

Maria da Luz Cardoso de Almeida Outeiro

AUTO-AVALIAÇÃO DE ESCOLAS: ATITUDE DOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2011

Maria da Luz Cardoso de Almeida Outeiro

AUTO-AVALIAÇÃO DE ESCOLAS: ATITUDE DOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2011

Maria da Luz Cardoso de Almeida Outeiro

AUTO-AVALIAÇÃO DE ESCOLAS: ATITUDE DOS PROFESSORES

Assin.: _____

Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação apresentada à Universidade Fernando Pessoa pela mestrande Maria da Luz Cardoso de Almeida Outeiro para obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação, na área de especialização Administração Escolar e Educacional, sob a orientação da Professora Doutora Maria Elisa Costa.

RESUMO

O presente estudo centra-se na problemática da implementação da auto-avaliação na escola pública portuguesa e tem como objectivo conhecer a atitude dos professores do terceiro ciclo e secundário face à implementação da auto-avaliação nas escolas.

Neste trabalho, apresentamos algumas considerações sobre a organização e implementação da auto-avaliação na escola *Farol*, procurando perceber as principais dificuldades sentidas e o modo como é encarada pelos professores, tendo em conta a sua acção como actores, avaliados e avaliadores.

O trabalho, de carácter teórico-empírico, encontra-se organizado em quatro partes e a segunda parte em três capítulos. A nossa investigação baseou-se numa amostra de cem docentes, do terceiro ciclo e secundário da escola *Farol*, uma escola localizada na cidade, embora acolha alunos dos bairros limítrofes e à qual estamos afectados profissionalmente.

O problema de estudo formulou-se da seguinte forma: Qual a atitude dos professores do terceiro ciclo e ensino secundário face à implementação da auto-avaliação nas escolas?

Os resultados mostram que a formação inicial de 88% dos professores da nossa amostra não contemplou conteúdos relacionados com gestão e administração escolar. Do mesmo modo, os resultados evidenciam que 58% dos professores não possui conhecimentos sobre a temática da auto-avaliação de escolas, e 82% dos professores nunca experienciou trabalhar na equipa de auto-avaliação. Porém, 90% dos docentes consideram de extrema importância os elementos da Direcção e da equipa de auto-avaliação possuírem conhecimentos nesta área.

A escala produzida para o domínio das atitudes, constituída por 32 itens, revela uma boa consistência interna, pois o valor de α é de 0,832, pelo que se conclui que este inquérito apresenta uma boa fiabilidade.

A validade da escala efectuou-se com recurso a uma análise factorial de componentes principais. Neste âmbito, o número de factores a extrair teve por base o critério da percentagem de variância explicada e no critério *Scree*, sugerindo a extracção de 10 factores que, no conjunto, explicam 79,867% da variabilidade total dos resultados.

Das hipóteses formuladas, constatámos que a idade, o género, o tempo de serviço e as habilitações académicas não influenciam a atitude dos professores face à auto-avaliação de escolas. Contudo, o conhecimento na área da auto-avaliação, pela Direcção, e a liderança, influenciam a atitude dos professores face à auto-avaliação das escolas e, consequentemente, o seu comportamento.

Palavras-chave: Organização educativa, auto-avaliação de escolas, professores, atitude.

ABSTRACT

The present study is based on the issue of the implementation of self- evaluation on the Portuguese Public School and its aim is to acknowledge the preparatory / secondary school teacher's attitude / reaction towards this school's self- evaluation.

In this essay, we present a few considerations on organization and implementation of the self-evaluation model of *Farol* school, trying to understand their major difficulties and the way teachers face it, having in mind their role as actors, appraised and appraisers.

This essay, of an empiric-theoretic character is organised in four parts, being the second part divided into three chapters. Our investigation is based on a sample of one hundred teachers from preparatory/secondary school level of *Farol* school, a school which is located in the city, though it has students from surrounding neighbourhoods, to which we are professionally connected.

This study's problem was presented in this way: What is the preparatory/secondary school teachers' attitude towards the school's self-evaluation?

The results show that 88% of our sample's teachers have no knowledge of management and school administration on their academic formation. The same way, the results have also shown that 58% of the teachers don't have any knowledge on the topic school's self-evaluation, and 82% of them have never experienced working on a self-evaluation team. Nevertheless, 90% of the teachers consider of extreme importance that the School Direction and the Self-Evaluation team have some knowledge on this area.

The scale made for the attitudes domain, formed by 32 items, shows a good internal consistence, as the value of α is 0,832, through which we conclude that this inquiry reveals a good reliability.

The scale's validity was made with the help of a factorial analysis of the main components. In this extent, the number of factors to extract was based on the criterion of

the explained variance percentage and the *Scree* criterion, suggesting the extraction of 10 factors that all together explain 79, 867% of the total variability of the results.

From the formulated hypothesis, we've concluded that age, gender, academic formation and years of service don't influence the teacher's attitude towards school's self-evaluation. However, the School Direction knowledge on self-evaluation and leadership influences teacher's attitude towards the school self-evaluation and, consequently, their behaviour towards it.

Key-words: Educational organization, self-evaluation of schools, teachers, attitude.

RÉSUMÉ

L'actuelle étude met l'accent sur la problématique de l'auto-évaluation d'implémentation de l'école publique portugaise et il a comme but connaître l'attitude des enseignants du troisième cycle et du secondaire en ce qui concerne l'auto-évaluation dans les écoles.

Dans cet étude, nous présentons quelques considérations à propos l'organisation et l'auto-évaluation dans l'implémentation de l'école *Farol*, en cherchant comprendre les principales difficultés senties et la façon comme les enseignants la voient, tandis son rôle d'action comme acteurs, évalués et évaluateurs.

Le travail, de caractère théorique-empirique, se trouve organisé en quatre parties et la deuxième partie en trois chapitres. Notre recherche s'est fondée sur un échantillon de 100 enseignants, troisième cycle et secondaire *Farol*, une école située dans la ville, bien qu'accueille des étudiants de districts voisins et à laquelle nous sommes affectés professionnellement.

Le problème de l'étude s'est formulé comme suit: quelle est l'attitude des enseignants du troisième cycle et de l'enseignement secondaire vis-à-vis de l'auto-évaluation dans les écoles?

Les résultats montrent que la formation initiale de 88% des enseignants de notre échantillon n'a pas envisagé matières liées à l'administration et la gestion de l'école. De même, les résultats montrent que 58 % des enseignants n'ont pas les connaissances sur le thème de l'auto-évaluation, et 82 % des enseignants n'ont jamais travaillé en équipe d'auto-évaluation. Cependant, 90 % des enseignants considèrent très important que les éléments de la direction et l'équipe d'auto-évaluation aient des connaissances dans ce domaine.

L'échelle produite pour champ d'attitudes, comprenant des 32 articles, révèle une bonne cohérence interne, car la valeur de α est de 0,832, qui conclut que cette enquête présente une bonne fiabilité.

La validité de l'échelle a été faite à l'aide d'une analyse factorielle des composants de base. Dans ce contexte, le nombre de facteurs pour extraire était fondé sur le critère du pourcentage de variance expliquée et sur le critère *Scree*, ce qui suggère l'extraction de 10 facteurs, qui ensemble expliquent 79.867 % de la variabilité des résultats.

Des hypothèses formulées, nous avons constaté que l'âge, le sexe, la durée de service et les qualifications n'influencent pas les attitudes des enseignants vers l'auto-évaluation des écoles. Cependant, les connaissances dans le domaine d'évaluation par la Direction et le commandement influencent les attitudes des enseignants vers l'auto- l'auto-évaluation et, par conséquent, son comportement.

Mots clés: Organisation éducative, auto-évaluation des écoles, des enseignants, attitude.

RESUMEN

El presente estudio se centra en la problemática de la implementación de la autoevaluación en la escuela pública portuguesa y tiene como objetivo conocer la actitud de los profesores del 3er ciclo de enseñanza básica y de secundario ante esa misma implementación.

En este trabajo, presentamos algunas consideraciones sobre la organización e implementación de la autoevaluación en la escuela *Farol*, procurando entender las principales dificultades sentidas y el modo como es encarada por los profesores, teniendo en cuenta su acción como actores, evaluados y evaluadores.

El trabajo, de carácter teórico-empírico, está organizado en cuatro partes y la segunda parte en tres capítulos. Nuestra investigación se ha basado en una muestra de cien docentes del tercer ciclo y de secundario de la escuela *Farol*, una escuela ubicada en la ciudad y que recibe alumnos de barrios limítrofes y a la cual estamos vinculadas profesionalmente.

El problema de estudio se ha puesto de la siguiente manera: ¿cuál la actitud de los profesores del tercer ciclo y de enseñanza secundaria ante la implementación de la autoevaluación en las escuelas?

Los resultados muestran que la formación inicial del 88% de los profesores de nuestra muestra no incluyó contenidos relacionados con gestión y administración escolar. Del mismo modo, los resultados evidencian que el 58% de los profesores no posee conocimientos sobre la temática de la autoevaluación de las escuelas y el 82% nunca ha experimentado trabajar en un equipo de autoevaluación. Sin embargo, el 90% de los docentes consideran que es de extrema importancia que los elementos de la Dirección y del equipo de autoevaluación posean conocimientos en esta área.

La escala producida para el dominio de las actitudes, constituida por 32 ítems, revela una buena consistencia interna, pues el valor de α es de 0,832, por lo que se concluye que esta encuesta presenta una buena fiabilidad.

La validez de la escala se realizó a través de un análisis factorial de componentes principales. En este ámbito, el número de factores a extraer tuvo por base el criterio del porcentaje de variancia explicada y en el criterio *Scree*, sugestionando la extracción de 10 factores que, en su conjunto, explican el 79,867% de la variabilidad total de los resultados.

De las hipótesis formuladas, constatamos que la edad, el género, el tiempo de servicio y las habilitaciones académicas no influyen la actitud de los profesores ante la autoevaluación de escuelas. Sin embargo, el conocimiento en el área de la autoevaluación por la Dirección y el liderazgo influyen la actitud de los profesores ante la autoevaluación de las escuelas y, por consiguiente, su comportamiento.

Palabras clave: Organización educativa, autoevaluación de las escuelas, los maestros, la actitud.

Dedicatória

A todos os docentes que acreditam na auto-avaliação de escolas como uma ferramenta subjacente à melhoria do desempenho de cada escola em todas as suas dimensões.

AGRADECIMENTOS

Na vida, mais importante que as palavras são os sentimentos. Contudo, quero deixar o meu sincero agradecimento às pessoas que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

À Universidade Fernando Pessoa expesso os meus agradecimentos, com destaque para os professores coordenadores deste curso, cuja dedicação e colaboração foi valiosa.

Agradeço à professora Doutora Maria Elisa Costa a orientação e supervisão do trabalho. A sua disponibilidade, incentivo e confiança constituíram um contributo precioso, sobretudo nos momentos de maior desânimo.

A todos os professores da parte curricular do mestrado agradeço o contributo para a minha formação e o incentivo em todos os momentos.

A todos os meus amigos, que tanto me incentivaram e transmitiram palavras de força, optimismo e confiança.

À minha família, um agradecimento especial pela capacidade de compreender as minhas ausências.

Ao meu irmão José, pois sem ele o percurso até aqui teria sido impossível.

Ao meu marido e aos meus filhos, o meu agradecimento por serem tão presentes na minha vida e estarem sempre comigo.

Torna-se impossível referir todos os que, de uma ou outra forma, fizeram parte do meu percurso pessoal e profissional.

A todos, **MUITO OBRIGADA.**

Índice Geral

PARTE I - INTRODUÇÃO	1
1. Contextualização da investigação	2
2. Objectivo da investigação.....	5
3. Estratégias da investigação	6
4. Estrutura do documento.....	7
PARTE II – DESENVOLVIMENTO.....	9
CAPÍTULO I - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO.....	10
1. Introdução.....	10
1.1. Conceito de organização	11
1.1.2 A escola como organização.....	13
1.2. A escola e a cultura organizacional	15
1.3. A cultura de escola e a auto-avaliação.....	18
CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS	20
2.1. Avaliação: definição do conceito	20
2.2. Modalidades de avaliação de escolas – avaliação interna e avaliação externa.....	23
2.3. A CAF: estrutura comum de avaliação	27
2.4. Desenvolvimento do processo de avaliação interna	29
2.5. Perspectivas da auto-avaliação de escolas	35
2.6. Escola aprendente.....	37
2.7. Percurso normativo - legal sobre a avaliação das escolas.....	40
2.8. Programas e projectos no âmbito da avaliação de escolas em Portugal.....	43
CAPÍTULO III - ATITUDE.....	45
3.1. Conceito de atitude	45
3.2. Formação das atitudes.....	48
3.3. Componentes e funções das atitudes	50
3.4. Estabilidade e mudança de atitudes	52
3.5. Medida das atitudes	54
3.6. Atitude do professor face à auto-avaliação de escolas.....	55
3.7. Os professores: Papéis, funções, imagens profissionais e mudança.....	57
PARTE III - ESTUDO EMPÍRICO.....	63
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	64
4. Introdução.....	64

4.1.	Formulação concreta do problema para a nossa investigação:	65
4.2.	Variáveis e sua operacionalização	65
4.2.1.	Variável dependente.....	66
4.2.2.	Variável independente.....	67
4.3.	Objectivos específicos do estudo.....	68
4.4.	Hipóteses de investigação	69
4.5.	População e amostra	71
4.5.1.	Tipo de amostragem.....	72
4.5.2.	Caracterização da amostra.....	73
4.6.	Instrumento de recolha de dados	77
4.6.1.	Pré-teste.....	79
4.6.2.	Procedimentos éticos - recolha de dados.....	80
4.7.	Tratamento estatístico dos dados.....	81
4.8.	Estudos psicométricos da escala de atitudes	83
4.8.1.	Fiabilidade – consistência interna	83
4.8.2.	Medida da atitude.....	86
4.8.3.	Análise factorial de componentes principais (AFCP) – validade	87
4.9.	Análise inferencial	93
PARTE IV - CONCLUSÕES.....		103
5.	Síntese das principais conclusões.....	104
5.1.	Contribuição da investigação	107
5.2.	Implicações nas organizações escolares	110
5.3.	Limitações da investigação	111
5.4.	Perspectivas para trabalho futuro	112
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
6.1.	WEBGRAFIA:.....	122
7.	Legislação consultada.....	124

Índice de Quadros

Quadro 1 – Distribuição da amostra nos aspectos sócio-demográficos.....	73
Quadro 2 – Distribuição da amostra segundo os conhecimentos e experiência sobre auto-avaliação de escolas	75
Quadro 3 – Distribuição da amostra segundo a atitude dos professores face à auto-avaliação de escolas	76
Quadro 4 – Coeficiente de alpha de Cronbach's/consistência interna da escala de atitudes	84
Quadro 5 – Síntese estatística dos itens	86
Quadro 6 – Valor de KMO e do teste de esfericidade de Bartlett	88
Quadro 7 – Matriz dos componentes com rotação <i>Varimax</i>	91
Quadro 8 – Teste de normalidade de <i>Kolmogorov-Smirnov</i> (KS) à variável dependente (atitude)	95
Quadro 9 – Teste de Normalidade de <i>Kolmogorov-Smirnov</i> ^a e <i>Shapiro-Wilk</i> (k-S): Idade, género, habilitações académicas, tempo de serviço, conhecimentos sobre auto-avaliação e liderança	96
Quadro 10 – Teste de <i>Levene</i> (homogeneidade da variância): Idade, género, habilitações académicas, tempo de serviço, conhecimentos sobre auto-avaliação de escolas e liderança	98
Quadro 11 – Coeficiente de <i>Correlação de Spearman</i> entre a atitude e a idade, o género, as habilitações académicas, o tempo de serviço, os conhecimentos sobre auto-avaliação e a liderança.....	100

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – <i>Scree plot</i> – Número de componentes	89
---	----

Índice de Anexos

Anexo 1	126
Anexo 2	132
Anexo 3	138
Anexo 4	140
Anexo 5	142
Anexo 6	144
Anexo 7	146
Anexo 8	149
Anexo 9	152
Anexo 10	155

Lista de Siglas e Abreviaturas

α – alpha de Cronbach

AAE – Auto-avaliação de Escolas

AFCP – Análise factorial de componentes principais

CAF – Common Assessment Framework (Estrutura Comum de Avaliação)

Cf. – Confrontar

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EAA – Equipa de auto-avaliação

EFQM (European Foundation for Quality Management)

IGE – Inspeção Geral da Educação

KMO – (Kaiser- Meyer-Olkin)

p – probabilidade

PDCA – Planear, Executar, Verificar e Actuar

PE – Projecto Educativo

Sig – Significância

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

PARTE I - INTRODUÇÃO

1. Contextualização da investigação

Actualmente, vivemos um período de grandes mudanças e fortes transformações sociais. As novas tecnologias de informação e comunicação têm contribuído para acelerar a mudança e a inovação no campo da educação, Peter Drucker (1968, cit. in Carneiro, 2001) refere que estamos perante a “era da descontinuidade” e, por isso, novos e mais desafios se colocam no campo educacional.

Mas as mudanças educativas devem ser encaradas numa perspectiva pluridimensional, atendendo a que “dependem da interacção de múltiplos factores que actuam de forma sistémica” (Tedesco, 1999, p. 171), entre os quais a mudança de mentalidades, o que exige um forte compromisso com a humanidade.

A consolidação da democracia e o desenvolvimento da autonomia das escolas, com o objectivo de constituírem processos participados e co-responsabilizados e à prestação de contas, configuram os objectivos prioritários na educação.

A avaliação objectiva, assente em dados mensuráveis, constitui um fenómeno recente. Contudo, em Inglaterra, nos finais do século XIX, surgiram os primeiros indicadores de avaliação, como forma de reconhecimento do trabalho dos professores, em função dos resultados alcançados pelos alunos (Leite, 1933).

Mais tarde, nos inícios do século XX, nos EUA, surgem as primeiras tentativas de elaboração de indicadores e as instituições universitárias de investigação educativa procuram comparar os resultados escolares com os resultados finais.

Porém, só na década de 50, também nos EUA, a avaliação ganha um papel importante, diligenciando no sentido de estabelecer a ligação entre os programas educativos, as necessidades de mão-de-obra e as necessidades sociais. Para tal, muito contribuiu a teoria do capital humano. Este método de avaliação beneficiou do contributo de R. Tyler e seus seguidores, Maguer e Popham, segundo Leite (1933, p. 11) e têm como principal preocupação “contribuir para a eficácia e rentabilidade dos currículos e das actividades educativas, fornecendo dados sobre o grau de êxito das intenções definidas no momento de partida”, descurando o contexto em que esses processos decorrem.

Na década de 60, os processos de avaliação deixam de se centrar somente nos resultados e passam a incluir também os processos. Neste sentido, Cronbach (1963, cit. in Leite, 1993, p. 14), sugere “como finalidade última da avaliação, não apenas a determinação do grau de êxito dos objectivos, mas também fornecer informações que ajudem a tomar decisões” quer ao nível dos resultados dos alunos quer ao nível administrativo.

Assim, introduzem-se processos de auto-avaliação que, segundo o mesmo autor (ibidem, 1993, p. 16), não são mais do que “critérios de análise e controlo contínuo” que transformam a avaliação num processo de “avaliação formativa” que reinveste os dados fornecidos pela “avaliação contínua”.

Nos anos 70, passou-se a dar mais enfoque aos aspectos de avaliação qualitativa, enfatizando o papel mais social da educação em prol do restrito papel funcional da escola, valorizando naturalmente os contextos sócio-educativos (Lima, 1992).

No entanto, nos anos 80, renascem os métodos quantitativos, muito em voga nos anos 90. Os países com modelos mais descentralizados foram aqueles que os adoptaram em primeiro lugar, aproveitando para os transformar em mecanismos de controlo, tal como aconteceu com os EUA, Inglaterra e País de Gales.

No que diz respeito aos países mais centralizadores como Portugal, Espanha e França, optaram por implementar planos mais pormenorizados de avaliação da qualidade das escolas (ibidem, 2003). Actualmente, fruto da reestruturação e modernização dos serviços públicos, a responsabilidade do sucesso dos estados e das sociedades recai no sector da educação e na sua qualidade. Neste sentido, os mecanismos de avaliação dos serviços públicos, muito especialmente os da educação, são utilizados como “instrumento ao serviço da construção de um novo conhecimento” (Vilar, 1992, p. 7), de forma a encontrar a desejada qualidade.

Muito embora os discursos políticos e administrativos apontem no sentido das reconhecidas vantagens da avaliação, reconhecemos que esta temática não está suficientemente amadurecida nas práticas profissionais, por um lado no que diz respeito à compreensão de conceitos básicos e às modalidades e funções da avaliação, por outro, no que respeita aos aspectos da sua aplicação concreta na avaliação das organizações educativas.

A avaliação deverá primar por processos contínuos, numa dinâmica constante de auto-avaliação ou avaliação interna, de mudança e inovação, tendo sempre presente a desejada melhoria.

Toda a avaliação é necessária. Constitui uma mais-valia para aferir da viabilidade e fiabilidade de qualquer organização, ao possibilitar correcções, reajustamentos e novas soluções, numa perspectiva contínua e inacabada (Azevedo, 2002).

Mas “a avaliação não deve constituir um fim em si mesma, não se avalia por avaliar, ou para avaliar” (Guerra, 2003a, p. 13). Temos que ter presente que qualquer sistema educativo é o reflexo da conjuntura económica e sócio cultural do país a que pertence, pelo que uma avaliação eficaz e correcta não pode considerar apenas os resultados de instrumentos quantitativos, sob pena de falsear a realidade e conduzir a efeitos perversos, tais como a seriação de escolas com recurso a comparações simplistas. Estes resultados poderão ser importantes para a escola, na medida em que permitem uma reflexão crítica de todos os actores envolvidos e a consequente melhoria do seu desempenho (Afonso, 2005a).

Estamos perante um vasto campo de modelos, metodologias e finalidades da avaliação – a auto-avaliação, a hetero-avaliação, a avaliação externa e a coexistência destas modalidades e finalidades numa mesma instituição. A pertinência de se implementarem dispositivos de auto-avaliação nas escolas torna-se peculiarmente evidente num quadro de crescente autonomia das escolas e de descentralização do poder central. Deste modo, o processo deverá ser rigoroso, para fundamentar, de forma sólida e consistente, decisões a tomar sobre a vida futura da escola.

