo, no âmbito do CAF, para um processo interno, realizado por docentes da escola.

Não obstante, foi perceptível que as principais motivações das escolas da RAM passam, em última instância, pela **melhoria das práticas organizacionais** e das **práticas educativas**, com o propósito final de contribuir para a **melhoria do sistema educativo**, que é igualmente o principal objetivo do projeto AQSER.

Saliento ainda que este estudo contribuiu para o alargamento do conhecimento sobre o impacto que dispositivos de avaliação externa podem ter nas dinâmicas de autoavaliação das escolas. O projeto AQSER, pelas suas particularidades, pautou-se, desde início, pela distanciação do propósito de inspeção, optando antes pelo envolvimento das escolas, dos seus atores e de parceiros importantes em todo o processo. Ademais, as escolas e os atores envolvidos no projeto têm usufruído de um acompanhamento constante por parte da Secretaria Regional e das equipas dedicadas

ao projeto, o que nos leva a crer que tem sido fundamental para o desenvolvimento e otimização do processo.

As conclusões a que chegamos ao longo desta investigação, levam-nos a questionar se, num projeto em que os atores escolares não participem diretamente no processo, e em que não se verifique o envolvimento de parceiros e investigadores, o impacto nas dinâmicas de autoavaliação das escolas será o mesmo.

Por fim, importa salientar que os resultados deste estudo apresentam algumas limitações, atendendo, por um lado à singularidade contextual e, por outro, à representatividade da amostra, pouco expressiva. Seria pertinente, em investigações futuras, acompanhar, de forma mais prolongada, o trabalho das equipas de autoavaliação, de modo a compreender como é que estas mobilizam o conhecimento produzido pelos dispositivos de avaliação externa na concretização das práticas de autoavaliação e ainda, quais os fatores que promovem ou condicionam uma cultura de avaliação da escola.

REFERÊNCIAS

1. Livros, Capítulos de livros, Dissertações de mestrado, Artigos e Textos Científicos

Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: Breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1), 13-30.

Afonso, A. J. (2012). Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, 119(33), 471-484.

Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: Do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In J. Barroso (Coord.), *A escola pública: Regulação, desregulação e privatização* (pp.49-78). Porto: ASA Editores.

Afonso, N. & Costa, E. (2011). A avaliação externa das escolas: Um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Org.), *Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp.155-189). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Antunes, F. (2006). Governação e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projeto “Europa”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, 63-93.

Archer, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.

Areal, A. (2014). *Processo de implementação da autoavaliação na escola: Contributos para a sua definição*. (Dissertação de mestrado). Universidade Aberta.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barreira, C., Bidarra, G., Vaz-Rebelo, P., & Alferes, V. (2014). Melhoria das escolas em Portugal: Análise do desempenho no âmbito da avaliação externa. In I. Fialho, J. Verdasca, M. Cid & M. Favinha (Eds.), *Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas* (pp. 133-146). Évora: Universidade de Évora.

Barroso, J., Afonso, N., Bajomi, I., Berkovits, E., Imre, A. & Eross, G. (2002). *Systèmes*

éducatifs, modes de régulation et d'évaluation scolaires et politiques de lutte contre les inégalités en Angleterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal: Synthèse des études de cas nationales. Reguleducnetwork.

Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 92(26), 725-747.

Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: O caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, 109(30), 987-1007.

Barroso, J. (2011). Conhecimento e ação pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In: J. Barroso & N. Afonso (Org.), *Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (prefácio). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: Temas e Problemas*, 12 e 13, 13-25.

Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade: As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Batista, S. (2010). *Das políticas educativas aos seus modos de apropriação: A relação escola/comunidade no contexto da «autonomia»*. (Dissertação de mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Batista, S. (2012). O papel da avaliação na redistribuição de competências entre atores educativos: Contributos de reflexão a partir do caso português. In *III Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação – “Problemas contemporâneos da educação no Brasil e em Portugal: desafios à pesquisa”*, Rio de Janeiro, 25-27 julho 2012 (pp.1-16).

Batista, S. (2014). *Descentralização educativa e autonomia das escolas: Para uma análise da situação de Portugal numa perspetiva comparada*. (Tese de doutoramento). Instituto Universitário de Lisboa, Escola de Sociologia e Políticas Públicas.