Neste contexto, é fundamental que se tenha uma noção clara dos objectivos que se pretendem alcançar com o trabalho de auto-avaliação, do objecto de avaliação sobre o qual o trabalho vai incidir, das dimensões da avaliação que irão ser privilegiadas e da atitude dos docentes face à avaliação da organização onde desenvolvem o seu trabalho.

Muitos têm sido os estudos respeitantes à auto-avaliação das escolas. Para promover novas práticas tendentes à inovação, é necessário analisar a atitude dos professores face à auto-avaliação da organização em que são actores, de modo a contribuírem para a melhoria do desempenho da escola onde trabalham.

O presente trabalho propõe-se estudar a atitude dos professores face à implementação da auto-avaliação nas escolas e pretende ser um contributo para o aprofundamento da reflexão sobre questões que se lhes colocam actualmente, no que respeita à organização e implementação da auto-avaliação da escola, de modo a conseguir a almejada melhoria e a cumprir o estipulado na Lei n.º31/2002, de 20 de Dezembro (cf. anexo 1). A avaliação é considerada um processo de conhecimento e só faz sentido se for considerada como um elemento decisivo da melhoria institucional (Guerra, 2003a, p. 13).

Só através do conhecimento da postura atitudinal dos docentes face à implementação da auto-avaliação nas escolas será possível encontrar meios para uma mudança efectiva das suas motivações e práticas, promotoras de avaliação em educação no seu sentido mais amplo.

2. Objectivo da investigação

O nosso objectivo é proporcionar momentos de reflexão em torno da atitude dos professores face à auto-avaliação de escolas. Pretendemos, ao mesmo tempo, dar um contributo, ainda que modesto, no sentido de incentivar os docentes à concretização efectiva de processos de auto-avaliação de escolas, no sentido de uma maior consciencialização da sua importância num quadro da sua crescente autonomia e de descentralização do poder central.

Pretendemos conhecer a atitude dos professores, identificar e analisar as variáveis que influenciam a sua atitude face à implementação da auto-avaliação na escola pública portuguesa.

3. Estratégias da investigação

Antes de se iniciar uma investigação é necessário projectá-la. Por isso, um projecto não é mais do que a capacidade de organizar as acções para poder intervir, a fim de se atingirem os objectivos propostos. O presente estudo segue uma metodologia quantitativa, com a aplicação de um inquérito por questionário, tecnicamente utilizado para a recolha de dados.

Segundo Afonso (2005b), o questionário tem como objectivo fundamental converter a informação recolhida dos inquiridos em dados previamente formatados. Esta é uma das principais razões que preside à selecção do mencionado instrumento de medida, e que se prende com o facto de se pretender inquirir uma amostra de cem docentes.

A investigação científica é um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos do mundo real, no qual nós vivemos. Fortin (1996, p. 17) define investigação científica como “um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação”. A fim de concretizar com êxito o objectivo a que nos propusemos, optamos por uma pesquisa de carácter descritivo - correlacional em que, como referiu Gil (1995, p. 17), “o objectivo primordial é descrever as características de uma determinada população ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Para que haja uma orientação de investigação, segundo o nível de conhecimentos estabelecidos no domínio em questão, os objectivos em estudo são delineados consoante o conhecimento existente, e elaborados para identificar os dados a serem recolhidos.

De acordo com Fortin (1999, p. 100), o objectivo de um estudo indica o porquê da investigação, “é um enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio em questão”.

Para a elaboração do instrumento de recolha de dados, consideraram-se os objectivos do estudo e alguns critérios definidos *a priori*, motivo pelo qual se optou pela realização de um inquérito por questionário. Segundo Afonso (2005b), o questionário tem como objectivo fundamental converter a informação recolhida dos inquiridos em dados

previamente formatados. Esta é uma das principais razões que preside à selecção do mencionado instrumento de medida.

Depois de implementados e recolhidos, a informação será transformada em dados quantitativos, com recurso ao programa informático de gestão e análise de dados de inquéritos, o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 19.0.

4. Estrutura do documento

A prossecução do presente trabalho pretende seguir uma lógica de coerência entre as partes que o constituem, de modo a permitir articular as diferentes componentes de pesquisa entre si, com o objectivo de proporcionar uma reflexão em torno das conclusões apresentadas. Nesse sentido, organizamos este estudo em quatro partes e, em seguida, apresentamos uma breve súpula de cada uma delas.

Na primeira parte, destacamos a contextualização da investigação, tendo presente a actualidade da temática, em torno da auto-avaliação de escolas, elencam-se os objectivos, a estratégia da investigação e a estrutura do documento.

Na segunda parte, fazemos o enquadramento e fundamentação teórica que consiste na fase conceptual, procedendo a uma revisão bibliográfica, na qual foram organizados três capítulos, de modo a abordar temas que possibilitem adquirir e aprofundar conhecimentos que permitam coadjuvar na construção do instrumento de pesquisa.

No capítulo I, procuramos contextualizar a temática em estudo, centrando o enfoque na actualidade da temática, avaliação das escolas, e procedemos a uma revisão de literatura e a uma delimitação normativo legal que nos permitiu fundamentar o estudo subsequente, apresentamos conceitos introdutórios como o conceito de organização, definimos conceitos e analisamos concepções de escola (a Escola como organização e organização educativa, a cultura organizacional, a cultura de escola e a auto-avaliação) que servem de suporte às questões de investigação.

No capítulo II, procedemos à revisão de literatura mais significativa nessa área, abordamos a avaliação das organizações educativas, definimos conceitos e perspectivas

da auto-avaliação de escolas e abordamos o conceito de escola aprendente. Abordamos, também o percurso normativo-legal sobre a avaliação das escolas, as modalidades de avaliação de escolas – avaliação interna, modelo CAF (Common Assessment Framework), avaliação externa e Programas e projectos no âmbito da avaliação de escolas em Portugal.

No capítulo III, fazemos uma abordagem ao conceito de atitude, formação, componentes, estabilidade, mudança e medida de atitudes, atitude do professor face à auto-avaliação de escolas e os professores: papéis, funções, imagens profissionais e mudança.

Na terceira parte, debruçamo-nos sobre o estudo empírico e expomos o estudo de campo, onde é descrita a metodologia utilizada para a realização do estudo: tipo de estudo, população/amostra, instrumento de recolha de dados, hipóteses, variáveis, procedimentos éticos, previsão do tratamento estatístico, apresentação e análise de dados.

Nesta parte, abordamos a problemática que nos impeliu à realização deste estudo, de modo a conhecer a atitude dos professores do 3º ciclo e secundário, no que diz respeito à sua atitude face à implementação da auto-avaliação na escola. Apresentamos os estudos psicométricos da escala de atitudes (fiabilidade e validade) e os estudos inferenciais. Simultaneamente, procedemos à sua análise, dada a sua natureza interpretativa, apresentamos e discutimos os resultados obtidos, tendo em conta a interpretação dos mesmos e o apontado pelos autores referenciados na fundamentação teórica.

Na quarta parte, serão tecidas as considerações finais: esboçadas as principais conclusões resultantes da presente investigação, enumeradas as contribuições do estudo, sugeridas as diversas implicações do presente estudo para a prática das organizações escolares, apontadas algumas limitações da investigação realizada, sugeridas estratégias e propostas de intervenção e perspectivam-se propostas para trabalhos de investigação futuros. Finalmente, indicam-se as referências bibliográficas que serviram de suporte à investigação realizada e a legislação consultada e, em seguida, colocaremos os anexos.

PARTE II – DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO I - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

1. Introdução

“O que falta nas nossas escolas – um local onde o professor seja aluno” (Fullan, M., 2003).

Por mais interessantes que sejam as questões a investigar, tem que se ter em conta o estado do conhecimento no domínio da investigação escolhido, pelo que se torna imperativo proceder a uma revisão de literatura, de modo a fundamentar e nortear a investigação.

O termo “fundamentar” significa “indicar as bases, os dados, os princípios... em que se baseia (...) dar ou ter como princípio, critério ou fundamento”, designando um “conjunto de ideias ou conceitos que procuram explicar alguma coisa de modo teórico”, de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea (2001, pp. 1839 e 3544).

Por outro lado, Fortin (1999) refere que a pesquisa documental é uma importante etapa na exploração de um trabalho de investigação. Esta pesquisa fornece ao investigador a ocasião de verificar o estado dos conhecimentos no trabalho de investigação a estudar, e alargar o seu campo de conhecimentos, estruturar o seu problema de investigação e estabelecer ligações entre o seu projecto e os trabalhos de investigação realizados por outros investigadores, podendo abrir perspectivas de trabalho no futuro.

Primeiramente, explica-se o conceito de organização e desenvolve-se a sua amplitude conceptual, conotando-o com o domínio da escola, a escola como organização, escola e cultura organizacional, cultura de escola e auto-avaliação.

1.1. Conceito de organização

“O nosso mundo tornou-se, para o melhor e para o pior, uma sociedade feita de organizações. Nascemos no quadro de organizações e são ainda organizações que zelam pela nossa educação de maneira a que, mais tarde, possamos trabalhar em organizações” (Mintzberg, 1995).

A nossa sociedade é uma sociedade organizacional. Nascemos em organizações, somos educados em organizações e a maioria passa grande parte da sua vida em organizações. Despendemos uma boa parte do nosso tempo a trabalhar em organizações (Etzioni, 1967, p. 7).

A sociedade actual é uma sociedade organizacional que se caracteriza por um número elevado de diversas e complexas instituições, tais como: empresas, escolas, prisões, hospitais, igrejas, partidos. Assumindo as organizações um papel liderante no mundo contemporâneo, importa, desde logo, definir o que se entende por “Organização”.

De acordo com Worsley (1977, p. 303), “as organizações são corpos que persistem no tempo e que são estruturados especialmente para atingir fins específicos”. Uma organização é uma colectividade com uma fronteira relativamente identificável, com regulamentos, escalas de autoridade, sistemas de comunicação.

As organizações integram uma dimensão formal e uma dimensão informal, isto é, a organização formal representa a visão racional da organização, a dimensão informal constitui o lado afectivo e social (Alaíz et al, 2003, p. 25). Etzioni (1967, cit. in Costa, 1996, p. 3) salienta que “as organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos”. Para Santos Guerra (2003, p. 13),

(...) as organizações são constituídas por duas componentes interligadas: a nomotética ou institucional e a ideográfica ou pessoal. “A dimensão nomotética é formal, sistematizada, relativamente estável, quase sempre explícita, previsível e pode ser conceptualizada, independentemente das pessoas (...) A dimensão ideográfica refere-se às pessoas. Representa o imprevisível, o instável, o informal.

Uma organização é uma entidade social, construída premeditadamente com a intenção de concretizar determinados objectivos e metas, a qual congrega sujeitos e recursos que se completam nas suas valências, “integra racionalidades diversas e é transitória e instrumental por natureza”(Paisley, 1981, cit. in Alves, 1998, p. 10).

O vocábulo organização é plurisignificativo. Entende-se como ”o conjunto de pessoas agrupadas à volta de objectivos comuns, cujo cumprimento implica, de algum modo, algumas limitações no comportamento individual”. Podendo ainda induzir-nos no sentido da gestão, na forma “como o gestor inter-relaciona as pessoas e os outros recursos...com vista à obtenção dos resultados desejados” (Teixeira, 1995, p. 77). Salienta-se, pois, o correlato entre pessoas, recursos disponíveis e objectivos ou metas delineados pela entidade.

O desenvolvimento do conceito remonta à distinção esboçada por Chiavenato (1993), entre organização, enquanto unidade social, e organização enquanto função administrativa. Nas últimas décadas, a noção de organização complexificou-se.

De facto, esta deixa de designar um objecto social particular, de algum modo *sui generis*. Doravante, ela pode e deve ser englobada numa perspectiva analítica mais vasta, que se interessa pela organização, não como objecto social singular, mas como processo de construção de uma ordem local, portanto como modalidade particular, mas central e omnipresente da construção da acção colectiva dos homens (Friedberg, 1993, pp. 29-30).

Hall (1984, cit. in Teixeira 1995, p. 5) admite que “as organizações são entidades complexas que contêm uma série de elementos e são afectadas por muitos factores diversificados”.

As organizações procuram conhecer a sua própria realidade e atingir a excelência, ser credíveis e de qualidade. Neste campo, situa-se a escola, que procura projectar-se enquanto organização, trilhar caminhos em busca da eficácia, melhoria e ir mais além.

1.1.2 A escola como organização

A partir dos anos oitenta, a investigação portuguesa adoptou a escola como objecto de estudo das ciências da educação. A escola foi valorizada como organização, o que implicou o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de autonomia, como espaços de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, constituindo-se em núcleos de interacção social e de intervenção comunitária (Nóvoa, 1992, p. 19).

Entre as múltiplas organizações existentes, encontramos a escola, uma organização social de larga tradição na história da humanidade, que só recentemente é reconhecida como tal. Enquanto instituição social, a escola assumiu ao longo da sua existência diferentes concretizações, desde a sua realização inicial como instituição familiar e como instituição militar, passando pelo desenvolvimento de uma escola enquanto instituição religiosa para, mais tarde se transformar em instituição estatal.

Segundo Formosinho (1986, p. 6),

A escola é uma organização específica formal socialmente construída por uma multiplicidade de actores com formações, percursos e perspectivas educativas diferentes e marcada pelos traços de sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e prolongado, certificando os saberes que proporciona através de um título ou grau.

A escola é uma organização complexa, onde se desenvolvem múltiplos processos e se inter-relacionam professores, alunos, assistentes operacionais, pais/encarregados de educação e outros membros da comunidade em geral, contribuindo todos para uma mesma finalidade, ainda que nem todos a representem.

“Dentro da escola, os indivíduos mantêm as suas posições, as suas atitudes, as suas motivações, as suas formas de ser (...) Os indivíduos, apesar dos papéis que têm que desempenhar, continuam a ser eles mesmos” Santos Guerra (2002, p. 77).

Na verdade, somos confrontados com uma variedade de definições acerca das organizações em geral, identificamos características que podemos adaptar para o estudo das escolas, pois como refere Lima (1992, p. 42), “é difícil encontrar uma definição que

não seja aplicável à escola”. Actualmente, a escola é vista numa perspectiva organizacional, ela é um empreendimento humano cujo sucesso depende dos esforços de coordenação dos seus membros.

Nóvoa (1995, p. 15) salienta que as organizações escolares “adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas”. Segundo este autor, assiste-se neste domínio a uma considerável renovação científica e a um incremento nas mudanças das políticas educativas que, contudo, são frequentemente encaradas com resistência, pelos receios de teor humanista e de recusa da importação das teorias e dos modelos de análise empresarial para o contexto escolar.

É neste sentido que se afirma que a escola “enquanto organização constitui seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos” (Costa, 1996, p. 7). É, aliás, aqui que se operacionaliza a educação e a formação, formalmente organizadas num espaço específico e muito peculiar, que a cultura ocidental denomina de *escola*, representando uma instituição com relevo na história da humanidade.

Considerada como uma instituição dotada de características muito peculiares, segundo Azevedo (2003), a escola é uma organização configurada pela Administração Central, de cujas orientações depende directamente, sobre a qual recaem expectativas sociais cada vez mais grandiosas face às capacidades limitadas e incontornáveis que a constroem, tornam ambígua, enredada num emaranhado legal atópico e inconsequente, baseada na frequência obrigatória dos seus clientes, cujo funcionamento prossegue, impassível, alheio aos resultados auferidos, menosprezando quer os valores quer as incompetências internas e dotada de tendências uniformizadoras e normalizadoras.

Também na senda desta perspectiva, considera Santos Guerra (2002, p. 18) que a organização escolar se preocupa “com a regulação do espaço, com a distribuição do orçamento, com o controlo dos seus membros, com a estrutura burocrática, com a ordenação do currículo, com os títulos que proporciona mas não com os efeitos que o efeito organizativo produz nos estudantes. Não se preocupa com o que se passa,

enquanto as coisas organizadas passam.” O mesmo autor acrescenta que a escola não está preparada para descobrir, reconhecer e corrigir publicamente os seus erros.

Ora, “diante da incerteza, da mudança e da instabilidade que hoje se vive, as organizações (e a escola é uma organização) precisam rapidamente de se repensar, reajustar-se, recalibrar-se, para actuar em situação” (Alarcão, 2001, p. 26). A escola tem processos de tomada de decisão e tem recursos para pôr em prática essas decisões, como pessoal da organização, maquinarias, equipamento (Likert, 1979, p. 211).

Costa (1998), um investigador de referência no que respeita à conceptualização da escola como organização, utilizando a terminologia metafórica, faz uma análise organizacional da escola através de seis imagens: a escola como empresa; a escola como burocracia; a escola como democracia; a escola como arena política; a escola como anarquia; a escola como cultura.

1.2. A escola e a cultura organizacional

“A cultura não é algo que se impõe na pirâmide da organização, mas sim algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interacção social”. (Santos Guerra, 2002)

As organizações foram evoluindo ao longo dos tempos, sendo inicialmente consideradas como máquinas, entretanto como organismos, mais tarde como cérebros e actualmente tendem a ser consideradas como culturas (Nóvoa, 1992, p. 28).

As investigações realizadas acerca da cultura organizacional revelam os diversos saberes das ciências, dificultando a convergência de opiniões a nível metodológico e formas de operacionalização do conceito, o que configura uma multiplicidade de definições.

Neste momento, assiste-se ao excesso de burocratização e à necessidade de descentralização do poder central. A evolução social implica uma maior competitividade, uma maior eficácia quer ao nível nacional quer ao nível internacional.

Torna-se necessário o aprofundamento da maneira como os actores se situam na organização, como constroem as suas representações e o seu sistema de significados – valores, intenções, necessidades e aspirações.

Embora o conceito de cultura organizacional não seja consensual entre os investigadores, ele apresenta-se como “um elemento altamente relevante na compreensão da vida das organizações” (Teixeira, 1995, p. 73). Na década de 70, o conceito de cultura organizacional, inicialmente de índole empresarial, foi transposto para a área da educação, tendo originado inúmeros estudos sobre esta temática.

A investigação deu um forte impulso a esta temática, e o consenso face ao conceito de cultura organizacional integra os elementos seguintes: (i) A cultura organizacional existe; (ii) Cada cultura organizacional é relativamente única; (iii) É um conceito socialmente construído; (iv) Constitui um modo de compreensão e de atribuição de sentido à realidade; (v) Baseia-se num poderoso meio de orientação para o comportamento organizacional.

A cultura organizacional pode ser definida como um campo de acção de natureza interactiva, onde são partilhadas e confrontadas diversas formas de pensar, interpretar e compreender o real, para que cada membro se sinta parte integrante da organização, na medida em que interioriza um conjunto de percepções e cognições que lhe permitem actuar de forma aceitável (Gomes, 2003, p. 27). O que acontece no meio exterior não é indiferente à cultura organizacional, pois pode condicionar e proporcionar dinâmicas próprias, que vão fazer com que a organização evolua. Chiavenato (1993, p. 609) enfatiza este aspecto referindo:

(...) a cultura organizacional repousa sobre um sistema de crenças e valores, tradições e hábitos, uma forma aceite e estável de interacções e de relacionamentos sociais típicos de cada organização. A cultura de uma organização não é estática e permanente, mas sofre alterações ao longo do tempo, dependendo das condições internas e externas.

Assim, as organizações escolares, embora estejam inseridas num âmbito cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais), e as crenças que os membros da organização partilham (Brunet, 1988). Podemos então distinguir dois tipos de cultura: a cultura interna (conjunto de significados e quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização) e a

cultura externa (variáveis culturais presentes no contexto da organização, que intervêm na definição da sua própria identidade).

A cultura, sendo um factor unificador e diferenciador das práticas da organização, contém dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente (Nóvoa, 1992, p. 30). A cultura organizacional representa um factor importante de integração, mas também se caracteriza como factor de diferenciação externa. Independentemente do modelo usado, é importante que a organização construa uma identidade própria e irrepetível, onde exista satisfação e compromisso, e os objectivos pessoais dos actores sejam concordantes ou tendam a aproximar-se aos objectivos da organização.

Segundo Ferreira (1999, p. 318), os actores devem colaborar para que a organização tenha “uma cultura adequada que lhe permita fazer face aos problemas de adaptação ao seu meio externo e de integração no seu meio interno”. Esta abordagem cultural das organizações entende a percepção da organização como um sistema partilhado de valores, e descobre novas perspectivas na análise dos vários aspectos relativos à interacção profissional, à administração, à gestão, à liderança e ao ambiente de trabalho.

Nas nossas escolas convivem diferentes características de culturas, podendo apresentar resistências fortíssimas, obstruindo o desenvolvimento do processo da auto-avaliação e de melhoria da escola, ou pelo contrário, podendo ter um papel facilitador e incentivador à auto-avaliação e à melhoria da escola. Hargreaves (1998) apresenta um conjunto de cinco tipos de culturas profissionais dos professores: o individualismo, a colaboração, a colegialidade forçada, a balcanização e o mosaico.

A auto-avaliação institucional constitui um processo de responsabilidade e de crescente autonomia, levado a cabo por imposição do Ministério da Educação e exigindo um trabalho comum, uma envolvência activa e forte. Esta conduta verifica-se quando os processos de melhoria, implementados por líderes fortes, não são suficientemente analisados com os professores e não é respeitada a cultura dos mesmos.

Nas escolas que cultivam a cooperação e interdependência, a visão dos líderes de direcção é identificada com a visão dos outros actores educativos. O trabalho em equipa é condição para o prosseguimento dos objectivos comuns (Alaíz et al, 2003, p. 126).

A cultura organizacional escolar é um processo de simbiose entre a organização e os seus membros. Importa saber usufruir dessa diversidade de uma forma construtiva e encarar a pluralidade como um factor enriquecedor, que sirva como alavanca de transformação e não de estagnação.

A cultura é um conceito que, para além das várias definições que se possam encontrar, envolve um processo activo de construção da realidade, em que as pessoas criam e recriam os mundos em que vivem.

1.3. A cultura de escola e a auto-avaliação

O século XX ficou conhecido pela era da informação, do conhecimento e da formalização das organizações. Actualmente, vive-se numa fase em que a disponibilidade de meios é cada vez mais reduzida, a autonomia tem carácter gradual e o poder de decisão acontece do centro para a periferia.

A cultura de uma escola desempenha um papel fundamental em qualquer processo de mudança, de auto-avaliação ou de melhoria eficaz da escola, uma vez que a cultura de uma escola pode ter um papel de facilitador ou de obstrutor de qualquer processo de mudança e de inovação.

É importante que cada organização escolar conheça a (s) sua (s) cultura (s) dominante (s), para que se faça o planeamento estratégico e a implementação da mudança, tendo em conta os possíveis cenários futuros. Apesar de haver várias tipologias de culturas de escola, apresentaremos apenas duas ligadas à temática da auto-avaliação, abordando a temática em função de dois binómios: eficácia versus ineficácia e melhoria versus declínio, liderada por Stolle Fink (1996), o outro binómio liderado por Hopkins, Ainscow e West (1998), sendo a eficácia versus ineficácia e dinamismo versus estaticismo. Os referidos investigadores consideram o esquema que desenvolveram proveitoso, na medida que não só ajuda a classificar as culturas da escola como também fornece uma orientação sobre como trabalhar com elas.

A matriz é orientada, por um lado, para a acção, e por outro lado, é descritiva (Hopkins et al, 1998, cit. in Alaíz et al, 2003). A proposta liderada por Stoll e Fink (1996, cit. in

Alaíz et al, 2003, p. 121) aborda cinco tipos de cultura de escola: (i) As escolas em movimento; (ii) As escolas em velocidade de cruzeiro; (iii) As escolas que se passeiam; (iv) As escolas lutadoras e (v) As escolas submersas.

O enfoque recai nas escolas em movimento – caracterizadas pela sua eficácia e continuação em processo de melhoria contínuo. Os seus profissionais caracterizam-se por trabalhar cooperativa e activamente para responderem aos desafios colocados, tendo presente uma visão estratégica da organização. Estas escolas conhecem-se e sabem para onde querem caminhar.

A proposta dirigida por Hopkins, Ainscow e West (cit. in Alaíz et al, 2003, p. 122) aborda quatro tipos de cultura de escola, sugerindo mais do que quatro tipos antagónicos de culturas de escola, aponta dois contínuos: um da eficácia à ineficácia – confrontando com os resultados; e outro do dinamismo ao estaticismo – quando comparado com os processos. Assim, referem as (i) As escolas em movimento; (ii) As escolas afamadas; (iii) As escolas que vagueiam e as (iv) As escolas enalhadas.

De igual modo, estes autores destacam e enfatizam as escolas em movimento por serem escolas eficazes que assentam na estabilidade e mudança, mostrando capacidade de adaptação ao contexto e a situações novas. Elas conseguem integrar as estruturas na cultura e tradições do contexto onde estão inseridas. E, neste contexto, a atitude dos profissionais constitui uma mais-valia para alcançar determinadas metas e determinados objectivos, gerindo a incerteza e perspectivando cenários futuros.

Convictos de que não há tipologias puras, esta análise poderá facilitar a reflexão conducente à mudança e à melhoria significativa do desempenho da organização, em todas as suas dimensões.

CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

2.1. Avaliação: definição do conceito

“A avaliação deve reflectir a realidade das escolas e permitir que os protagonistas as vejam com clareza e rigor” (Santos Guerra, 2002).

Vários investigadores têm dado o seu contributo para a definição e precisão do conceito de avaliação, “sendo consensual a distinção entre avaliação e medição” (Alaíz, 2003). O sentido chave do termo “avaliação” refere-se “ao processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo”. Scriven (1991, cit in Alaíz et al., 2003, p. 9). Avaliar porquê e para quê? Para promover mecanismos associados ao desenvolvimento e melhoria das organizações escolares, desencadear reflexões a nível interno sobre as suas práticas, fomentar a mudança, transformar e melhorar.

Em Portugal, uma verdadeira cultura de avaliação das organizações educativas está longe de ser uma realidade. Contudo, a temática da avaliação das escolas passou a marcar a agenda das prioridades do sistema educativo português. A avaliação das instituições escolares é um tema que se encontra na ordem do dia porque a sociedade em geral compreende que a escola é uma das mais importantes instituições sociais e, por isso, não é livre de uma regular e cabal prestação de contas perante a sociedade que a sustenta.

De acordo com Alaíz (2004, p. 2), “A avaliação de escolas pode ser definida como a recolha sistemática de informações sobre a estrutura e funcionamento de uma organização escolar com a finalidade de formular juízos que podem conduzir à tomada de decisões e acções subsequentes”.

Numa perspectiva semântica, podemos concluir que avaliar é julgar, medir, apreciar, analisar, entre outros significados sinónimos, conferindo um carácter quantitativo e objectivo à acção de avaliar. Esta percepção configuraria uma lógica mecanizada de análise de resultados e apresentação de contas, mediante objectivos previamente

definidos e compromissos assumidos. Contudo, a avaliação em educação não se restringe a uma visão tão redutora.

Efectivamente, para além de indicadores quantitativos, o processo de avaliação em educação é condicionado por factores de cariz sócio-cultural que naturalmente impõem uma avaliação baseada na interpretação, na compreensão e na reflexão, conferindo um carácter mais qualitativo e subjectivo à acção de avaliar, uma vez que os seus protagonistas são as pessoas.

A presença do factor Humano determina o carácter dinâmico e volátil do processo educativo. Assim, para avaliar em educação, é necessário ter informações permanentes e pertinentes sobre os índices de desempenho, incidindo sobre os agentes, os processos, o contexto e os resultados educativos. “É um processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de juízos de valor” (Alaíz et al., 2003, p. 21).

A avaliação não se resume a uma mera questão técnica de recolha e análise de dados, o seu alcance é superior, procura hierarquizá-los de forma a poderem ser tomadas decisões, porque o fim essencial da avaliação é a melhoria. Na senda de Vilar (1992, p. 7), a avaliação pode ser assumida como uma “metodologia de investigação”, constituindo um “instrumento ao serviço da construção do novo”, ou seja, só poderemos inovar e evoluir após um total domínio e conhecimento de um programa ou projecto, ou seja, depois de o avaliarmos e avaliarmos a sua avaliação.

Esta avaliação facilitará a compreensão dos seus mecanismos, a rectificação e as mudanças necessárias para a melhoria. A avaliação não se restringe ao seu carácter técnico, instrumental, mas deve ser entendida fundamentalmente como avaliação formativa, qualitativa, que envolve os actores (avaliadores e avaliados), ao longo dos processos. É preferível fazer pequenas avaliações dos percursos – procedendo a reorientações e reajustamentos – a esperar apenas pela constatação dos resultados, já no final do caminho, quando é mais difícil a retroacção. Avaliar por avaliar, não faz sentido. A avaliação deve servir para resolver problemas, melhorar práticas e procedimentos e para vencer dificuldades.

No âmbito do desenvolvimento organizacional das escolas, é crucial debater a questão dos procedimentos, critérios e indicadores de todas as práticas de avaliação e a das escolas é apenas mais uma delas. Manifesta-se concordância com o notável investigador francês Figarí (1999), ao considerar que os critérios e respectivos indicadores não devem ser impostos unilateralmente, de forma prescritiva. Devem contar com a participação na sua formulação dos principais interessados em melhorar as escolas – cada escola, como lugar único e irrepetível, os que nela trabalham, os que nela estudam, os que a vivem.

A avaliação não pode ser entendida como um elemento extrínseco ao real e, por isso, cada estabelecimento deve ser implicado como parceiro na construção de um quadro de referências a partir do qual possam ser explicados, tanto interna como externamente, os problemas e sejam negociadas e decididas as orientações. Na Escola todas as práticas de avaliação devem ter como finalidade a tomada de decisões rumo à melhoria dos processos, do funcionamento e dos resultados das aprendizagens, num ciclo que nunca se fecha *Plan, Do, Check, Act* (PDCA) - Planear, Executar, Verificar e Actuar (António e Teixeira, 2007).

É fundamental o desenvolvimento da tão apregoada "cultura de avaliação", mas que ela se solte da retórica dos documentos e mobilize todos os actores educativos, autoridades governamentais, investigadores, professores, alunos, pais e outros parceiros, sem a participação dos quais a avaliação se arrisca a não ter grande sentido, pois não levará à melhoria. Será igualmente imprescindível o investimento na modificação das práticas de formação dos docentes e dos responsáveis pela gestão dos estabelecimentos de ensino, com vista à apreensão destes novos olhares.

A avaliação deve caracterizar-se por ser exequível, participada, rigorosa, delimitada, transparente, útil, democrática, eticamente adequada (Fernandes, 2008). A avaliação é, por excelência, uma actividade ética, uma actividade crítica, avaliar é um saber, é fazer escolhas, é o exercício do juízo e da subjectividade, regulável através de fundamentação, uma subjectividade rigorosa (científica, técnica e artística), que exige que o avaliador cuide de si e do outro, avaliar é um poder de igualdade.

[A avaliação] é um acto deliberado e socialmente organizado que termina na produção do juízo de valor (Barbier, 1990, cit. in Alaíz et al., 2003).

A avaliação é ou tem o potencial de ser uma grande força de regulação, eventualmente a única força de regulação no espaço público actual que é caracterizado por actores sabedores e exigentes. “A avaliação pode ser um caminho de aprendizagem para aqueles que a realizam e para aqueles que dela se aproveitam” (Guerra, 2003b, pp.34-35).

2.2. Modalidades de avaliação de escolas – avaliação interna e avaliação externa

“Os indivíduos têm mais probabilidades de compreender, valorizar e usar os resultados de uma avaliação se estiverem significativamente envolvidos em todo esse processo” (Stufflebeam, 2001).

A avaliação não é um acto neutro e, por isso, é importante considerar a função, os modelos a utilizar, bem como a utilização dos resultados e suas consequências. A ausência de neutralidade induz-nos na questão política da avaliação, ou seja, na escolha de critérios objectivos, quando a acção de avaliar é plena de subjectividade. Este paradoxo evidencia as limitações que os dispositivos da avaliação contêm, uma vez que está subjacente à acção de avaliar um conjunto de valores que, embora não sendo critérios, são estruturantes na definição de “bem comum e de interesse público”, e visam a qualidade do serviço prestado pela instituição (Afonso, 2005a, p. 101).

Partindo do pressuposto das limitações do que é avaliar, os modelos que se implementem serão de igual modo condicionados, independentemente da sua função, isto é, de controlo ou de melhoria. Os sistemas habitualmente utilizados são a auto-avaliação e a avaliação externa (Marchesi, 2002, p. 34).

A modalidade de avaliação externa encontra-se relacionada com políticas favoráveis à implementação de modelos de crescente autonomia das escolas, transformando-se em instrumentos de controlo por parte da administração central. Esta modalidade confere ao exercício de avaliar uma maior objectividade, uma vez que é implementada por elementos exteriores a Escola, devendo ser realizada por profissionais devidamente preparados que gozem de autonomia institucional, pois não é mais do que uma questão técnica.

Na avaliação externa, o processo é efectuado por agentes externos à escola, e estes agentes poderão pertencer a agências de avaliação públicas ou privada. A Inspeção – Geral da Educação pratica este tipo de avaliação assim como o OFSTED (Office for Standards in Education) em Inglaterra (entidade pública equivalente à Inspeção Geral da Educação). Este tipo de avaliação é realizado com a indispensável participação de membros da escola avaliada.

A Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro consagra a avaliação das escolas em duas etapas: a auto-avaliação feita pelas próprias escolas e a avaliação externa a cargo de uma estrutura orgânica do Ministério da Educação. A auto-avaliação tem carácter obrigatório, deve contar com o apoio da administração educativa central (artigo 6º), do contributo de instituições de ensino superior e de centros de investigação, designadamente sob a forma de amigos críticos, de assessoria e de consultoria de especialistas em avaliação (CNE, 2005, p. 66).

A avaliação externa, a realizar no plano institucional ou por área educativa, estrutura-se com base em elementos referenciados do artigo 8º, ponto nº3 do diploma atrás identificado. Estas modalidades de avaliação (interna e externa) nem sempre têm em consideração os resultados de cada uma, uma vez que podem e devem agir em situação de independência. Contudo, quando uma e outra interagem em simultâneo, aproveitando conclusões ou análise da outra para realização de tarefas próprias, podem tornar-se úteis para a mudança e melhoria de si próprias e podem, segundo Marchesi (2002, p. 35), “tornar-se ferramentas fundamentais e positivas para a mudança e melhoria das escolas”.

Também a “Declaração de Syneva” (2007) realça as reconhecidas vantagens da dialéctica entre a avaliação externa e interna orientadas para objectivos comuns de melhoria das escolas. Salientamos o facto de a avaliação externa estar “indexada à avaliação de desempenho docente”, o que tem provocado um forte sobressalto entre os docentes, arrastando-os e impelindo-os à avaliação interna da organização de que fazem parte, interiorizando os possíveis ganhos que dela possam advir.

Desta forma, este modelo de avaliação preconizado nesta lei tem pois “grandes potencialidades ao conter em si contributos que podem configurar a génese para a construção de uma escola de qualidade. Receamos que a lei se enquadre no costumado

das reformas votadas ao fracasso, ou seja, que falhe pela dificuldade de implementação no terreno” (Vicente, 2004, p. 60).

Em 2007, com a publicação e entrada em vigor da Portaria nº 1260/2007, que estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respectiva Direcção Regional de Educação, em regime de experiência pedagógica, prevê-se a transferência progressiva de atribuições e competências para as organizações escolares. Esta lei preconiza que a celebração do contrato de autonomia está sujeita ao preenchimento de algumas condições (artigo 3º), sendo que a “adopção por parte da escola de dispositivos e práticas de auto-avaliação” é uma delas.

Assim, a prática da auto-avaliação como condição *sine qua non* da celebração dos contratos de autonomia revela bem a importância deste processo. Esta Portaria refere (art8º) que as escolas com contrato de autonomia devem produzir um relatório anual de progresso que terá por base o processo de auto-avaliação. Em 22 de Abril de 2008 é publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008 – Novo Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Esta lei prevê que, para existir um reforço da autonomia, as escolas devem desenvolver um sistema de auto-avaliação.

Ao introduzir-se um processo de avaliação nas escolas, há que fazer uso dos resultados que do mesmo advierem, mas não na lógica de estabelecimentos de rankings, uma vez que essa comparação de resultados nem sempre evidencia as realidades de cada escola, apenas hierarquiza indicadores, que na sua maioria são ambíguos. Esses resultados podem ser comparados com os de outras escolas em função de contextos e objectivos específicos de cada realidade em avaliação. Só assim se estará a contribuir para a efectiva melhoria das escolas.

Leandro (2002) destaca algumas vantagens da avaliação que passaremos a referir: é uma ferramenta sólida de diagnóstico, num dado momento, servindo para identificar pontos fortes e pontos de melhoria, permitindo traçar planos de acção consistentes com o Projecto Educativo, que conduzirão às melhorias; é uma metodologia válida a todos os níveis da escola, podendo ser aplicada parcialmente ou à escola como um todo; é uma forma de adequar objectivos e metas da escola configurados no seu Projecto Educativo com a política e estratégias definidas; é uma forma de empenhar a Direcção no

desenvolvimento de uma cultura de qualidade; é uma boa prática de gestão de processos de melhoria, promovendo o trabalho, a participação e o envolvimento (*empowerment*) de todas as pessoas; é uma forma de motivar as pessoas, imprimindo à auto-avaliação uma função educativa e de aprendizagem, com vista às boas práticas; é um processo que poderá promover a partilha de práticas de melhoria contínua entre as diferentes estruturas da escola, bem como o intercâmbio de boas práticas com outras escolas; é uma forma de fomentar iniciativas de melhoria da qualidade na escola; é uma forma de avaliar o progresso da escola; é uma forma de preparar a escola para a mudança; é uma fonte de valor acrescentado relativamente às realidades em análise.

Actualmente, sustenta-se que a auto-avaliação deve envolver todos os intervenientes e passou a ser considerada o instrumento de excelência para a melhoria contínua da escola, o “estado da arte” da avaliação da escola. A auto-avaliação da escola constitui o melhor instrumento para se conhecer a realidade da organização-escola mas é fundamental que o acompanhamento dos processos de auto-avaliação parta da escola e dos seus actores.

Neste sentido, Guerra (2003, p. 35) considera que se os vários intervenientes não acreditarem que está garantida a qualidade e o rigor da avaliação, se sentirem que o controlo não é democrático, é previsível que irão falsear ou manipular a informação e o seu espírito de colaboração será uma fraude, não contribuindo para a melhoria.

O processo de avaliação interna assenta em várias etapas sequenciadas e complementares. Assim, torna-se imperativo conhecer o contexto, definir objectivos, definir processos, estabelecer uma metodologia, dar conhecimento aos interessados, aplicar instrumentos, apreciar os resultados, divulgá-los, definir novos objectivos e tomar as medidas adequadas e voltar à definição de processos.

A avaliação interna e externa mobiliza olhares diferenciados sobre os mesmos ou diferentes aspectos da vida das escolas; fazem parte do ciclo da gestão das organizações e constituem um elemento essencial na tomada de decisão e da acção e têm em vista a prestação de contas e a produção do conhecimento para o desenvolvimento e para a melhoria da própria escola. Ambas visam a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, visam o desenvolvimento pessoal e social no seu interior e visam a melhoria dos resultados educativos.

2.3. A CAF: estrutura comum de avaliação

“Num contexto em que a velocidade da mudança é exponencial e a reforma administrativa se torna imperativa, a modernização dos sistemas de ensino constitui-se como fundamental para a formação de alunos qualificados e bem preparados para os desafios futuros. Desta forma, o papel da avaliação e da auto-avaliação do desempenho das escolas ganha importância acrescida” (Madureira, 2004).

Entre os modelos mais recentes de auto-avaliação e avaliação para a Qualidade encontra-se a CAF (*Common Assessment Framework*), através do qual uma organização procede ao diagnóstico do seu desempenho numa perspectiva de melhoria contínua, através da identificação de pontos fortes e áreas de melhoria.

A auto-avaliação através do modelo CAF oferece à organização uma oportunidade para aprender a conhecer-se. Comparada com um modelo de gestão da qualidade total, a CAF é um modelo simples, especialmente concebido para dar uma noção do desempenho da organização (DGAP, 2006, p. 5).

A CAF é uma ferramenta de apoio à implementação dos conceitos de Gestão da Qualidade na Administração Pública, constituindo-se como um modelo de auto-avaliação, criado com base nos critérios do Modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management), para as organizações públicas da União Europeia (UE) conhecerem e melhorarem o seu desempenho organizacional. “*Comum*”, porque as mesmas estruturas e sistemas são utilizados pelas organizações de serviço público dos diferentes países, que se encontram em situações socioeconómicas diferentes e têm culturas administrativas diferentes. “*Estrutura*” indica um conjunto de princípios de qualidade agrupados de uma maneira lógica e coerente, englobando todas as características de funcionamento de uma organização, no sentido de se confrontar com a realidade de uma organização eficaz e de poder restabelecer um diagnóstico preciso do seu estado. “*Avaliação*”, porque se pretende implementar mudanças e acções correctivas, nos domínios identificados como tendo necessidade de melhorias. Com a sua implementação visa-se iniciar um processo de melhoria contínua que sustente o desenvolvimento de uma efectiva cultura de excelência que promova a qualidade da escola (DGAP, p. 2002).

À semelhança do Modelo de Excelência da EFQM, também a CAF se encontra estruturada em nove critérios ou práticas com vista à excelência: cinco de Meios e quatro de Resultados. Esta auto-avaliação é feita através da análise de um conjunto de nove critérios representativos dos meios utilizados pela organização na sua actividade, e do resultado dessa actividade. A pontuação máxima dos nove critérios é de mil pontos, divididos em partes iguais entre os dois conjuntos, meios e resultados. As nove caixas identificam aqueles que são os principais aspectos a ter em conta numa análise organizacional. Dentro de cada uma delas existe um critério. Cada um representa as dimensões da organização que devem ser consideradas durante a avaliação e são constituídos por subcritérios. Dentro dos Critérios de Meios encontra-se a Liderança, o Planeamento e Estratégia, a Gestão das Pessoas, as Parcerias e Recursos e a Gestão de Processos e da Mudança e abrangem aquilo que a organização faz. Nos Critérios dos Resultados temos os Resultados Orientados para os Cidadãos/Clientes, Resultados Relativos às Pessoas, Impacto na Sociedade, Resultados de Desempenho-Chave e abrangem o que uma organização alcança. “Os Resultados são causados pelos Meios, e os Meios são melhorados utilizando o feedback dos Resultados” (EFQM, 2004, p. 5). Concluimos que os dois grandes critérios - Meios e Resultados - são simultaneamente autónomos e dependentes.

Uma das grandes virtualidades do modelo CAF é a criação de parâmetros de comparação entre organizações públicas, o *benchmarking*, que permite à organização comparar-se com as restantes e tomar conhecimento de melhores práticas, no sentido de as poder vir a adoptar e atingir padrões de excelência.

Numa organização, praticamente todos são avaliadores: colegas de trabalho, clientes externos e internos e superiores hierárquicos; cada pessoa faz a sua avaliação e a dos outros. Desta forma, é possível desenvolver a tão necessária cultura de avaliação, através de um quadro mais rico e completo de perspectivas, possibilitando a participação de todos na melhoria, objectivo final de cada avaliação.

A administração educacional também tem experimentado o modelo CAF na auto-avaliação das escolas, nomeadamente através da sua adaptação, o *Projecto Qualis*. Desde 2006, com a implementação deste projecto, está a decorrer, na Região Autónoma dos Açores, a avaliação das escolas, em cumprimento do Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A, de 6 de Dezembro, tendo como objectivo promover uma reflexão crítica

e aprofundada sobre as suas práticas globais. Esta instauração de uma atitude de auto-avaliação permanente está assente em procedimentos democráticos, participados e colaborativos.