Batista, S. (2015). As escolas entre as lógicas competitiva e colaborativa: Modos de regulação globais num contexto local português. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 77, 113-135.

- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: L'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 43-55.
- Bryman, A. (2008). Of methods and methodology. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 3(2), 159-168. Disponível em: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/17465640810900568>
- Cabral, M. & Bessa, A. (2014). Sobre autonomia das escolas públicas. *E-Pública*, 2(1), 98-114.
- Carvalho de Aguiar, A.P. (2015). *A excelência da escola pública portuguesa: Efeitos sobre o modo de trabalho do professor*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Conselho Nacional de Educação (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa: CNE.
- Da Costa, E. (2011). *O 'Programme for International Student Assessment' (PISA) como instrumento de regulação das políticas educativas*. (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.
- De Seabra, F. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Duarte, L. (2015). Relatório intercalar do 2º ciclo de avaliação externa das escolas. In *Seminário – "Avaliação externa das escolas"*, Coimbra, 13 de março 2015, (pp.22-32).
- Duru-Bellat, M. & Meuret, D. (2001). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : Autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 135, 173-221.
- European Commission (2007). *EU researches on social sciences and humanities - Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: A European comparison – Reguleducnetwork*. Belgium: European Commission.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado & F. Ferreira (Eds.),

Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação (pp.13-52). Porto: ASA Editores.

Garvin, D. (1993). Building a Learning Organisation. *Harvard Business Review*, July-August. Disponível em: <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>

Inspeção Regional de Educação (2017). *Plano de atividades para 2017*. Disponível em: <https://www.madeira.gov.pt/ire/Estrutura/Relat%C3%B3rios>

Justino, D. & Valente Rosa, M.J. (2009). Contexto envolvente e factores condicionantes do trabalho infantil. In M. Lisboa (Coord.), *Infância interrompida: Caracterização das atividades desenvolvidas pelas crianças e jovens em Portugal* (pp.35-82). Lisboa: Colibri/PETI/CESNOVA.

Justino, D. & Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação, Temas e Problemas*, 6(12,13), 41-60.

Justino, D. & Almeida, S. (2016). Inspeccionar e avaliar: Origens da regulação coerciva da educação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 31-51. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educacao-sociedade-culturas-47>

Lima, J. (2011). *Avaliar a auto-avaliação das escolas: Contributos para uma proposta de referentes*. (Trabalho de Projeto). Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação.

Maroy, C. (2004). *Regulations and inequalities in European education systems: Final report*. Université Catholique de Louvain.

Maroy, C. & Voisin, A. (2013). As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: Desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, 124(34), 881-901.

Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation: Diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue Française de Pédagogie*, 146, 41-52.

Mons, N. & Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability: Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche et Formation*, 65, 45-59.

Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1 e 2), 7-23.

Neave, G. (1998). The evaluation state reconsidered. *European Journal of Education*, 3(33), 265-284.

Oliveira, P. (2006). Metodologias de investigação em educação. 32-35. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57434/2/87490.pdf>

Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.

Poeschl, G. (2006). *Análise de dados na investigação em psicologia: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Quintas, H. & Vitorino, T. (2013). Avaliação externa e auto-avaliação das escolas. In L. Veloso (Org.), *Escolas e Avaliação externa: Um enfoque nas estruturas organizacionais* (pp.7-25). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva, Lisboa.

Rodrigues, F. (2009). *Auto-avaliação nas escolas públicas do 1ºciclo da Região Autónoma da Madeira*. (Dissertação de mestrado). Universidade da Madeira.

Silva, I., Veloso, A. & Keating, J. (2014). Focus Group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

2. Legislação

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril

Recomendação nº1/2011, do Conselho Nacional de Educação

Lei nº31/2012, de 14 de agosto

Portaria nº 245/2014, de 23 de dezembro

Decreto Regulamentar Regional nº20/2015/M

Decreto Regulamentar Regional n.º 5/2016/M

Portaria nº67/2016, de 25 de fevereiro

3. Outros documentos consultados

Secretaria Regional de Educação (2015, agosto). *Relatório de Atividade de Setembro de 2014 a Agosto de 2015*.

Justino, D. & Batista, S. (2014, Novembro). *Aferição da Qualidade do Sistema Educativo da Região Autónoma da Madeira: Contributos para o conceito de avaliação*. (Documento de trabalho).