O modelo CAF, em português, estrutura comum de avaliação, que tem sido divulgado e actualizado pelos países da União Europeia, destina-se a avaliar, numa lógica de auto-avaliação, as organizações da administração pública onde a escola se insere. Este modelo permite adaptações que se ajustem a cada escola/agrupamento, promovendo assim a necessária abertura para dar resposta às necessidades específicas de cada organização escolar. A CAF visa os seguintes objectivos fundamentais: apreender as características essenciais das organizações públicas; servir como instrumento para os gestores públicos melhorarem o desempenho dos organismos que dirigem; servir de ponte entre os vários modelos utilizados na gestão da qualidade pelas administrações públicas da União Europeia e facilitar a utilização do *benchmarking* entre as organizações públicas (DGAP, 2003).

Na perspectiva de Madureira (2004), entende-se por qualidade, no contexto da CAF, o conjunto de propriedades e características de um bem ou serviço, que lhe confere capacidade para satisfazer necessidades explícitas ou implícitas dos clientes. A auto-avaliação pode contribuir para uma constatação de pontos fortes e pontos fracos da escola e conseqüentemente para a sua crescente autonomia (Alaíz, 2003). A CAF faz parte da introdução de um sistema integrado de avaliação de desempenho que tem por objectivos modernizar, inovar e implementar programas de qualidade na Administração Pública, sendo uma ferramenta e uma oportunidade de mudança organizacional.

2.4. Desenvolvimento do processo de avaliação interna

A avaliação das escolas é uma temática que tem vindo a conquistar progressiva importância no âmbito da administração educacional e da sociedade em geral. A necessidade e exigência da avaliação decorrem, fundamentalmente, dos seguintes aspectos: (i) a reflexão sistemática e rigorosa sobre a qualidade dos projectos que se planificam e levam à prática; (ii) a compreensão necessária para garantir a rectificação e a mudança; (iii) a responsabilidade social e a preocupação com a utilização dos bens

públicos; (iv) as oportunidades de aperfeiçoamento e melhoria das práticas (Guerra, 2002).

De seguida, vamos referir as fases do processo de auto-avaliação, no que concerne às questões técnicas. No desenvolvimento da avaliação interna da escola, é muito importante a fase da planificação do processo, nomeadamente: (i) tempo de duração e fases que irá ter; (ii) escolha das técnicas de exploração; (iii) decisão acerca das pessoas que irão intervir; (iv) definição do conteúdo da avaliação; (v) previsão acerca do tipo e número de relatórios informativos a realizar e momentos de entrega. (ibidem, 2002) Outra fase a considerar é a da negociação. Por isso, a escola deverá elaborar um documento no qual constem, entre outros, os seguintes aspectos: (i) tipo de avaliação; (ii) fundamentação da sua realização nesse momento; (iii) tipo de participação pretendida; (iv) condições de realização; (v) prazos de realização; (vi) métodos a utilizar, quando e como; (vii) questões a abordar; (viii) definição da equipa de avaliação. (ibidem, 2002b).

Para a operacionalização do processo de avaliação, sob a orientação da Direcção da escola deve ser constituída uma equipa responsável pela avaliação interna ou auto-avaliação e designado um coordenador da mesma. Esta é uma decisão de particular importância. As principais tarefas do Coordenador da Equipa incluem, entre outras: (i) Elaboração/acompanhamento do plano estratégico e operacional; (ii) Distribuição de tarefas pelos elementos da equipa; (iii) Coordenação das tarefas da equipa; (iv) Elaboração de proposta de estratégias de acção e formas de consenso; (v) Operacionalização da “ligação” com o *amigo crítico*.

Esta equipa, não deve ser muito numerosa e as pessoas devem possuir competência técnica, disponibilidade para a tarefa, capacidade de negociação e de tolerância, saber agir e reagir com pertinência, saber combinar recursos e mobilizá-los em contexto de auto-avaliação, saber transpor, saber envolver-se e saber aprender e aprender a aprender. Esta equipa irá agilizar procedimentos no sentido de reflectir sobre o âmbito da auto-avaliação e as finalidades e pertinência da iniciativa e modelo a adoptar que, neste caso, será o CAF.

Além da equipa de avaliação interna constituída no seio da escola, neste processo desempenha uma função capital o consultor externo, comumente designado *amigo*

crítico que, por ser externo à organização e pela capacidade de fomentar a reflexão, combinando exigência e apoio, poderá formular juízos mais objectivos e fidedignos sobre as práticas da mesma, aumentando a validade e fiabilidade dos resultados da avaliação. A equipa deve pensar sobre o que espera do *amigo crítico* e qual o perfil desejável face ao contexto e à auto-avaliação desenvolvida. Guerra (2002) refere que a intervenção de um amigo crítico com alguma competência técnica ou experiência na realização de processos de auto-avaliação de escola, permite emitir juízos rigorosos, fundamentados, participados, válidos e fiáveis, contribuindo para sustentar a objectividade e validade da auto-avaliação.

De acordo com a DGAP (2006) (Direcção-Geral da Administração Pública), ao coordenador da equipa compete: elaborar o plano estratégico e operacional; distribuir as tarefas pelos elementos da equipa; estabelecer prazos; coordenar as tarefas da equipa; controlar o grau de realização das tarefas; propor estratégias e formas de consenso.

Seguidamente, a equipa reunirá para aferir os conhecimentos sobre o modelo CAF. Procederá à definição do cronograma e divisão das tarefas pelos elementos da equipa. Planificará a apresentação do modelo CAF à organização, na sua globalidade, sensibilizando as pessoas, que deverão ser envolvidas activamente neste processo.

A equipa de avaliação interna dinamizará uma acção de formação, orientada por especialistas nesta área, de modo a sensibilizar e informar o público-alvo sobre o alcance e a pertinência do projecto para a organização de que fazem parte. Este evento tem como finalidade envolver os vários actores educativos, pois cada pessoa poderá contribuir com aspectos importantes devido à sua experiência, personalidade e saberes.

Posteriormente a equipa define a metodologia e os indicadores a avaliar em cada critério e subcritério e concebe e aplica os instrumentos de recolha de dados. De seguida, serão recolhidos os dados proporcionados pelos instrumentos aplicados e preenchidas tabelas de evidências relativas aos critérios de meios. Pode optar-se pela aplicação, nomeadamente, dos seguintes instrumentos:

1 - Fontes documentais, sendo que

a pesquisa documental é muito importante para que a equipa comprove a situação da organização face aos diferentes subcritérios. Sempre que uma iniciativa ou resultado seja possível de aferir através da prova documental a equipa deve solicitar cópia da mesma ou referência do documento onde pode ser encontrada (DGAP, 2006, p. 31).

2 - Questionários concebidos com base no modelo de Excelência EFQM adaptado à organização-escola, designado por “modelo personalizado”. As Fontes Documentais servem dois objectivos: conhecer a opinião das pessoas relativamente a determinadas questões relacionados com os critérios CAF e envolver as pessoas no processo de mudança iniciado com a auto-avaliação.

3 - Entrevista concebida com base no modelo CAF, que poderá ser aplicada aos dirigentes, a fim de obter informações relacionadas com os critérios CAF.

4 - Observação de actividades lectivas com base no “Guião de Observação de Aulas” (Alaíz et al., 2003, p. 75). A observação terá como finalidade recolher dados relativamente a cada um dos tópicos considerados.

A CAF permite uma avaliação baseada em evidências e a tomada de posição sobre o que deve ser feito, corrigir ou alterar práticas e procedimentos e a melhoria da organização. A medição é efectuada através de um conjunto de critérios aceites pelos países europeus e realizada também através de auto-avaliações periódicas. Deverá ser procurada a articulação entre objectivos e estratégias e o enfoque deverá incidir nas actividades que mais necessitam da introdução de alterações e melhorias.

A avaliação pode originar a partilha de boas práticas entre os membros da organização ou com outras organizações similares. Será importante que, através do diagnóstico e avaliação, a organização aprofunde o conhecimento das suas dinâmicas e funcionamento, mobilize os seus actores e fomente a motivação para uma melhoria cada vez mais sustentada. Desta forma, a identificação dos progressos e dos níveis de melhoria conseguidos poderão contribuir para o desenvolvimento de iniciativas de gestão da qualidade nas práticas implementadas pela organização.

Ao longo do processo de auto-avaliação, a equipa deve adoptar um clima propício a gerar confiança, de modo a envolver a participação de todos os actores no processo. A

participação de todos os actores educativos na avaliação só será possível havendo um clima de confiança (Alaíz et al, 2003, p. 81).

Concluído o processo de auto-avaliação da escola, o que pode a organização fazer com os dados e evidências recolhidos? Em conformidade com o modelo CAF, pode implementar um Plano de Melhoria e fazer *benchmarking*, isto é, comparar os resultados com outras organizações semelhantes e com uso reconhecido de boas práticas. O Plano de Melhoria constitui o fecho do ciclo pensado. Promove-se a integração do Plano de Melhoria no planeamento estratégico que inclui: Calendarização das acções de melhoria; O responsável/coordenador de acção de melhoria; Critério dominante da CAF; Descrição das acções de melhoria; Objectivo (s) das acções de melhoria; Actividades a realizar; Resultado (s) a alcançar; Factores críticos de sucesso; Constrangimentos; Recursos humanos envolvidos; Revisão e avaliação da acção. Define-se então uma metodologia consistente para monitorizar e avaliar as acções de melhoria, com base no ciclo de Deming ou ciclo PDCA, que tem por princípio tornar mais claros e ágeis os processos envolvidos na execução da gestão da qualidade (António e Teixeira, 2007). O passo seguinte consiste no planeamento da auto-avaliação subsequente: avaliar as acções de melhoria através de uma nova auto-avaliação.

Será fundamental a articulação entre a avaliação interna, qualitativa, formativa, algo subjectiva e a avaliação externa, mais objectiva e fiável. Deverá também ser dada importância à meta-avaliação, no sentido da avaliação das diferentes avaliações, conferindo assim maior rigor a todo o processo. A sujeição da avaliação a uma meta-avaliação ajudará a todos a reconhecer as suas qualidades e aspectos negativos que necessitam de ser melhorados. Para além da qualidade da avaliação, também é igualmente importante saber qual o propósito da sua realização e a repercussão que obteve para a divulgação e impacto da avaliação (Guerra, 2003a, pp. 56-58).

Em conformidade com a DGAP (2006), a CAF surge como um exemplo de diagnóstico que contribuirá para desencadear mudanças organizacionais no sentido da melhoria contínua, mas também poderá provocar atitudes de resistência à mudança. Por isso, a equipa deverá manifestar disponibilidade para esclarecer eventuais dúvidas. Uma estratégia global e fundamental passará pelo envolvimento das pessoas, recorrendo ao diálogo, comunicação, negociação, consenso e reforço positivo. O processo da Auto-

avaliação é algo que se constrói de um modo dialéctico, com a implicação de todos os actores do terreno (Marchesi, 2002, p. 49).

Indo de novo ao encontro das ideias veiculadas por Guerra (2000), a auto-avaliação deve ser contextualizada, considerar os pressupostos e não apenas os resultados, dar voz aos participantes em condições de liberdade, focalizar a sua atenção na captação do valor educativo, ser educativa na sua forma de desenvolvimento, utilizar métodos diversificados para analisar e reconstruir a realidade, estar comprometida com os valores da sociedade, fornecer os dados e os critérios e não os juízos, não se deixar arrastar pela mística dos números, utilizar uma linguagem sincera, ser da iniciativa da instituição escolar e ter como finalidade melhorar a prática educativa.

Tendo em conta o cumprimento destes pressupostos, a auto-avaliação poderá ser uma importante mais-valia para a melhoria da escola, poderá ser um mecanismo para estimular a escola no sentido de melhorar a sua qualidade e a partir dos seus recursos, ajudando-a a monitorizar os seus progressos e a dar informação correcta à comunidade em que se encontra inserida.

A este propósito, Guerra (2002, p. 13) refere que a “finalidade e a origem da sua exigência é a melhoria levada a cabo nas escolas” e adianta “não se avalia por avaliar mas para melhorar a qualidade da nossa prática educativa. É indispensável colocar a avaliação ao serviço dos valores educativos e das pessoas que deles mais necessitam.” Desta forma “a auto-avaliação contribui também para o debate democrático no que concerne à qualidade da escola e complementa, ainda, o trabalho de organismos externos” (Afonso, 2005a).

Contudo, é de salientar que as escolas sempre exigiram uma maior autonomia face ao poder central, assegurando os procedimentos curriculares, administrativos e até financeiros. Todavia, sempre que as escolas tentam pôr em prática modelos de auto-avaliação do desempenho organizacional, múltiplas são as barreiras e resistências que se levantam e que impedem estes processos de chegar a bom porto (Guerra, 2000).

Parafraseando Guerra (2000), para iniciar, concluir e reiniciar o processo de auto-avaliação da escola é preciso preparar o terreno, conhecer a terra onde a semente irá cair, adoptar mecanismos de superação dos obstáculos e gerar um clima propício ao desabrochar e crescimento da semente, de forma a produzir mais e melhores frutos.

2.5. Perspectivas da auto-avaliação de escolas

“Avaliar uma escola tem como finalidade compreender e valorizar as suas práticas, as suas relações e o seu discurso pedagógico, facilitar a tomada de decisões e, também formular e reformular teorias sobre a escola, de tal modo que se estabeleça uma circularidade compreensiva na dialéctica permanente da teoria e da prática” (Guerra, 2003).

A auto-avaliação pode ser entendida, de acordo com Alaíz et al. (2003), segundo três perspectivas: a da prestação de contas, de produção de conhecimento e de desenvolvimento.

Segundo a primeira perspectiva, exige-se da escola “uma análise rigorosa de resultados obtidos pelos alunos, dos processos desenvolvidos na escola, da utilização que é feita dos recursos, de modo a fornecer dados sobre o desempenho e a eficácia da escola.” (ibidem, 2003, p. 31). Esta análise tem uma dupla função: por um lado, destina-se a informar a sociedade em geral e, por outro lado, é um instrumento útil na gestão da escola, na medida em que vai permitir tomar medidas com vista à melhoria.

De acordo com a perspectiva da produção do conhecimento, é possível à escola, através da avaliação orientada nesta linha, aprofundar o saber acerca das diferentes dimensões, permitindo-lhe saber mais sobre si mesma. A perspectiva do desenvolvimento considera que a avaliação da escola tem como finalidade reforçar a sua capacidade para planear e implementar o seu próprio processo da melhoria, dando por isso grande relevo à auto-avaliação, na medida em que envolve e compromete os diferentes actores, é contextualizada e proporciona respostas organizacionais capazes de produzir mudanças efectivas.

Contrariando a ideia de que “a escola é como uma caixa negra na qual os alunos entram com um determinado saber (que muitas vezes desconhecemos) e da qual saem com outra bagagem cultural” (Guerra, 2003a, p. 11), pretende-se, de forma sistemática e permanente, dar a conhecer o que se passa dentro de cada instituição de modo que se integre na escola uma cultura de avaliação que seja impulsionadora de mudanças organizacionais e individuais numa perspectiva transformacional.

Para Marchesi (2002, p. 34), “a avaliação pode ter duas finalidades distintas: o controlo administrativo e a prestação de contas e a melhoria do funcionamento das escolas”. A prestação de contas surge ligada à exigência de informação quer pela comunidade educativa quer pela sociedade. Esta pressão social obriga as escolas a informar o Ministério da Educação e os Pais/Encarregados de educação sobre o seu desempenho, a sua eficácia e rentabilidade.

Os cidadãos são cada vez mais exigentes com o desempenho das escolas, não só porque estas são instituições sociais imprescindíveis e crescentemente valorizadas socialmente, mas também porque os seus custos, cada vez mais elevados, sobrecarregam os mesmos cidadãos com impostos que os penalizam.

A melhoria do funcionamento das escolas surge da vontade desta em melhorar, de ser “organização aprendente” e de produzir conhecimento sobre si própria. Segundo Azevedo (2003, p. 50),

Não basta querer avaliar tudo e todos de qualquer maneira, é preciso saber o que se quer avaliar, e como se avaliar. A cultura de avaliação tem de cair na terra boa que existe nas escolas, nascer e crescer gradualmente, até ganhar raízes (...).

A Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, no seu artigo 15º refere que os resultados da avaliação ao nível das escolas devem permitir o aperfeiçoamento quanto ao “Projecto Educativo de Escola; ao plano de desenvolvimento a médio e longo prazo; ao programa de actividades; à interacção com a comunidade educativa; aos programas de formação; à organização das actividades lectivas; à gestão dos recursos”. É neste contexto que ganha relevância o conceito de escola aprendente.

2.6. Escola aprendente

“Para que a escola se transforme numa organização que aprende, será necessário que aprenda a aprender” (Gather Thurler, 2000).

O conceito de escola aprendente é relativamente jovem na literatura sobre a organização escola e tem a sua origem nas teorias das “organizações que aprendem” do sector empresarial. Encarar a escola como uma organização aprendente, obriga à mudança na forma de pensar para assim

(...) modificar políticas e práticas profundamente enraizadas. É fundamental mudar a nossa forma de interagir para podermos estabelecer visões e compreensões compartilhadas e novas capacidades de acção renovada e coordenada. A aprendizagem que altera os modelos mentais é altamente desafiadora, desorientadora, não pode ser feita solitariamente. Só ocorre dentro de uma comunidade de aprendizes (Senge, 2005, p. 23).

Segundo Garvin (2000), uma organização não pode tornar-se uma organização aprendente, sem primeiro ser uma organização de ensino, porque quando se ensina, o contexto é o cenário e o centro da tarefa, e a comunicação focaliza-se na transferência de conhecimento operativo, contextualizado, instilando novos e melhores modelos de realização do trabalho. Para que as organizações aprendam é necessário desenvolver actividades de trabalho colectivo: aprender com a sua própria experiência e história passada, resolver sistematicamente problemas, aprender com as melhores experiências e práticas dos outros e transferir de forma rápida e eficiente o conhecimento para toda a organização.

Bolívar (2000) salienta que as organizações de aprendizagem não surgem do nada. São fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm de ser cultivados. É necessário um clima que favoreça as aprendizagens em conjunto: tempo para reflectir, visão partilhada, aprendizagem em equipa, autonomia e novos estilos de liderança. O saber ocupa um lugar cimeiro na concepção de novas formas organizacionais, o modelo de “*organização do triplo i*”, apresentado por Handy (1989, p. 77), em que o sucesso e a eficácia residem na capacidade dos trabalhadores usarem a sua *Inteligência* para analisarem a *Informação* adequada, com o fim de gerarem *Ideias* para novos produtos e para novos serviços. Para Handy, *Inteligência, Informação e*

Ideias constituem o primado do capital intelectual das novas organizações. Na “*organização do triplo i*” espera-se que toda a gente seja capaz de pensar e aprender tão bem como fazer.

A aprendizagem da aprendizagem é um mecanismo que força esta a tornar-se explícita, é a alavanca necessária para a organização continuar a desenvolver o compromisso com essa mesma aprendizagem. Um factor importante neste processo é a receptividade da organização face à mudança. Neste contexto, segundo Rego e Cunha (2004), as dinâmicas da mudança são influenciadas ou afectadas pelas dinâmicas emocionais, nomeadamente pelo encorajamento, pelas expectativas positivas acerca da mudança, pelo entusiasmo, pelo receio do fracasso e pela ansiedade. De qualquer modo, a melhor solução para a concretização dessa mudança é permitir que a mesma aconteça.

O empenhamento interno significa uma escolha ou plano de acção interiorizados por cada membro para que sinta um elevado grau de propriedade e um sentimento de responsabilidade em relação às escolhas e às suas implicações (Sergiovanni, 2004, p. 183).

Os elementos fundamentais a considerar na construção das escolas aprendentes são a grandeza e o valor, construídos a partir de contextos adequados de trabalho colaborativo, gerenciador de competências individuais e colectivas que reformam os estilos pessoais e colegiais de trabalhar da organização.

Desta forma, a escola aprende, mercê da aquisição de hábitos efectivos de trabalho colegial, baseado num processo colectivo de aquisição, construção e desenvolvimento de competências que vai modificando os sentimentos, as suas acções e a sua gestão. Neste sentido, podemos dizer com Koenig (1994) que as organizações aprendem através de um fenómeno colectivo de aquisição e elaboração de competências que, de um modo mais ou menos profundo e perdurável, modifica não só a gestão como as próprias situações em que ela se desenrola. Para auferir tais índices de desenvolvimento a escola tem de investir na constituição de equipas de trabalho aptas a aprender com os resultados do passado e com a história da organização. Acrescenta-se o conhecimento e as boas práticas realizadas por outras escolas e ainda a capacidade de disseminação desse conhecimento por toda a comunidade escolar. Uma escola aprendente é uma organização reflexiva em desenvolvimento, sendo a partilha de boas práticas um caminho de aprendizagem.

A escola é um espaço de aprendizagem, deve aprender para saber, saber ensinar, saber a quem se ensina e onde se processa esse ensino. A escola está sob controlo, sob escrutínio, para que as escolas consigam melhorar e ter resultados. A escola deve saber como aprender para desenvolver o ensino e a aprendizagem de forma ininterrupta e necessária. Deve saber o que se passa com os processos que realiza: resultaram ou não, quais os que resultaram, o que se pode melhorar, como proporcionar a partilha, a discussão?

Efectivamente, as escolas estão organizadas de modo que pouco permitem o trabalho colaborativo. Bollen (1997) sustenta que o melhoramento escolar só será possível se a escola, enquanto organização, for capaz de aprender, conseguir dinamizar uma colaboração estreita com os diversos actores sociais. Então, como tornar as escolas em organizações que aprendem? Guerra propõe algumas iniciativas práticas para uma escola aprendente, tais como: sessões do corpo docente para a aprendizagem, avaliação de antigos alunos, intercâmbio entre escolas, leitura de iniciativas realizadas por outras escolas, gravação de sessões de avaliação, diálogo escrito com os pais e as mães, *amigos críticos* ou animador *de melhoria*, criação de uma biblioteca pedagógica na escola, períodos sabáticos da classe docente, avaliação interna e externa da escola (Guerra, 2002, pp. 12-15). Este autor, através de uma sequência de dez verbos, indica-nos um caminho possível para a escola aprender: “questionar-se, investigar, dialogar, compreender, melhorar, escrever, difundir, debater, comprometer-se e exigir” (ibidem, 2002, pp. 12-15).

A auto-avaliação como estratégia e prática de aprendizagem permite a recolha sistemática, organizada e intencionalizada de informação relevante sobre a escola, suscita o desenvolvimento da “memória organizacional”, evitando os efeitos rotineiros das práticas. Também contribui para o diálogo crítico e reflexivo entre os diversos intervenientes (directos ou indirectos) na vida escolar, fomenta a construção de uma imagem de escola.

Mas nem sempre a auto-avaliação é uma aprendizagem. Quando serve apenas para justificar o que faz uma escola, sem suscitar o debate e a crítica, quando visa responder a uma exigência normativa, surgindo como um processo formal e sem substância organizacional, não desencadeia mecanismos de reflexão e de iniciativas que possibilitem a aprendizagem. Do mesmo modo, quando assenta numa concepção

meramente técnica, limitando a participação, o debate e a reflexão também não promove processos de aprender a conhecer-se. A auto-avaliação não se pode resumir à sua condição técnica, não se esgota aí, limitando o debate e a reflexão. A auto-avaliação não é um processo de aprendizagem quando ignora a necessidade de divulgação, da transparência, da partilha e da mudança de um modo permanente e quando limita ou anula todos os intervenientes na construção e concretização de discussão do processo de auto-avaliação.

Os processos de auto-avaliação são processos políticos, ou seja, reportam-se à escola onde se tomam decisões que afectam as pessoas, pessoas que fazem parte da organização e constituem o seu melhor recurso. De facto, e conforme Guerra (2002, p. 7) refere: “Nenhum vento é favorável para um barco que anda à deriva. E anda à deriva se não existe um projecto concreto de viagem, se não há forma de controlar o barco ou se não estamos a navegar na direcção correcta”.

A escola, enquanto organização aprendente, norteia-se por princípios democráticos, práticas reflexivas e atitudes colaborativas, com o fim de construir uma cultura de reflexão, para enfrentar com coragem a mudança e melhorar o seu desempenho. Estamos convictos de que a escola deve construir, dia após dia, a sua autonomia e a sua cultura, estar em permanente melhoria, ser uma escola aprendente e um agente de transformação. Nela, é importante que se promovam contextos que lhe permitam aprender a “pensar e agir de forma diferente” (Canário, 1992, p. 185).

A escola deve ser dotada de mecanismos de auto-aprendizagem, regulação e práticas de melhoria, na linha das organizações que aprendem e se auto-qualificam. Em sintonia com Guerra (2002, p. 11), “os professores aprendem, a escola aprende, os alunos ensinam os professores, os alunos aprendem uns com os outros, os professores aprendem juntos, todos aprendemos uns com os outros”.

2.7. Percurso normativo - legal sobre a avaliação das escolas

Recentemente, mais especificamente no despertar do século XXI, temos vindo a assistir a uma mudança, ainda que ténue, das atitudes dos diferentes actores educativos, face à questão da auto-avaliação das escolas. Inicialmente adoptou-se uma atitude de

indiferença completa, e até de rejeição, ignorando os seus contributos, mas lentamente o conceito e a prática passou a fazer parte do quotidiano das nossas escolas, tornando-se mesmo numa exigência de algumas áreas da sociedade portuguesa, nomeadamente a escola.

Esta mudança de atitude encontra-se expressa na própria evolução da legislação relacionada com a gestão escolar (Rocha, 1999). Até aqui, a lei de bases do sistema educativo é omissa no que concerne à avaliação das escolas. Não existia uma visão de escola como uma unidade estratégica de mudança do sistema educativo. Por isso, a legislação não encarava a avaliação da escola como uma dimensão essencial.

Em 1989, com a publicação do Decreto-lei nº 43/89 de 03 de Fevereiro, tendo como título “Regime Jurídico da Autonomia da Escola”, o Ministério da Educação é implicado na adopção de medidas conducentes à avaliação sistemática da qualidade e dos resultados educativos das escolas, mas a avaliação das escolas ainda não tem um lugar considerado.

Com a aprovação e publicação do Decreto-lei 115-A/98, alterado pela Lei 24/99, de 22 de Abril, que introduz o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, a situação é alterada e aponta alguma importância face à avaliação da escola enquanto estratégia de desenvolvimento organizacional. No (art.º10, ponto 1 b.), refere que a Assembleia deve

apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola, requerer as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação da instituição educativa e dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do Projecto Educativo e ao cumprimento do Plano Anual de Actividades.

No mesmo diploma, no art. nº 48º, são referidos os contratos de autonomia, e estes contratos vão depender da avaliação de desempenho da escola. Em 20 de Dezembro de 2002 foi promulgada a Lei n.º 31 que é designada por Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior.

Com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro sustenta-se um sistema duplo que inclui a auto-avaliação e esta é obrigatoriamente desenvolvida por cada escola e posteriormente certificada em termos de avaliação externa. Apesar de esta lei não referir normas, estabelece que os procedimentos se devem submeter a “padrões de qualidade

devidamente certificados” (art. nº 7). Esta lei constitui uma mudança de relevo no que diz respeito à forma como as escolas passam a encarar a auto-avaliação, muito embora necessite de algumas determinações.

Neste sentido, o Conselho Nacional de Educação aponta que os objectivos do sistema de avaliação deveriam privilegiar a relação entre a avaliação das escolas e a autonomia destas, como condição e objectivo, já que a avaliação é apresentada como uma responsabilização e uma prestação de contas, em contraponto com a autonomia. Ao lado daquele regime de autonomia, administração e gestão das escolas, o Ministério da Educação pretende que todos os estabelecimentos de ensino público e privado e de todos os níveis de ensino, passem a efectuar uma avaliação de forma sistemática e permanente de modo a dar a conhecer o que se passa dentro de cada instituição.

Em 2008, através do reconhecimento legal da Autonomia das Escolas (Decreto-Lei n.º75/08 de 22 de Abril), o Ministério da Educação é implicado na adopção das medidas para a avaliação sistemática da qualidade pedagógica e dos resultados educativos das escolas resultantes da execução deste regime. A participação e iniciativa das escolas no reordenamento da rede escolar, através da associação ou agrupamento de escolas, o desenvolvimento de projectos educativos próprios, a concretização de soluções organizativas internas e específicas de funcionamento, constituem os domínios para onde se procurou projectar a actuação das escolas.

No desenvolvimento organizacional previsto no diploma referido, a avaliação da escola decorre no âmbito normal do funcionamento do Conselho Geral, órgão próprio em matéria de aprovação e acompanhamento e avaliação da sua execução (artigo 13º 1 c)), ao qual é também atribuída a competência para apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola. Este sistema de avaliação deve ainda permitir, em termos comparativos, a aferição dos graus de desempenho do sistema educativo nacional com o dos outros países.

2.8. Programas e projectos no âmbito da avaliação de escolas em Portugal

A avaliação das escolas possibilita a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Neste sentido, em Portugal têm sido desenvolvidos diversos projectos no âmbito da auto-avaliação e da avaliação externa de estabelecimentos de ensino.

Os organismos da administração educativa lideraram e promoveram várias iniciativas: Instituto de Inovação Educacional (IIE), a Inspeção Geral da Educação (IGE); o Programa de Educação para Todos (PEPT); instituições de investigação pedagógica – Fundação Manuel Leão, associações sectoriais como a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e a Associação Nacional das Escolas Profissionais (ANESPO).

Estes promotores desenvolveram projectos como o Observatório da Qualidade da Escola no período compreendido entre 1992 e 1999 e da responsabilidade do PEPT; O Projecto Qualidade XXI entre 1999 e 2002 supervisionado pelo IIE; O Programa de Avaliação Integrada das escolas entre 1999 e 2002, da responsabilidade da IGE; O Modelo de Certificação da Qualidade nas Escolas profissionais entre 1997 e 2001, sob a alçada da ANESPO; o Projecto “ Melhorar a Qualidade” desde o ano 2000 e fruto de uma parceria entre a AEEP e a QUAL (Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda.); O Programa “AVES – avaliação de escolas Secundárias” desde o ano 2000, com o apoio da fundação Calouste Gulbenkian e desenvolvido pela fundação Manuel Leão; Auto-avaliação das escolas, desde o ano 2005, sob controlo da IGE. (Azevedo, 2005).

Segundo Alaíz (2004, p. 2), Portugal participou ainda nos seguintes projectos internacionais: QUALS- mechanisms for Quality Assurance and Evaluation of Schools; MOCEQEP – Projecto Modelo de Certificação das Escolas Profissionais; ESI – Projecto Internacional Capacidade de Mudança e Adaptação numa Perspectiva de melhoria da eficácia das escolas; e Self- Evaluation In School Development. Nos dias de hoje, a questão da avaliação das escolas ocupa muito dos discursos políticos, constatando-se que em muitos países esta temática assume prioridade na agenda política e comunicação social, enfatizando as questões da avaliação das organizações escolares.

Recentemente, vários investigadores de referência como Santos Guerra (2003), Vítor Alaíz (2003), Joaquim Azevedo (2005), António Nóvoa (1992), entre outros, têm dedicado especial atenção a este tema, bem como à avaliação externa levada a cabo pela IGE, no intuito de incentivarem à efectiva implementação da avaliação nas escolas, na certeza de que sem ela as mudanças e a inovação estarão comprometidas. Concordamos com Azevedo (2006, p. 10) ao argumentar que “o trabalho mais difícil e mais útil a empreender (é a auto-avaliação) no sentido do diagnóstico, da reflexão, da interpretação e da construção de sentidos por parte dos actores sociais que intervêm nas escolas”. Neste sentido, é urgente dotar os actores sociais que intervêm nas escolas de melhores mecanismos autónomos de auto-regulação para que seja possível promover a melhoria do serviço público educativo (ibidem, 2006, p. 10). As escolas não mudam por decreto, as escolas mudam pelas avaliações partilhadas do que fazem em confronto com o que querem atingir” (Guerra, 2002).

Estamos convictos de que os professores necessitam de apoio, incentivo e motivação para o desempenho de tarefas desta natureza, de modo a cultivarem atitudes conducentes à implementação da auto-avaliação de forma natural e assumirem que a avaliação da escola é uma das chaves para o melhoramento do seu funcionamento, desde a sala de aula até aos níveis hierárquicos superiores.

CAPÍTULO III - ATITUDE

3.1. Conceito de atitude

O ser humano pode conscientemente escolher a orientação das suas acções em tudo o que realiza, tornando claras as suas intenções e, através das suas atitudes, demonstrar o valor das suas palavras, o poder dos seus pensamentos e o calor dos seus sentimentos.

O termo atitude, à semelhança de muitos outros conceitos nas ciências humanas e sociais, é ambíguo. Numerosas definições têm sido propostas ao longo dos anos, dependendo do enfoque de vários teóricos, e em alguns casos, estas representam significados diferentes. No entanto, existe consenso entre os autores ao concordarem que o termo atitude nasceu na Psicologia Social e, não sendo recente, é um conceito complexo e largamente utilizado em várias áreas, quer pelo homem no seu quotidiano, quer pelo investigador.

Allport (1935), na sua obra *Attitudes*, considerava que o conceito de atitude era central em Psicologia Social e era elemento básico das relações sociais. A atitude corresponde a uma predisposição para agir sempre da mesma forma, em função de determinadas situações. Pode ser definida como uma tendência, uma predisposição para responder a um objecto, pessoa ou situação, de uma forma positiva ou negativa.

Para Allport (1935, cit. in Lima, 2002, p. 168), a “atitude é um estado de preparação mental ou neutral organizado através da experiência e exercendo uma influencia dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos ou situações com que se relaciona”. Allport (1935, cit. in Neto, 1998, p. 350) classifica “a opinião, a atitude, o interesse e o valor ao longo de um mesmo *continuum*”, desenvolvendo-se do individual ao genérico.

Considera a atitude como uma forma de motivação social, que impulsiona e orienta a acção para determinados objectivos ou metas. Neste sentido, é possível encontrar na atitude processos motivacionais e componentes afectivos e cognitivos. Percepciona a atitude como algo distante das “tendências” e próximo das “convicções”, que guiam a

acção mediante o reforço da orientação para um determinado objectivo. Quando o objectivo não é alcançado, é natural ocorrer uma mudança de atitude.

A atitude implica uma disposição mais ou menos constante que orienta o indivíduo a reagir, de determinado modo, a um objecto, que pode ser: uma pessoa, um grupo social, uma instituição, uma coisa, um valor, um conceito, (...). (Monteiro e Santos, 2002, p. 159). A importância de se estudar esta temática está vinculada ao facto de esta exercer um certo controlo no comportamento manifestado. Considerando que a atitude é um constructo multidimensional, alguns autores relacionam-na principalmente com as crenças, e outros autores principalmente com os valores.

A atitude é uma variável afectiva que pode influenciar as pessoas e levá-las a ter interesse, a querer aprender e saber mais, quando as pessoas apresentam atitudes positivas em relação ao objecto ou à tarefa a executar. No entanto, pode tornar as pessoas nervosas, ansiosas, com receio e sem interesse de aprender e fazer com que as pessoas apresentem atitudes negativas em relação a determinado objecto ou tarefa. A ansiedade está relacionada com as atitudes e pode ser um factor determinante destas.

Para Bem (1973), as pessoas gostam das coisas que avaliam positivamente e não gostam das que avaliam negativamente, tornando-se difícil a distinção entre uma crença avaliativa e a atitude que dela se origina. Trata-se de um estado mental, que cria na pessoa uma presteza para se comportar positiva ou negativamente em relação a certas pessoas, situações e coisas.

De acordo com Eagly e Chaiken (1993, cit. in Lima, 2002), atitude é um constructo hipotético referente à “tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica”. Rosemberg e Hovland (1960, p. 3) referem que “são predisposições para responder a determinada classe de estímulos com determinada classe de comportamentos”.

É através do comportamento manifestado pelo indivíduo que podemos inferir das atitudes, uma vez que estas não são objectivamente observáveis, mas manifestam-se através de expressões verbais ou não-verbais, de opiniões, de comportamentos, através da aquisição de determinados objectos.

Na perspectiva de Lima (2002), as atitudes são inferidas e não directamente observadas, mas que se pressupõe que têm ligação com os comportamentos. Por outro lado, de acordo com Monteiro e Santos (2002, p. 160), “se conhecemos a atitude de uma pessoa será possível descrever, compreender e até prever alguns aspectos do seu comportamento”.

Na senda de Morissette (1994, p. 34), a atitude resulta de “uma disposição interior da pessoa, que se traduz em reacções moderadas que são assimiladas e depois experimentadas sempre que a pessoa é posta perante um objecto (ideia ou actividade)”. Estas reacções emotivas levam-na a aproximar-se desse objecto (a ser favorável) ou a afastar-se dela (a ser desfavorável).

Através da diversidade de estudos, podemos verificar que existe um vasto número de conceitos para compreender o significado de “atitudes”, uma vez que “é uma realidade psicossocial ambígua e difícil de perceber” (Neto, 1998, p. 337). De facto, todos temos e adoptamos posições, quando confrontados com determinados acontecimentos sociais. Todos damos uma resposta pessoal valorativa e afectiva aos objectos à nossa volta, sejam pessoas reais ou imaginárias, acontecimentos concretos ou abstractos. Deste modo, todos tomamos atitudes perante qualquer classe de objecto social.

Neste sentido, as atitudes significam a organização dos sentidos, das crenças e dos valores, assim como a predisposição da pessoa para se comportar de determinada maneira face a determinado objecto. As atitudes são, deste modo, uma determinante muito importante na orientação e adaptação do ser humano ao ambiente social, dado que representam o aspecto fundamental entre as capacidades de perceber, sentir e empreender da pessoa, ao mesmo tempo que ostenta e dá significado à sua existência.

Seguindo a mesma ideia e de acordo com Ajzen (1988, cit. in Lima, 2002, p. 168), podemos definir atitude como sendo “uma predisposição para responder de uma forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento”. Tomar uma atitude implica estar pronto a responder de uma determinada maneira perante um objecto social. Traduz a existência de motivação e actuação para se aproximar, afastar ou evitar o objecto social. Assim sendo, cada pessoa pode adquirir atitudes distintas face a uma mesma situação ou objecto (Vala e Monteiro, 2002).

As atitudes que fazem parte e integram a personalidade do sujeito são hábitos internos que indicam as tendências reais da conduta manifestada, a qual representa a melhor informação para prever um comportamento. De um modo geral, e face à diversidade de definições acerca do tema, podemos sintetizar afirmando que as atitudes não são predisposições fortuitas, mas inter-relacionam-se mutuamente de modo sistemático e coerente, podendo dirigir ou influenciar o comportamento de um indivíduo. Neste sentido, salienta-se atitude como: intensidade a favor ou contra um objecto; disposições de actuar quando as circunstâncias o requerem; tendência ou disposição a avaliar um objecto de determinada maneira.

A grande maioria dos autores, (Lima (2002), Vala (2002), Monteiro e Santos (2002), Neto (1998), considera as atitudes como aprendidas e, portanto, alteráveis e reflectem a orientação do nosso sentimento em relação a um objecto ou problema particular; caso o sentimento seja negativo, surgirá a tendência ao distanciamento e à procura de alternativas. O conceito de atitude, segundo Neto (1998), tem vindo a permitir diferentes entendimentos por parte dos investigadores, ao longo dos tempos.

No tocante à auto avaliação das escolas, e considerando que se trata de uma ferramenta de melhoria, surge cada vez mais a necessidade de se estudar o conceito de atitude, pela sua relevância nas organizações, em geral, e nas organizações educativas, em particular, pois ao adoptarmos atitudes positivas face à auto avaliação das escolas e tendo em conta que é um dos pilares das organizações, os professores devem ser levados a gostar do assunto, a interiorizar o processo e, finalmente, a aplicá-lo de forma natural e consistente.

3.2. Formação das atitudes

Como já referido, o conceito de atitude é complexo e de difícil determinação, dado que compreende factores cognitivos (as atitudes existem unicamente na mente das pessoas, não sendo observáveis) e elementos afectivos. Esta combinação origina o desenvolvimento das atitudes no indivíduo. Elas não são inatas, pertencem ao domínio da motivação humana; não se autogeneram psicologicamente, mas formam-se fruto da relação com outras pessoas, grupos, instituições, objectos, valores e ideologias.

Segundo Monteiro e Santos (2002, p. 161), as atitudes não nascem com o indivíduo, “são adquiridas no processo de integração do indivíduo na sociedade, isto é, são apreendidas no meio social”. Assim, fazem parte do domínio da motivação humana, como fruto da relação com outras pessoas, grupos, instituições, objectos, valores e ideologias. Fazendo parte de uma cultura, comunidade e família, o indivíduo adquire, geralmente, sem ter consciência, as atitudes predominantes, aceitando-as como as melhores. Assim, elas são criadas através das atitudes de outras pessoas. A criança, por exemplo, cria-as através da relação e identificação que realiza com os pais, bem como com o campo afectivo-social, à medida que o expande, pelo que somos levados a concluir que as atitudes nascem, desaparecem e se transformam.

As atitudes são influenciadas pelo processo de socialização e, por isso, sofrem o reflexo dos padrões culturais vigentes. Mendras (1990) afirma que são formadas por um processo dinâmico ao longo da vida; Neto (1998, p. 357) é de opinião que é considerável a influência do meio circundante na sua formação, referindo que estas “são influenciadas pelas pessoas significativas nas nossas vidas e pelos modos como processamos a informação acerca do mundo”.

Estamos, pois, perante uma temática complexa, dada a sua estabilidade e, ao mesmo tempo, instabilidade, a sua subjectividade e objectividade, a sua origem interna e externa. Barata (1991) considera que, no entanto, existem três condições comuns para a formação de atitudes: a adição e integração de respostas aprendidas durante o crescimento; a individualização, a diferenciação ou a segregação de experiências; a influência de uma experiência dramática ou traumatizante.

Na opinião de Rodrigues (1991), o comportamento emitido é função de vários determinantes e não apenas da resposta implícita (atitude) ao estímulo considerado. Outros hábitos, pulsões e mesmo outras atitudes previamente adquiridas são capazes de intervir na resposta explícita que é o comportamento. Daí, a impossibilidade de se prever com exactidão qual será o comportamento de uma pessoa através do conhecimento de sua atitude numa situação específica. Também desta interacção de factores que influi no comportamento explícito se deduz a dificuldade em se medir com precisão a atitude, uma vez que o comportamento emitido é função desta atitude e de outros factores.

É possível verificar que certas atitudes estão mais enraizadas do que outras na personalidade dos sujeitos, no entanto, poderão modificar-se com base em intervenções formativas. Consta-se que à medida que as atitudes se enraízam na personalidade de cada um, constituindo modos habituais de pensar e agir, a sua modificação torna-se cada vez mais difícil. Efectivamente, o factor idade tende a acentuar o peso de certas atitudes, nomeadamente uma visão mais conservadora do mundo que nos rodeia e uma maior resistência à mudança. Para uma melhor compreensão das atitudes, os investigadores tendem a interpretar os diferentes conceitos através de modelos/componentes, aspecto que irá, de seguida, merecer a nossa atenção.

3.3. Componentes e funções das atitudes

A maioria dos psicólogos sociais tendem a concordar com a perspectiva do conceito tradicional, o modelo tripartido clássico de Rosenberg e Hovland (1960), para quem “atitude é uma disposição que resulta da organização de três componentes: afectivo, cognitivo e comportamental”.

Neste sentido, as atitudes estão organizadas por uma estrutura formada pelas componentes cognitiva, afectiva e comportamental, que tendem a ser congruentes entre si, pois referem-se ou dirigem-se ao mesmo objectivo. Deve, no entanto, referir-se que a consequência tem maior incidência, quando a pessoa mostra uma atitude extrema em relação a algo ou alguém, seja ela positiva ou negativa.

Na componente cognitiva, uma atitude compreende um conjunto de ideias, juízos, e crenças sobre um objecto. Esta crença diz respeito à informação que aceitamos sobre uma situação, um acontecimento ou um conceito. “É o que acreditamos como verdadeiro acerca do objecto” (Monteiro e Santos, 2002, p. 160).

Na componente afectiva, a pessoa, ao apresentar uma atitude, desenvolve sentimentos positivos ou negativos relativamente ao objecto. Esta encontra-se ligada ao sistema de valores, constituindo a sua dimensão emocional. A componente afectiva contém carga motivacional, pois os valores pretendidos pelas nossas atitudes são atingidos, colocando em jogo os nossos desejos, sensibilidade e vontade como o segundo princípio motor de todos os actos e hábitos humanos. Desta forma, as componentes cognitiva e afectiva

estão interligadas, uma vez que, ao aumentar a nossa afectividade para com algo ou alguém, aumenta também o nosso interesse em conhecê-lo melhor. Por outro lado, quanto melhor o conhecimento do objecto da atitude, maior carga afectiva lhe atribuímos.

Por último, na componente comportamental, determinada “atitude leva a pessoa a comportar-se de determinado modo”. É constituída pelo conjunto de reacções de um sujeito relativamente ao objecto da atitude. (Monteiro e Santos, 2002, p. 160). Para Newcomb (s.d., cit. in Rodrigues, 1991), a atitude é propiciadora de estado de prontidão que, se activado por uma motivação específica, resultará num determinado comportamento. É também criado um estado de predisposição à acção que, quando combinado com uma situação específica, resulta em comportamento.

Koballa (1988) considerou que estabelecer as atitudes como sendo formadas por estas três componentes (cognitiva, afectiva e comportamental), pode obscurecer algumas diferenças importantes entre elas. Associando estas componentes, e sendo estabelecido um *continuum*, as crenças estariam mais próximo dos componentes cognitivos, ao passo que as atitudes estariam mais próximo da componente afectiva.

De acordo com a personalidade de cada um, prevalecem atitudes fortemente determinadas pela componente cognitiva, afectiva ou comportamental. Neste sentido, acreditamos que as pessoas com um alto nível de conhecimentos reagem frequentemente de acordo com determinada situação, traduzindo atitudes de acomodação ou adaptação social às circunstâncias e as pessoas com um baixo nível de conhecimento, actuam geralmente de acordo com os seus processos cognitivos e afectivos, manifestando abertamente as suas atitudes face a determinada situação e independentemente de algumas normas sociais. (Vala, 2002).

Tanto as crenças como as atitudes são apreendidas e bidireccionais (gostar/não gostar) e estão orientadas para a acção. Contudo, as crenças são mais estáveis, duradouras e resistentes que as atitudes. Acresce que algumas crenças são observáveis, enquanto as atitudes não o são. É, pois de salientar que a crença, tal como as atitudes, se referem a um dado objecto, correspondendo a crença à “informação de que uma pessoa dispõe acerca do objecto” (Lima, 2002, p. 170).

Podemos concluir, assim, que a atitude contém em si um elemento cognitivo (o objecto tal como é conhecido), um elemento afectivo (o objecto como alvo de sentimento positivo ou negativo) e um elemento comportamental (a combinação de cognição e afecto como instigador de comportamentos, dadas determinadas situações).

Na perspectiva de Neto (1998, p. 339), atitude “representa uma resposta avaliativa (afecto), favorável ou desfavorável, em relação ao objecto da atitude”. Considerando as atitudes como algo apreendido, Koballa (1988) afirmou que, por este motivo, embora apresentem um certo grau de estabilidade, elas são susceptíveis à mudança.

3.4. Estabilidade e mudança de atitudes

A estabilidade relativa baseia-se principalmente nos conteúdos emocionais das atitudes e na influência do ambiente social que determinam que atitudes individuais aceites, premiadas e reforçadas pelos grupos a que pertencemos sejam mantidas por prazos mais alargados.

Segundo Monteiro e Santos (2002, p. 162), “a mudança de atitudes depende basicamente de novas informações e/ou afectos relativos ao objectos. Mas a forma como o indivíduo reage a essas informações varia em função das atitudes em causa”.

Por vezes, uma experiência traumática possibilita, para além da formação das atitudes, a mudança destas. Desta forma, o processo de mudança é variável consoante o grau de intensidade do sentimento em relação ao objecto, a informação já acumulada a respeito do mesmo e a centralidade do objecto, na consciência do indivíduo. No entanto, verificando a realidade, constatamos que as atitudes podem sofrer mudanças das mais diversas formas. Neste processo de mudança, a influência da sociedade tem um papel muito importante.

Segundo Barata (1991, p 215), a modificação das atitudes “depende basicamente da recepção de novas informações relativas ao objecto, mas a forma como o indivíduo reage a novas informações pode variar, em função das diferentes características das atitudes em causa”. Refere que “será em princípio mais fácil modificar atitudes em relação a coisas ou pessoas, a respeito dos quais os sentimentos dos indivíduos são

fracos, do que em relação àqueles em que os sentimentos são mais intensos”. Ainda de acordo com o mesmo autor, é também “mais fácil modificar as atitudes em relação a coisas ou pessoas de que o indivíduo sabe pouco, do que em relação àquelas de que tem um conhecimento aprofundado” (ibidem, 1991, p. 216).

Em termos gerais, a mudança de atitude é um processo de aprendizagem que começa com um problema ou uma dificuldade ao enfrentar uma determinada situação. Neste sentido, Mendras (1990) afirma que o bloqueio é uma condição necessária, mas não suficiente para a sua mudança. Rodrigues (1991, p. 215) indica que geralmente, “as tentativas de mudança ocorrem por persuasão organizada e por justificação retrospectiva do esforço”.

As atitudes são influenciadas pelo processo de socialização, surgindo como reflexo das culturas vigentes. À medida que a pessoa cresce e se desenvolve, as atitudes são reestruturadas nos diferentes domínios e em diferentes momentos. De acordo com Neto (1998, p. 357), “as atitudes resultam das diversas experiências vitais”. Assim, depreendemos que não emergem de um vazio social, mas são antes consequência da interacção social, de sistemas de confrontação, adaptação e distinção sociais que nos facilitam determinar a nossa direcção face à dos outros num dado momento. Logo, supõe-se que sejam educacionais, ainda que persistam factores genéticos.

A necessidade continuada de análise de situações e problemas com que as escolas e os seus actores educativos se deparam, ao lidar com várias propostas e iniciativas de mudança, torna-se uma condição indispensável para o estudo da realidade educativa.

Actuamos, por vezes, de forma mecanizada, sem pensarmos muito na nossa atitude e acção, sob o peso do papel da sociedade. As atitudes podem sofrer mudanças das mais diversas formas. Esta mudança é um tema complexo e ainda mais complexo é a sua medida.

3.5. Medida das atitudes

Segundo Monteiro e Santos (2002, p. 165), as escalas de atitudes “constituem uma das técnicas utilizadas para medir a qualidade, o grau de intensidade e a direcção das atitudes”, baseando-se no pressuposto de que estas se podem medir através das opiniões e avaliações que os sujeitos fazem acerca de uma determinada situação. Neste âmbito, propõe-se ao sujeito uma série de proposições padronizadas e solicita-se-lhe o grau de acordo com cada uma delas. É necessário encontrar indicadores adequados, isto é, indicadores que sejam relevantes para a atitude que vai ser medida.

A avaliação das atitudes é de extrema dificuldade, visto que estas se apresentam de forma latente, ou seja, inferidas, dado que não são directamente observáveis.

Podemos destacar no nosso trabalho, uma técnica própria de avaliação e mensuração das atitudes: a escala de Likert (1932). De acordo com Fortin (1999, p. 257), a escala de Likert “consiste em pedir aos sujeitos que indiquem se estão mais ou menos de acordo ou em desacordo relativamente a um certo número de enunciados, escolhendo entre cinco respostas possíveis”. Esta escala é fácil de construir e de aplicar, sendo que a resposta do indivíduo é localizada directamente em termos de atitude. Trata-se de uma escala muito utilizada devido à sua economia, facilidade de aplicação e codificação. Também é conhecida pelo método das classificações somadas ou escala cumulativa. É uma técnica de papel e lápis, em que se pede ao inquirido que analise o que pensa sobre um determinado objecto, manifestando a intensidade do seu acordo ou desacordo. Recentemente, com o desenvolvimento acentuado das novas tecnologias, estas podem constituir um recurso precioso na recolha de dados.

A elaboração da escala pressupõe um conhecimento aprofundado do assunto, a fim de se determinarem os itens significativos da atitude que se pretende avaliar. Em seguida, pode ser aplicada a uma amostra da população em estudo que, no presente trabalho, são professores do terceiro ciclo e ensino secundário.

3.6. Atitude do professor face à auto-avaliação de escolas

A atitude dos docentes face à auto-avaliação difere de escola para escola, de região para região, de país para país e até de professor para professor. A reacção dos docentes à auto-avaliação de escolas (AAE) depende de uma multiplicidade de factores, que se relacionam com aspectos de vária ordem, nomeadamente pessoais, culturais, educacionais, sociais, temporais, espaciais e da sua formação e aprendizagem ao longo da vida.

A atitude dos docentes face a esta prática pode-se desenvolver ou ser mudada ao longo ou após o decurso do processo da mesma. As atitudes podem desenvolver-se positivamente ou passar de negativa para positiva se a experiência for agradável, produtiva e se existir um clima colaborativo e propiciador ao desenvolvimento do processo.

Mas as atitudes também se podem desenvolver negativamente após uma experiência desgastante, agitada e que tenha gerado ansiedade e dificuldades na implementação e na utilização da auto-avaliação, para efeitos de construção e de melhoria. Destacamos Guerra (2003a, p. 35), ao referir que quando a avaliação não é desejada ou solicitada pelos vários actores, estes refugiam-se em reacções negativas, podendo burocratizar todo o processo, uma vez que este não foi assumido voluntariamente. “Os professores sentem medo, porque não sabem o que é que se espera deles, nem qual a utilização dos dados recolhidos” temendo pela sua imagem, uma vez que esta é realizada por imposição.

Os profissionais de educação, independentemente da idade e do tempo de serviço, lidam diariamente e de perto com a questão da avaliação: avaliação dos alunos, avaliação de actividades, avaliação de desempenho, avaliação interna, avaliação externa.... Deste modo, sendo a avaliação um mecanismo regulador da organização, nem todos os docentes a compreendem, acolhem e reagem do mesmo modo face à obrigatoriedade de a levar a cabo, surgindo frequentemente sentimentos de frustração, incapacidade, angústia, falta de tempo, indisponibilidade, desencanto e receio.

Os professores nem sempre têm conseguido acompanhar o ritmo da mudança social sobre os seus papéis. Para além de terem perdido o “sentido da irreduzibilidade pedagógica” vêm-se cada vez mais confrontados com a obrigatoriedade de desempenharem novas funções. A AAE constitui uma dessas funções, para as quais os docentes nem sempre estão preparados nem motivados. Neste contexto, “os professores não cooperam de forma natural e determinada, não assumindo as suas interpretações pessoais, o que poderá determinar um juízo de valor nas várias posições assumidas pelos professores” (Guerra, 2003b, p. 25).

O autor alerta que se a avaliação não for profunda e sistemática não será um “magnífico meio para melhorar as coisas” (ibidem, 2003b, p. 26). Para que a avaliação resulte e tenha rigor, é essencial utilizarem-se instrumentos diferenciados. Torna-se imprescindível deslindar as atitudes dos professores: as dúvidas, o empenho, a receptividade, a posição face à mudança. No processo de AAE, os professores apresentam, regra geral, um potencial de contexto elevado, integram os actores principais, mais presentes e mais directamente responsáveis e responsabilizados.

Na escola, nem todos os actores têm o mesmo peso estratégico. Os professores detêm um elevado grau estratégico, a equipa de AAE é constituída essencialmente por docentes. Porém, nem sempre a sua atitude inicial face à auto-avaliação é favorável. Na maioria das vezes, a atitude pode ser neutra ou até antagónica e, portanto, desfavorável. Mesmo assim, estes actores poderão constituir uma mais-valia no desenrolar do processo, mas há que lhes dar voz, ouvi-los e ter relativamente a eles uma atitude pró-activa; é necessário conhecer para reconhecer.

Constatamos que a AAE é levada a cabo por pessoas no desempenho da sua profissão, interessadas em melhorar a aprendizagem na sala de aula e o desempenho da organização nas suas diferentes dimensões.

3.7. Os professores: Papéis, funções, imagens profissionais e mudança

A história da função docente em Portugal remonta à época em que esta era uma actividade secundária de religiosos ou leigos, sob o controlo da Igreja, tendo o século XVIII assistido a um processo progressivo de enquadramento estatal da docência.

Como refere Sousa (1998, p. 82), “os objectivos da homogeneização, bem como de unificação e hierarquização à escala nacional de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que erige os professores em corpo profissional”. Pode-se consagrar que a escola é apreciada como instrumento privilegiado de promoção social, e os professores adquirem importância nos percursos de ascensão. São tanto agentes culturais como políticos. No século XIX, observa-se a expansão escolar e revela-se a ambiguidade do professor. Esta identificação no estatuto e o consequente isolamento social reforçam o corpo docente como grupo, emergindo aí as associações de professores, marco da formação da identidade profissional.

Em Portugal, no Estado Novo, a política foi de desvalorização dos professores. No pós 25 de Abril de 1974, vão prevalecer as dimensões ideológicas, próprias de um período revolucionário. Com a reforma de 1986 no sistema educativo, os professores são revalorizados no duplo papel de actores e decisores (ibidem 1998, p. 82).

Formosinho (1987, cit. in Sousa 1998, p. 82) classifica as funções do professor em funções expressivas (instruir, educar e desenvolver uma acção educativa no meio) e funções instrumentais (menores, orientadas para a melhor consecução das primeiras). Neste sentido, é necessário equacionar as funções que ele próprio, enquanto pessoa, profissional e prático, assume e se atribui às tarefas que a classe e a organização escola dele esperam.

Na opinião de Sousa (1998, p. 82), “o professor é visto numa perspectiva triangular: enquanto pessoa; enquanto profissional; enquanto alguém com determinadas práticas docentes”. De acordo com esta autora, destas dimensões resulta a identidade profissional do professor que envolve três processos: (i) a adesão a princípios e valores, a adopção de projectos e o investimento na potencialidade dos alunos; (ii) a acção, tendo em conta a escolha das melhores formas de agir, aquelas que mais se

complementam com a sua postura; (iii) a auto-consciência, já que tudo se decide na reflexão sobre a própria acção.

Assim, encontra-se nas dimensões referidas o modo como “aquele” professor define, assume e valoriza as suas funções/papéis: ou pretende instruir, educar ou desenvolver e é mais activo ou assume uma postura mais passiva.

Como refere Teixeira (1995, cit. in Sousa, 1998, p. 84), o professor “necessita da função de extensão”. Cada vez mais o professor é um agente de mudança e a sua função “é ainda, de mediador entre o saber que transmite e os alunos que aprendem”. Neste sentido, o professor tem um papel meramente passivo dentro da sala de aula e na escola. No entanto, hoje pretende-se que o professor saiba dispor do papel de orientador, na medida em que deve orientar as aprendizagens dos alunos e a escola para um bom desempenho. Para Tavares (1994), numa sociedade que aprende e se desenvolve compete ao professor consciencializar-se do seu papel como agente de mudança, o qual é determinado pelo modo como ele desempenha a sua função.

Nóvoa (1992, cit. in Sousa, 1998) refere que os professores estão submetidos a um conjunto de pressões sociais e políticas, que lhes impõe o perfil do *profissional reflexivo* em termos de retórica oficial, mas que na prática, contraditoriamente, a sua existência profissional está submetida a “uma intensificação do trabalho, no quadro das perspectivas de racionalização do ensino, que dificulta a partilha de experiências e a reflexão colectiva sobre a acção pedagógica”.

Pelo exposto, somos levados a concluir que a discussão em torno da mudança na docência aponta para um novo *conceito de profissão*. A este propósito, Estrela (2001) refere que as mudanças na sociedade e na escola têm levado a que se exerça uma forte pressão sobre os professores com vista à “promoção” de novos papéis que implicam uma nova profissionalidade e um novo profissionalismo.

Oliveira (2003) afirma que o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além da sua formação. Estas exigências contribuem para um sentimento de perda de identidade profissional, bem como da constatação de que ensinar, por vezes, não é o mais importante.

Um professor inseguro tem tendência para reagir negativamente à mudança. Isto pode ser explicado pelo facto de haver quem recuse o “novo,” independentemente de a inovação ser ou não uma exigência da própria sociedade. Constatou-se que ganha cada vez mais importância a formação na área da sociologia da educação, tendo como objectivo que o futuro professor aprenda a consciencializar-se das diferentes realidades sociais com as quais terá de aprender a lidar nas suas práticas pedagógicas. “O professor já não é mais aquele que se limita a dar aulas. Não tem apenas de saber os conteúdos e os seus modos de transmissão. O professor tem de compreender o seu papel social no sistema educativo e o deste na sociedade” (Silva, 1993, p. 93).

O papel do professor é extremamente complexo, repleto de ambiguidades e de contradições. O professor tem de lidar com vários “clientes” ao mesmo tempo, estando constantemente “em cena” perante um público heterogéneo e imprevisível.

Também Costa (1997, p. 66) refere que são muitos os problemas com que os professores se deparam no seu dia-a-dia, especialmente numa época de acelerados ritmos de inovações tecnológicas e de profundas e marcantes mudanças sociais, tornando o mundo da prática “complexo, singular e instável”.

Actualmente, os professores estão sujeitos a uma acumulação de responsabilidades que se revelam desconformes, quer face ao tempo, quer face aos meios de que dispõem. Acresce, ainda, a incerteza criada sobre os próprios objectivos da escola.

Recentemente, as mudanças de política educacional influenciaram a maneira como os professores representam e desempenham o seu papel. O papel de professor conheceu várias e profundas mudanças de carácter estrutural devido à emergência de novas funções e conseqüentemente novos papéis que exigem novas competências. Esta multiplicidade de funções e tarefas assenta numa concepção “multifuncional do docente” e tem vindo a dar lugar à “imagem do professor polivalente” (Nóvoa, 1995, p. 762).

A Reforma Educativa da era de Roberto Carneiro opunha dois perfis de professor: “o professor curricular” e “o professor cultural”. No sentido de aprofundar o carácter polivalente da actividade docente, a Reforma veio exigir do docente qualidades técnicas e pessoais, para além das tradicionais actividades de docência.

Quando recuamos no tempo, e olhamos para o que foi e é hoje a escola, surpreendemo-nos pela sobreposição de duas imagens antagónicas: uma de continuidade e permanência e outra de profundas e múltiplas transformações. De facto, a escola, no que se refere às suas “fundações”, estruturas e formas de organização, permanece a mesma. Porém, ela está diferente, mas o que mudou não foi a escola, mas sim as circunstâncias, o “mundo”.

O poder político conduziu grandes reformas, mas estas falharam e, por isso, a escola parece igual, pois continua a ter os mesmos e outros problemas. Contudo, os professores foram inovando e desencadeando mudanças, alterando a realidade de algumas escolas, muito embora não conseguissem mudar o sistema. O fundamental activo da escola são as pessoas e são as pessoas o recurso mais valioso da organização, sem as quais não há mudança e não há inovação.

Dubet (2000, p. 409) considera que apesar das contínuas transformações que a escola tem sofrido, permanece um sentimento de perenidade, conservadorismo e imobilismo, que faz com que as transformações sejam percebidas não como o resultado de um projecto sustentado de mudança. Contudo, o mesmo autor sublinha a grande capacidade de adaptação que os professores têm demonstrado, num processo de quase adaptação permanente às directivas ou solicitações do exterior. E afirma: “No curto espaço a escola parece nunca querer mudar, à excepção de um grupo minoritário de militantes pedagógicos, mas no médio prazo, ela acaba por aceitar verdadeiras revoluções” (ibidem, p. 409).

No tocante aos processos de mudança na escola, parece existir dois tipos de estratégias raramente complementares e quase sempre antagónicas: as inovações levadas a cabo por iniciativas de “minorias activas” de professores que procuram ultrapassar as dificuldades crescentes e as reformas, da iniciativa do poder político e da sua administração central, com o fim de introduzirem mudanças estruturais.

As inovações correspondem a respostas locais enquanto que as reformas correspondem a respostas globais para problemas e realidades locais e que afectam cada escola, cada sala de aula, cada aluno e cada professor. Neste sentido, as escolas, a nível micro, vão-se tornando cada vez mais diferentes, enquanto a nível macro, a Escola, enquanto sistema, continua a parecer cada vez mais igual.

Actualmente, o poder político associa cada vez mais os professores à mudança. Passou-se de uma “lógica de reforma” a uma “tirania da transformação,” de mudança pela mudança, de adaptação contínua. A mudança tornou-se “imperativa”, “natural”, “permanente”, sendo considerada o único meio para “modernizar a escola”, “aumentar a qualidade e eficácia”, “lutar contra as forças adversas”, “vencer os desafios da competitividade”, “gerir na incerteza e turbulência” Clarke e Newman (1997, cit. in Barroso, 2005, p. 176).

A escola de hoje é composta de públicos heterogéneos e com interesses muito divergentes pelo que a sua “oferta” se encontra desfasada e nem sempre dá respostas correctas à procura. O professor confronta-se com o desejo de instruir, a necessidade de educar, a utilidade de estudar e os conflitos e situações de ruptura, em particular na sala de aula.

Na actualidade, a imagem do professor resulta de uma distorção e sobreposição de imagens diferentes que marcam o confronto entre a administração, as necessidades da escola, os desejos dos professores e as condições reais em que exercem a sua actividade. A profissão docente não se resume às imagens de um passado recente: “missionário”, “funcionário”, “militante” e “profissional”. Outras imagens se foram formando, de intensidade e expressão diferentes, como as de “proletário, altruísta, mercenário, furavidas, super-herói”.

Barroso (2001, p. 181) distribui as imagens do professor por dois eixos: o da dimensão técnica e o da dimensão ética. De todas as imagens, a do “super-herói” é aquela que constitui uma das referências mais frequentes no discurso político sobre o “perfil desejado do professor”. Nesta imagem de professor, deposita-se a esperança de resolução de múltiplos problemas que afectam as escolas, as crianças e os jovens. A imagem do “super-herói” significa uma crescente responsabilização dos docentes e traduz-se numa maior exigência em relação à qualificação e desempenho profissionais, alargamento do seu campo de intervenção e maior visibilidade e controlo social pelo trabalho prestado.

O alargamento das funções de professor não parece ter um fim à vista, cada vez mais a escola impele os professores a desenvolverem outras qualidades como marketing, relações públicas, advocacia e negociação. A complexidade de problemas que os

professores têm hoje de resolver e as exigências contraditórias a que estão sujeitos constituem a principal mutação sofrida pela instituição escolar, durante o século XX: “a escola passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se actualmente, num contexto de incertezas” (Canário, 2000, p. 127), constatando-se uma grande indefinição e confusão funcional e organizacional ao nível dos papéis e funções do professor.

Ainda segundo este autor, a partir da segunda Guerra Mundial, assiste-se à passagem de “uma escola elitista para uma escola de massas e, conseqüentemente, de uma escola de certezas para uma escola de promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade” (ibidem, 2000, p. 27). É precisamente o fracasso dessas promessas que justifica a passagem da euforia ao desencanto e à incerteza. E esse desencanto dos cidadãos pela escola reflecte-se no desencanto dos professores sobre a sua profissão. Esse desencanto é tanto maior quanto a profissão do professor se complexificou, não só do ponto de vista funcional, mas também relacional e afectivo.

O professor terá que se re (adaptar) continuamente às novas condições; o seu perfil não tem nada de fixo, como nada de fixo tem a sua formação. O perfil profissional do professor não se define; redefine-se interminavelmente (Patrício, 1989).

PARTE III - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4. Introdução

A metodologia consiste na descrição da estrutura de um trabalho e para isso é necessário recorrermos a um método. A palavra método é de origem grega e significa o conjunto de etapas e processos a ter em conta na investigação dos factos ou na procura da verdade. No Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001, p. 2459), encontra-se metodologia definida como “capacidade de orientar um processo de investigação”.

Para Lakatos e Marconi (1995, p. 123), a metodologia é considerada como “o conjunto de regras lógicas necessárias a uma selecção e a uma interpretação objectiva de dados pertinentes, para dar respostas às questões que se propõe resolver”. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p. 29), “uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento. O seu propósito explícito é o de dar resposta a determinados princípios que conduzem ao conhecimento científico”.

De acordo com Afonso (2005b), a investigação consiste numa construção social e histórica que espelha e modifica o ambiente social em que se encontra inserida e remete-nos para o paradigma do conhecimento científico. Assim, após ter contextualizado o quadro teórico de suporte a este estudo, passa-se agora a fundamentar, em função dos objectivos pretendidos, as opções tomadas, ao nível da investigação realizada, e da opção metodológica que regeu esta investigação.

De acordo com os pressupostos referidos anteriormente, é chegado o momento de definirmos o fenómeno que estudamos. O ponto de partida de qualquer investigação consiste em escolher o domínio de interesse e em transpô-lo para uma questão que poderá ser estudada. Deste modo, esta investigação corporiza um eixo de problematização que passamos a explicitar.

4.1. Formulação concreta do problema para a nossa investigação:

Qual a atitude dos professores do 3º ciclo e ensino secundário face à implementação da auto-avaliação nas escolas?

Partindo dos objectivos delineados, e de um conjunto de pressupostos inerentes à revisão de literatura, propomo-nos dar resposta ao problema de investigação durante a consecução deste trabalho. Com este estudo, pretendemos contribuir para a compreensão da importância da atitude dos professores no processo de auto-avaliação da escola e identificar as variáveis que influenciam e determinam a sua atitude face à auto-avaliação da mesma, no sentido de produzir informação útil que permita às escolas adoptar um conjunto de práticas que impulsionem e motivem os docentes para a efectiva implementação da auto-avaliação na escola pública portuguesa.

A partir do levantamento da atitude dos professores, propomo-nos reflectir sobre as relações que se estabelecem entre estas e as variáveis que influenciam a atitude dos docentes face ao processo de AAE.

4.2. Variáveis e sua operacionalização

O trabalho de investigação é constituído pelo menos por duas variáveis que se expressam de maneira diferente: são as variáveis dependentes e as variáveis independentes. Uma variável é algo que apresenta variação, podendo ser a qualidade de um indivíduo, grupo ou situação que varia ou assume um valor diferente. O conceito de variável é fundamental e representa classes, elementos que variam, comportando alterações quantitativas ao longo da investigação. As variáveis representam os dados a que se referem as hipóteses, estabelecendo as relações de causa-efeito (Fortin, 1999, p. 104).

Geralmente, as variáveis apresentam duas características fundamentais: constituem aspectos observáveis de um determinado fenómeno e devem apresentar variações ou

diferenças em relação ao mesmo ou a outros fenómenos (Sousa, 2005). Segundo Gil (1995), a definição de variável constitui um passo marcante do estudo de investigação e tem por objectivo conferir maior precisão aos enunciados científicos.

Por sua vez, Polit e Hungler (1995, p. 26) definem variável como “toda a quantidade de uma pessoa, grupo, ou situação que varia ou assume um valor diferente”. Para Gil (1995, p. 81), a operacionalização das variáveis pode ser definida “como um processo que sofre uma variável (ou um conceito) a fim de se encontrar os correlatos empíricos que possibilitem sua mensuração ou classificação”. Por seu lado, Fortin (1999, p. 373) diz que a operacionalização é o “processo metodológico pelo qual um conceito é definido após se terem feito observações empíricas; diz-se também definição operacional”.

Segundo Polit e Hungler (1995), este processo comporta duas etapas. Na primeira, definem-se e clarificam-se os conceitos, de modo a poderem ser observados e mensuráveis. Na segunda etapa, especificam-se ou delineiam-se os procedimentos e os métodos necessários para efectuar as observações ou medições.

Fortin (1999, p. 36) refere que as variáveis são “qualidades, propriedades ou características de objectos, de pessoas ou de situações estudadas numa investigação”. A variável é colocada em acção como um conceito numa investigação, tratando-se da variável em estudo, correspondendo ao fenómeno que o investigador está a pesquisar, com a intenção de a conhecer, pelo que necessita de a medir ou de a analisar. De acordo com a mesma autora as variáveis podem ser classificadas de diferentes formas, tendo em conta a sua utilização no processo de investigação. Tuckman (2000) refere que existe relação entre as variáveis independentes e dependentes, no sentido de que uma vai afectar a outra.

4.2.1. Variável dependente

As variáveis dependentes são “aquelas que dependem dos procedimentos da investigação, conotando-se directamente com as respostas que se procuram. São os dados determinados que se obtêm e que variam à medida que o investigador modifica as condições da investigação” (Sousa, 2005, p. 58).

Concretamente, através de uma variável dependente procuramos uma resposta para a pergunta formulada, e a investigação tem por objectivo fulcral chegar à variável dependente, isto é, ao resultado obtido através dos procedimentos da pesquisa. A variável dependente é definida, segundo Polit e Hungler (1995, p. 26), como “aquela em que o pesquisador tem interesse em compreender, explicar ou predizer” e que evolui em função de uma ou mais variáveis independentes.

Na opinião de Fortin (1999, p. 37), a variável dependente “é a que sofre o efeito esperado da variável independente, é o comportamento, a resposta ou o resultado observado que é devido à presença da variável independente. (...) É muitas vezes chamada a variável crítica ou a variável explicada”. Ainda segundo Tuckman (2000, p. 122), “é uma variável de resposta ou output. É um aspecto observado do comportamento de um organismo que foi estimulado”.

A variável dependente é o factor que é observado e medido, para determinar o efeito da variável independente. A variável corresponde ao factor ou ao fenómeno que se pretende explicar ou descobrir e que é determinado pelas variáveis independentes. Assim, a variável dependente do nosso estudo (**VD1**) diz respeito à atitude dos professores face à auto-avaliação de escolas.

4.2.2. Variável independente

As variáveis independentes, como nos indica o próprio conceito, são independentes dos procedimentos da pesquisa, não dependem dela; porém, constituem factores fundamentais que influenciam a investigação, e o investigador recorre à sua manipulação para poder observar os efeitos causados nas variáveis dependentes. As variáveis independentes afectam outras variáveis, mas não precisam de estar relacionadas entre elas, são variáveis independentes entre si.

Segundo Tuckman, (2000, p. 121), “é uma variável estímulo ou input, actua tanto a nível da pessoa, como do seu meio, para afectar o comportamento”. A variável independente, para Polit e Hungler (1995, p. 373), é conceituada como a “variável que, segundo a crença, causa ou influencia a variável dependente; numa pesquisa experimental a variável independente é aquela que é manipulada”.

De acordo com Fortin (1999, p. 377), a variável independente é a “variável manipulada pelo investigador com a finalidade de estudar os seus efeitos na variável dependente”.

A variável independente ou explicativa é muitas vezes chamada o tratamento ou a intervenção, ou simplesmente a variável experimental.

Neste contexto, delimitaram-se como variáveis independentes: **V.I1** - a idade dos professores; **V.I2** - o género; **V.I3** - as habilitações académicas; **V.I4** - os anos de serviço docente; **V.I5** - conhecimento na área de auto-avaliação, por parte dos professores que integram a direcção, e a equipa de auto-avaliação da escola **V.I6** –A liderança é um dos pressupostos a ter em conta no processo de auto-avaliação.

4.3. Objectivos específicos do estudo

Na componente empírica do projecto que aqui descrevemos, motivada pelas questões sobre a avaliação interna das escolas com as quais nos deparamos diariamente na nossa actividade profissional, e pela insatisfação verificada, por parte de alguns docentes face ao desempenho de tarefas que não seja a docência, os objectivos que pretendemos atingir poderão equacionar-se do seguinte modo:

- Conhecer a atitude dos professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário face à implementação da auto-avaliação na escola pública portuguesa;
- Identificar as variáveis que influenciam a atitude dos professores face à auto-avaliação de escolas.

O presente trabalho assumirá a forma de uma investigação quantitativa que, com a ajuda de escalas, nos permite verificar a existência, ou não, de relações entre as variáveis. Carmo e Ferreira (1998) afirmam que o propósito de um estudo correlacional consiste em averiguar se existe ou não relação entre duas ou mais variáveis quantificáveis. Utilizamos também o carácter descritivo, uma vez que procedemos à descrição dos dados, através dos indicadores estatísticos, de forma a conhecer aspectos sócio demográficos e aspectos relacionados com os conhecimentos na área de auto-avaliação e a importância dos mesmos para a organização escolar. A investigação descritiva

implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação (ibidem, 1998).

4.4. Hipóteses de investigação

A formulação e o teste de hipóteses são duas etapas fundamentais na pesquisa. O investigador, interessado na procura de respostas para o problema formulado, observa os factos e tenta explicar a sua ocorrência. Podemos definir hipóteses como uma tentativa de explicação, por parte do investigador, para prever os resultados principais do processo de investigação, levando à fundamentação da teoria.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992, pp. 119-120), “A hipótese fornece à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a questão da pesquisa, mesmo que esta deva permanecer presente na nossa mente”. Para Polit e Hungler (1995, p. 76), uma hipótese “é uma previsão experimental, ou uma explicação da relação entre duas ou mais variáveis”.

Lakatos e Marconi (1995, p. 104) referem que “o ponto básico do tema, individualizado e especificado na formulação do problema, sendo uma dificuldade sentida, compreendida e definida, necessita de uma resposta, “provável, suposta e provisória”, isto é, uma hipótese”. A hipótese inclui as variáveis em estudo, a população alvo, predizendo os resultados do estudo. Assim, Bell (1997, p. 35) afirma que

(...) as hipóteses fazem afirmações sobre relações entre variáveis e fornecem ao investigador uma linha de orientação quanto à forma como o palpite original poderá ser testado. Se considerarmos a hipótese, porque a nossa conjectura assim o sugere, de que a idade (uma variável) influencia a opinião (outra variável), podemos tentar descobrir se, na realidade, tal se verifica pelo menos entre os indivíduos da nossa amostra.

Após a enunciação do problema de investigação, surge uma importante etapa neste trabalho de investigação: a definição das hipóteses, cuja importante função “é a determinação das respectivas teorias como fundamento explicativo” (Richardson et al, 1989, p. 49). As hipóteses podem ser definidas como tentativas de solução do problema

de pesquisa. Se previamente seleccionadas, podem permitir orientar a análise dos dados, no sentido de aceitar ou rejeitar as respostas ou soluções.

Genericamente, as hipóteses surgem após a definição do problema em estudo, em que o investigador se questiona sobre as possibilidades de resposta ao problema formulado, selecciona as que lhe pareçam mais adequadas, tendo como objectivo testá-las, utilizando informação recolhida.

Campana (2001, p.77) define hipótese como “qualquer explicação proposta para um problema, mais ou menos provável, com base nos factos acessíveis”. As hipóteses são afirmações que devem ser testadas empiricamente, o que significa submetê-las a confirmação ou a rejeição. Também operam como uma especialização maior do tema em estudo, tendo particular relevância os objectivos da investigação e orientam o desenvolvimento da explicação do problema investigado.

Em síntese, “uma hipótese é um enunciado formal das relações previstas entre duas ou mais variáveis. É uma predição baseada na teoria ou numa porção desta (proposição); a hipótese combina o problema e o objectivo numa explicação ou predição clara dos resultados esperados de um estudo”. A formulação de uma hipótese implica a verificação de uma teoria ou, mais precisamente, das suas proposições. As hipóteses são a base da expansão dos conhecimentos quando se trata de refutar uma teoria ou de apoiar (Fortin, 1999, p.102).

Neste contexto, as hipóteses permitem preencher objectivamente as lacunas entre a crença pessoal e a realidade empírica, dividindo o processo de investigação e desenvolvendo o conhecimento científico. Assim, em função do quadro teórico considerado, do enunciado do problema e dos objectivos do presente trabalho, formulamos as seguintes hipóteses de investigação:

H1 – A idade influencia a atitude dos professores face à auto-avaliação da escola.

H2 – O género influencia a atitude dos professores face à auto-avaliação da escola.

H3 – As habilitações académicas influenciam a atitude dos professores face à auto-avaliação da escola.

H4 – Os anos de serviço influenciam a atitude dos professores face à auto-avaliação da escola.

H5 – O conhecimento na área de auto-avaliação por parte de professores que integram a direcção e a equipa de auto-avaliação da escola influencia a atitude dos professores face à auto-avaliação de escola.

H6 – A liderança influencia a atitude dos docentes face à auto-avaliação de escolas.

4.5. População e amostra

Um trabalho de investigação requer uma definição precisa da população a estudar e, portanto, dos elementos que a compõem. “Ao conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões dá-se o nome de população ou universo” (Hill e Hill, 2002, p. 41). A população ou universo é para Gil (1995, p. 91), “um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”.

De acordo com Fortin (1999, p. 375), uma população é constituída por um conjunto de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios. O elemento é a unidade base dessa população, junto da qual a informação é recolhida, podendo este consistir numa pessoa, família, grupo, comportamento, organização, entre outros. A população alvo “é constituída pelos elementos que satisfazem os critérios de selecção definidos antecipadamente e para os quais o investigador deseja fazer generalizações” (ibidem, 1999, p. 202).

De acordo com Woods e Catanzarro (1998, cit. in Fortin, 1999), é na parte da população acessível que vai ser encontrada a amostra com a qual iremos trabalhar e que se tornará representativa da população em estudo. Ainda de acordo com os mesmos autores, a amostra é extraída de um subconjunto de uma população, cuja principal característica deverá ser a representatividade, que consiste na premissa de que esta amostra deverá conter características o mais semelhantes possível às da população alvo, devendo ter em conta outros factores susceptíveis de exercer influência sobre as variáveis em estudo. Portanto, ao conjunto de sujeitos retirados de uma população, denominamos de amostra.

Assim, consideramos como população alvo os professores do 3º ciclo e secundário como agentes de auto-avaliação da organização escolar. Por sua vez, a população acessível é constituída pelos professores do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário, da escola *Farol*, assim designada por questões de confidencialidade. A escolha desta população acessível deveu-se ao facto de ser a população que nos está mais próxima, permitindo maior facilidade na recolha de dados, dado tratar-se do local de trabalho. Este grupo constitui a população do estudo e a primeira etapa é definir o tipo de amostragem e caracterizar a amostra.

4.5.1. Tipo de amostragem

Segundo Hungler e Polit (1995), a amostragem refere-se ao processo de selecção de uma parte da população para a representar. De acordo com Fortin (1999), existem duas grandes categorias de amostras, que se subdividem em amostras probabilísticas e não probabilísticas por conveniência. No presente trabalho optou-se por uma amostragem não probabilística, por conveniência e utilizando um grupo de indivíduos que esteja disponível. No nosso caso, esta será constituída por indivíduos do sexo feminino e masculino, professores do terceiro ciclo e ensino secundário, a leccionar diferentes disciplinas e áreas curriculares não disciplinares na escola supra referida.

Na opinião de Fortin (1999), o tamanho da amostra deve considerar a fidelidade das estimações relativas à população, a técnica de amostragem, assim como os respectivos custos. Se o objectivo do estudo é explorar, correlacionar e descrever fenómenos, como é o caso do nosso estudo, o tamanho da amostra poderá ser reduzido. O método de amostragem probabilístico utiliza a selecção ao acaso de um determinado número de elementos da população, permitindo que todos tenham a mesma probabilidade de serem escolhidos. No método de amostragem não probabilístico, a selecção dos elementos da amostra não é feita ao acaso, mas segundo determinados critérios estabelecidos pelo investigador.

De acordo com Fortin (1999), a amostragem não probabilística consiste num procedimento de selecção, segundo o qual cada elemento da população não tem a mesma probabilidade real de integrar a amostra. Assim, limitamos a nossa análise à

escola *Farol*, recaindo o estudo não sobre a totalidade da população, mas sobre uma *amostra intencional*. O processo de amostragem não probabilístico, usando as palavras de Carmo e Ferreira (1998), implica procedimentos de selecção, segundo os quais os participantes são seleccionados com base em critérios de escolha intencional, sistematicamente utilizados, com a finalidade de determinar as unidades da população que farão parte da amostra.

A amostragem por conveniência é aquela que é escolhida “a juízo do investigador” (Pardal e Correia, 1995, p. 2) e “cujos resultados obviamente não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações preciosas” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 197).

4.5.2. Caracterização da amostra

Quadro 1 – Distribuição da amostra nos aspectos sócio-demográficos

	Frequência N (f)	Percentagem (fr) %	Percentagem acumulada (Fr) %	Média — x	Desvio Padrão s	Moda	Mediana	Mín	Máx
Género									
Masculino	47	47,0	47,0	1,53	0,502	2	1,53	1	2
Feminino	53	53,0							
Total	100	100,0	100,0						
Idade									
Menos de 30 anos	4	4,0	4,0	2,96	0,852	3	3	1	4
De 30 a 40 anos	26	26,0	30,0						
De 41 a 50 anos	40	40,0	70,0						
Mais de 50 anos	30	30,0	100,0						
Total	100	100,0							
Habilitações Académicas:									
Bacharelato	0	0	0	2,24	0,588	2	2,17	1	5
Licenciatura	84	84,0	84,0						
Especialização	8	8,0	92,0						
Mestrado	8	8,0							
Doutoramento	0	0							
Total	100	100,0	100,0						
Tempo de serviço									
Menos de 8 anos	7	7,0	7,0	2,68	0,827	3	2,68	1	4
De 8 a 19 anos	34	34,0	41,0						
De 20 a 30 anos	43	43,0	84,0						
Mais de 30 anos	16	16,0							
Total	100	100,0	100,0						

Fonte: Elaboração própria com recurso ao software SPSS

Pela análise do quadro 1 constatamos que a amostra é constituída por cem sujeitos: 47 sujeitos do sexo masculino (47,0%) e 53 sujeitos do sexo feminino (53,0%),

verificando-se um equilíbrio na representação de ambos os géneros. A média é de 1,53, a moda é de 2, a mediana é 1,53 e o desvio padrão encontrado é de 0,502, o que revela pouca dispersão dos dados.

Os sujeitos que integram a amostra apresentam idades compreendidas entre o escalão etário – “menos de 30 anos” e o escalão “mais de 50 anos”. A categoria que ocorre com mais frequência é a categoria de “41 a 50 anos” (n = 40), com 40% dos casos, segue-se a categoria com “mais de 50 anos” (n=30), com 30% dos casos. De seguida, ocorre a categoria “de 30 a 40 anos” (n = 26), com 26% dos casos e, por último, ocorre a categoria de sujeitos com “menos de 30 anos” (n = 4), com 4% dos casos. A média de idades é de 2,96 o que corresponde à classe modal “de 30 a 40 anos” de idade, a moda e a mediana é de 3,00, correspondendo à categoria “de 41 a 50 anos” de idade. O desvio padrão é de 0,852 o que significa que existe dispersão dos dados.

No que concerne às habilitações académicas, observa-se que a maioria dos professores possui o grau de Licenciatura (n = 84), com percentagem de 84%. Segue-se os graus de Especialização (n=8) e Mestrado (n = 8), com percentagem de 8% cada.

Nenhum dos sujeitos inquiridos assinalou as categorias Bacharelato e Doutoramento. A média é de 2,24, a moda é de 2 e a mediana 2,17, correspondendo à categoria de Licenciatura. O desvio padrão é de 0,588, o que revela pouca dispersão dos dados.

Relativamente à distribuição dos sujeitos segundo o tempo de serviço profissional até 31 de Agosto de 2010, podemos constatar que a maior frequência de sujeitos corresponde à categoria que se situa entre os “20 e 30 anos” de serviço, num total de 43 sujeitos (n=43), correspondente a 43% da amostra. Segue-se a categoria de “8 a 19 anos” de serviço, (n = 34), correspondendo a 34% da amostra. A categoria de “mais de 30 anos” aparece com representatividade de (n=16), o que corresponde a 16% da amostra. Por último, e com menor representatividade aparece a categoria “menos de 8 anos” de serviço, (n = 7), correspondendo a 7% dos sujeitos que integram a amostra. A média e a mediana dos sujeitos inquiridos é de 2,68 e a classe modal é de 3,00, correspondendo à categoria de “20 a 30 anos” de serviço. O desvio padrão é de 0,827, o que significa existir dispersão dos dados. Concluímos que o equilíbrio verificado, no que diz respeito ao género, já não se verifica relativamente à idade, habilitações académicas e tempo de serviço.

Quadro 2 – Distribuição da amostra segundo os conhecimentos e experiência sobre auto-avaliação de escolas

	Frequência N (f)	Percentagem (fr) %	Percentagem acumulada (Fr) %	Média \bar{X}	Desvio Padrão s	Moda	Mediana	Min	Máx
Formação inicial (Gestão e Administração Escolar)									
Sim, insuficientes	4	4,0	4,0	4,6	1,101	5	5	1	5
Sim, suficientes	8	8,0	12,0						
Sim, bons	0	0							
Sim, muito bons	0	0							
Não	88	88,0							
Total	100	100,0	100,0						
Conhecimentos (avaliação interna de escolas)									
Sim	42	42,0	42,0	1,58	0,496	2	2	1	2
Não	58	58,0							
Total	100	100,0	100,0						
Trabalha ou trabalhou na equipa de auto-avaliação da escola									
Sim	18	18,0	18,0	1,82	0,386	2	2	1	2
Não	82	82,0							
Total	100	100,0	100,0						
Possuir conhecimentos na área de auto-avaliação de escolas por parte da Direcção e da Equipa de auto-avaliação é:									
Muito importante	90	90,0	90,0	1,1	0,302	1	1	1	4
Importante	10	10,0							
Pouco importante	0								
Não é importante	0								
Total	100	100,0	100,0						

Fonte: Elaboração própria com recurso ao software SPSS

Pela análise do quadro 2, constatamos que na amostra “A formação inicial da maioria dos docentes não contempla conteúdos sobre gestão e administração escolar”, num total de 88 sujeitos (n=88), o que corresponde a 88% da amostra.

Assinalaram a categoria “sim, insuficientes” apenas 4 sujeitos (n=4), o que corresponde a 4% da amostra. Assinalaram a categoria “sim, suficientes” 8 sujeitos (n=8), o que corresponde a 8% da amostra. As categorias “sim, bons” e “sim, muito bons” não foram assinaladas por nenhum dos sujeitos da nossa amostra.

A média é de 4,6, a mediana é 5 e a moda é de 5, o que corresponde à categoria “A formação inicial não contemplou conteúdos sobre gestão e administração escolar”. O desvio padrão é de 1,101, o que significa que existe dispersão dos dados.

No tocante à variável “Tem conhecimentos sobre a avaliação interna das escolas”, mais de metade dos sujeitos da nossa amostra assinalou não ter conhecimentos sobre a avaliação interna das escolas, num total de 58 sujeitos (n=58), o que corresponde a 58%

da amostra. Assinalaram possuir conhecimentos sobre esta temática 42 sujeitos inquiridos (n=42), o que corresponde a 42% da amostra. A média é de 1,58 e a moda e a mediana é de 2, correspondendo à categoria “não”; o desvio padrão é de 0,498, o que revela pouca dispersão dos dados.

Relativamente à variável “Trabalha ou trabalhou na equipa de auto-avaliação de escolas”, a maioria dos inquiridos referiu que não, num total de 82 sujeitos (n=82), o que corresponde a 82% da amostra e apenas 18 inquiridos (n=18) assinalaram ter experiência nesta área, o que perfaz 18% da amostra. A média é de 1,82 e a moda e a mediana é de 2, correspondendo à categoria “não”, sendo o desvio padrão de 0,386, não se constatando dispersão dos dados.

Face à variável “ Para um professor que integre a Direcção da escola ou a Equipa de auto-avaliação, possuir conhecimentos nesta área é”, observamos que 90 dos sujeitos (n=90) referiu a categoria “muito importante”, o que corresponde a 90% da amostra. Apenas 10 sujeitos (n=10) assinalaram a categoria “importante”, numa percentagem de 10% da nossa amostra. As categorias “pouco importante” e “não é importante” não foram assinaladas por nenhum dos sujeitos inquiridos. A média dos registos assinalados é de 1,1, a moda e a mediana é de 1, o que corresponde à categoria “muito importante”.

Concluimos, assim, que a formação inicial da maioria dos docentes não contempla conhecimentos sobre gestão e administração escolar. No entanto, têm consciência da importância de possuir conhecimentos na área da auto-avaliação de escolas, sobretudo no que diz respeito aos elementos que integram a Direcção da Escola e à Equipa de auto-avaliação.

Quadro 3 – Distribuição da amostra segundo a atitude dos professores face à auto-avaliação de escolas

Atitude	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
32 Itens	100	1	5	Varia entre 1,89 e 4,52	Varia entre 0,745 e 0,863

Fonte: Elaboração própria com recurso ao Software SPSS

Os dados revelam que a média dos 32 itens da escala de atitudes varia entre 1,89 e 4,52, assumindo o mínimo valor de 1 e o máximo valor de 5, variando o desvio padrão entre 0,745 e 0,863.

4.6. Instrumento de recolha de dados

Afonso (2005b) adianta que existem diversas técnicas de recolha de informação que são passíveis de serem utilizadas. A recolha de dados é uma etapa do trabalho de investigação que permite obter os dados necessários, indo de encontro aos objectivos do estudo. Decorrente da natureza do problema de investigação, dos objectivos e das variáveis em estudo, assim como das características da população alvo e das estratégias de análise a considerar, o investigador deve seleccionar o instrumento mais adequado de recolha de dados, que podem ser recolhidos de diversas formas junto dos sujeitos.

De acordo com Fortin (1999), a escolha do instrumento tem a ver com as variáveis em estudo e a sua operacionalização, tendo em conta determinados factores, nomeadamente os objectivos do estudo, o nível de conhecimentos que o investigador possui acerca das variáveis, a obtenção de medidas apropriadas às definições conceptuais, a fiabilidade e a validade dos instrumentos de medida.

Para Ghiglione e Matalon (2001), os objectivos de um questionário podem reduzir-se a quatro propósitos essenciais: (i) estimar certas grandezas *absolutas*; (ii) estimar grandezas *relativas*; (iii) descrever uma população e (iv) verificar as hipóteses formuladas.

Assim, de acordo com Lakatos e Marconi (1995, p. 88), o questionário “é um instrumento de colheita de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do investigador”. Segundo Quivy (1998, p. 188), este método de investigação

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

Fortin (1999) considera as seguintes vantagens do questionário: possibilidade de aplicação a um grande número de sujeitos, a sua natureza impessoal, a sua apresentação uniformizada, a facilidade de comparações entre sujeitos, a possibilidade que as pessoas se exprimam mais livremente. Como desvantagens, destaca as fracas taxas de resposta e taxa elevada de dados em falta.

Perante os factos descritos seleccionamos como mais favorável à nossa investigação, o Inquérito por Questionário. No que diz respeito à sua escolha, tivemos em conta a afirmação de Quicky e Campenhoudt (1998, p. 233) “para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objectivos próprios, do seu modelo de análise e das suas hipóteses”.

Confrontados com uma variedade de opções, decidimo-nos pela técnica de recolha de informação – o Inquérito por Questionário - pois apresenta-se-nos como sendo aquela que melhor se adapta ao projecto de investigação que nos norteia. Para além de utilizarmos a recolha de dados para a verificação das hipóteses, com a aplicação do questionário pretendemos garantir respostas válidas, precisas e fidedignas.

O questionário propriamente dito (cf. anexo 2) encontra-se dividido em três partes distintas, mas interligadas, antecedidas de explicações para o seu correcto preenchimento. Este instrumento de recolha de dados é constituído por uma 1ª parte, composta por um conjunto de trinta e duas declarações/proposições e cinco possibilidades de resposta, em escala de tipo Likert, de cinco pontos, colocadas em sentido positivo e negativo, de forma fechada. A ordem varia de 1 ponto para Discordo Totalmente até 5 pontos para Concordo Totalmente para as declarações formuladas em sentido positivo. As declarações formuladas em sentido negativo serão recodificadas de modo a assumirem esses valores. O valor máximo implícito na escala reflecte uma boa atitude e aceitação do processo da auto-avaliação nas escolas. Os itens que aferem a atitude dos docentes são de resposta fechada, na escala referida, em que os inquiridos indicam o seu nível de concordância com cada uma das afirmações.

Para efeito de mensuração das respostas consideram-se elaboradas em sentido favorável as declarações 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21,23, 25, 27, 29 e 31 e em sentido desfavorável as restantes declarações/proposições. Segundo Fortin (1999, p. 368), a escala de tipo Likert, permite “a um sujeito exprimir em que medida está de acordo ou

em desacordo com cada um dos enunciados propostos: a pontuação total fornece uma indicação da atitude ou da opinião do sujeito”. A pontuação é o valor numérico que traduz o número de pontos acumulados por um sujeito num teste. Assim, optou-se por uma escala tipo Likert por se considerar ser um instrumento de recolha de dados mais adequado para avaliação e classificação da atitude dos professores face à implementação de auto-avaliação na escola pública portuguesa. O conjunto de respostas obtidas indicará a direcção e a intensidade da atitude.

Por sua vez, a segunda parte deste instrumento de recolha de dados aborda a caracterização sócio-demográfica. É constituída por quatro questões que visam caracterizar a amostra no que concerne ao género, à idade, às habilitações académicas e ao tempo de exercício profissional. A terceira parte prende-se com os conhecimentos sobre organização e implementação da auto-avaliação nas escolas e encontra-se organizada em cinco questões: formação inicial, conhecimentos de gestão, conhecimentos sobre a avaliação interna das escolas, experiência de auto-avaliação de escolas e a importância de possuir conhecimentos na área de avaliação interna da escola. As questões apresentam-se sob a forma de perguntas fechadas e de selecção escolha/múltipla, quer na segunda quer na terceira parte do questionário.

Segundo Fortin (1999), as questões fechadas oferecem a vantagem de serem simples de utilizar, de permitir codificar as respostas facilmente e de propiciar uma análise rápida e pouco custosa; estas questões são uniformes e reforçam assim a fidelidade dos dados, fornecem um quadro de referência ao sujeito, o que evita respostas inapropriadas e não comparáveis. A viabilidade do questionário, como instrumento eficaz e fiável de recolha de dados, implica que os respondentes participem voluntariamente e que digam o que sabem, querem e pensam.

4.6.1. Pré-teste

Para Gil (1995, p. 95), o pré-teste está “centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exactamente aquilo que se pretende medir”. É uma prova preliminar à qual deve ser submetida o instrumento de recolha de dados,

permitindo realçar falhas. O grande objectivo é assegurar a validade e precisão do instrumento de recolha de dados. O pré - teste consiste, segundo Fortin (1999, p. 253),

(...) no preenchimento do questionário por uma amostra que reflecta a diversidade da população visada (entre dez a trinta sujeitos), a fim de verificar se as questões são bem compreendidas. Esta etapa é de todo indispensável, permitindo corrigir e modificar o questionário, resolver problemas imprevistos e verificar a redacção e ordem das questões.

Entendemos fazer um pré-teste do questionário, a implementar a um pequeno grupo de dez professores, para verificar se existiam possíveis anomalias referentes ao tipo de linguagem utilizado, a possíveis recusas nas respostas e a questões inúteis, constatar se as questões eram facilmente compreensíveis e desprovidas de equívocos, se o tempo de preenchimento era aceitável ou, pelo contrário, demasiado longo, correndo o risco de causar desinteresse ou irritação e se as questões não apresentavam ambiguidade. Tentamos, ainda, compreender a forma como os respondentes encaram o questionário no seu conjunto, atendendo a que este poderá ser demasiado “longo, aborrecido, difícil, indirecto ou parcial” (Ghiglione e Matalon, 2001, pp. 172-173). O pré-teste possibilitou, ainda, reflectir sobre o *Layout* (Hill e Hill, 2002), clareza, tamanho e aparência estética do questionário.

Esta etapa revelou-se indispensável, permitindo corrigir e modificar o questionário inicial, caso fosse necessário, adoptando, então, carácter definitivo. Após a interpretação e análise do pré-teste, conclui-se que os questionários foram preenchidos na totalidade, e não surgiram quaisquer dúvidas ou dificuldades no seu preenchimento. Nenhuma sugestão de alteração surgiu após o pré-teste. Foi realizado a dez por cento da amostra, escolhidos acidentalmente, no período de finais de Março de 2011.

4.6.2. Procedimentos éticos - recolha de dados

Ao elaborarmos o nosso questionário de recolha de dados, tivemos como principal preocupação a clareza na formulação das declarações e questões, com vista a que os inquiridos facultassem “às pessoas a oportunidade de exprimirem as suas atitudes e opiniões que são realmente relevantes na explicação dos seus comportamentos efectivos” (Barata, 1991, p. 161).

Qualquer investigação efectuada junto de seres humanos levanta questões morais e éticas. Fortin (1999, p. 114) refere que a ética, no seu sentido mais amplo, é a ciência da moral e a arte de dirigir a conduta. Assim, mm investigação, é importante tomarem-se disposições necessárias para proteger os direitos e liberdades das pessoas que participam. Segundo Polit e Hungler (1995), pode ser fundamental garantir a total privacidade dos sujeitos. Para que fosse possível proceder-se à recolha de dados, e tendo presente as condições éticas, efectuámos várias diligências antes da sua aplicação

Em primeiro lugar, foi previamente requerida ao Director da escola autorização para a aplicação do questionário (cf. anexo 3), tendo o mesmo sido deferido. Do mesmo modo, dando cumprimento às orientações emanadas pelo Despacho nº 15847/2007, de 19 de Julho, solicitámos à Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), autorização para aplicação do inquérito em meio escolar. Essas autorizações foram comprovadas por documentos escritos. Após a aprovação do instrumento pela DGIDC e autorizada a sua implementação (cf. anexo 4), desencadearam-se os mecanismos conducentes à aplicação do inquérito.

O inquérito não permite identificar os inquiridos, e a metodologia adoptada na recolha e tratamento de dados assegura o anonimato. Os inquéritos foram respondidos em meio escolar e entregues em envelope fechado à responsável pelo estudo. Assumiu-se a garantia do anonimato, bem como a confidencialidade dos inquiridos e das respostas obtidas.

O período definido para a recolha de dados, através do inquérito por questionário, decorreu de quatro de Abril até ao dia dezasseis do mês de Maio de 2011.

4.7. Tratamento estatístico dos dados

Sempre que se desenvolve um projecto, sabe-se, *a priori*, que poderão ser feitas alterações ao projecto inicial, no sentido de aperfeiçoar e de o adaptar da melhor forma à população ou amostra em estudo. De acordo com Polit e Hungler (1995, p. 227), os procedimentos estatísticos “capacitam o investigador a reduzir, resumir, organizar, avaliar, interpretar e comunicar a informação numérica”.

De uma forma geral, os dados recolhidos podem ser apresentados sob a forma de quadros e sob a forma de gráficos (Hout, 1999, p. 107). Embora a utilização do gráfico seja bastante popular (jornais, revistas, apresentações), o quadro é largamente utilizado e, muitas vezes, precede a construção do gráfico. O que é necessário ter em conta na escolha do meio de apresentação dos dados é, segundo Huot, “a apresentação mais simples possível de uma informação, tornando-a a mais evocativa possível”. O quadro permite dar um retrato da situação, é puramente descritivo; o gráfico, além de ser também descritivo, é icónico.

Os questionários, depois de recolhidos, serão transformados em dados quantitativos, a partir da informação obtida directamente pelo inquirido. Os mesmos revelarão as experiências realizadas por cada um, a sua informação ou conhecimento, e o que está a ocorrer no espaço escolar onde recai a nossa amostra.

Esta informação será quantificada, utilizando a contagem do número de indivíduos que deram a mesma resposta, dando origem a dados de frequência e ao cruzamento de variáveis. A análise dos dados de qualquer estudo, que comporta valores numéricos, começa pela utilização de estatísticas descritivas, as quais permitiram descrever as características da amostra na qual os dados foram recolhidos, e descrever os valores obtidos pela média das variáveis.

Para uma melhor compreensão dos dados obtidos na estatística descritiva, utilizamos frequências relativas e frequências absolutas. As frequências relativas (fr%) referem-se ao número de vezes que o acontecimento se repete sobre o número total de acontecimentos, as frequências absolutas (f) é o número de vezes que um acontecimento se repete, e acumuladas em percentagem (Fr%) (Maroco, 2003).

Ainda na informação descritiva, empregamos as medidas de tendência central, medidas que possibilitam ter uma ideia de como os dados de uma observação se distribuem, revelando o valor do ponto em torno do qual eles estão distribuídos (ibidem, 2003). As medidas foram:

Média – que é igual à soma das pontuações obtidas por cada indivíduo numa determinada variável, dividida pelo número total de indivíduos;

Mediana – que indica o ponto médio de uma distribuição de efectivos, isto é, o ponto abaixo e/ou acima do qual se encontram 50% dos indivíduos;

Moda – é a pontuação mais observada numa distribuição de efectivos, regista a maior frequência absoluta.

Foram também utilizadas medidas de dispersão, que nos indicam a variação dos dados, a maioria das vezes em relação à média. Utilizamos o desvio padrão, que é um valor que tem em conta a distância de cada uma das pontuações em relação à média do grupo, e a amplitude (Fortin, 1999).

Para tal, recorreremos ao programa informático de gestão e análise de dados de inquéritos, o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) for Windows, versão 19.0, como referido anteriormente e que constitui o programa de eleição dos especialistas das Ciências Sociais (Maroco, 2003, p. 63).

Numa primeira fase procedemos à codificação das respostas do questionário e à sua numeração sequencial; foram criadas as variáveis em SPSS, construindo-se a base de dados. Para isso, introduzimos as respostas assinaladas pelos cem inquiridos, seguindo-se a análise exploratória, descritiva das variáveis demográficas e de conhecimentos sobre auto-avaliação de escolas, para depois recorrer a testes estatísticos de fiabilidade e validade da escala de atitudes. Por fim, recorreremos a testes para testar a significância das hipóteses.

4.8. Estudos psicométricos da escala de atitudes

4.8.1. Fiabilidade – consistência interna

A fiabilidade dos resultados num questionário indica o grau de confiança ou exactidão que se pode ter na informação obtida. Existem vários métodos para o cálculo da fiabilidade dos resultados, mas todos eles baseados nos coeficientes de correlação dos resultados. O método de cálculo que utilizamos para determinar essa fiabilidade baseia-se na análise da consistência interna dos itens.

Por consistência interna entende-se o grau de uniformidade e de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a prova. O procedimento estatístico mais usado nas escalas com itens do tipo Likert é designado por coeficiente de *alpha de Cronbach* (α). Estes coeficientes procuram avaliar em que grau a variância geral dos resultados no inquérito se associa ao somatório da variância item a item. O que indica um determinado valor de alfa de Cronbach? O índice *alpha* (α) estima quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada do instrumento, variando numa escala de 0 a 1. Esta propriedade é conhecida por consistência interna da escala, e assim, o α pode ser interpretado como coeficiente médio de todas as estimativas de consistência interna que se obteriam se todas as divisões possíveis da escala fossem feitas (Maroco, 2003).

O valor de α aumenta com o número de itens que compõem o inquérito e com correlações mais elevadas entre os itens. Esta medida de correlação, quanto mais próximo estiver de 1, maior é a consistência interna dos itens e da escala. De acordo com Hill, (2002, p. 147), a comparação dos coeficientes de fiabilidade faz-se da seguinte forma: maior que 0,9 = Excelente; entre 0,8 e 0,9 = Bom; entre 0,7 e 0,8 = Razoável; entre 0,6 e 0,7 = Fraco; abaixo de 0,6 = Inaceitável.

De um modo geral, um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o α é pelo menos 0.70. Contudo, em alguns cenários de investigação das Ciências Sociais, um α de 0.60 é considerado aceitável desde que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução e tenham em conta o contexto de computação do índice (Maroco 2003).

Quadro 4 – Coeficiente de alpha de Cronbach's/consistência interna da escala de atitudes

Alpha de Cronbach (α)	Número de itens
0,832	32

Fonte: Elaboração própria com recurso ao software SPSS

No que se refere à fiabilidade, a escala produzida para o domínio das atitudes do questionário “Auto-avaliação de escolas: Atitude dos professores” é constituída por 32 itens e revela uma boa consistência interna, pois o valor de α é de 0,832, pelo que se

conclui que este inquérito apresenta uma boa fiabilidade, ou seja, verifica-se a condição necessária que garanta a validade adequada da escala.

Sucintamente, verifica-se que existe uma boa consistência interna do inquérito face aos bons índices de inter-correlação entre os itens e o resultado total da escala. Contudo, apenas alguns itens apresentam uma correlação significativa (cf. anexo 5). Destaca-se a correlação entre os itens “A auto-avaliação é uma estratégia de responsabilidade que levará a escola a um melhor desempenho” e “A função mais importante da escola é promover processos de mudança e inovação” com “A auto-avaliação permite conhecer os pontos fortes e os pontos fracos da organização” com valores de α 0,702 e 0,697 respectivamente.

Também existe uma correlação considerável entre “A auto-avaliação promove a melhoria de cultura de escola” e o item “Constitui boa prática o recurso à auto-avaliação como forma de melhorar o desempenho da organização”, com valor de α de 0,694.

Assim, quanto menor for a soma das variâncias dos itens, relativamente à variância total dos sujeitos, mais o coeficiente se aproxima de 1, significando que mais consistente e, conseqüentemente, mais fiável é o instrumento de medida. Os valores da diagonal principal são iguais a 1, devido à perfeita correlação entre as mesmas variáveis.

No que se refere à escala de atitudes, a análise dos dados (cf. anexo 6) permite constatar que nem todos os itens contribuíram de um modo semelhante para o inquérito, com valores próprios a variar entre 0,007 e 8,408 e com 3,736 de média dos itens (quadro 5), apresentando desde o item 1 ao item 10 (itens formulados em sentido favorável), valores de correlação superiores a um. Neste sentido, é possível concluir que do item 19 ao 32 existem valores de correlação item-total inferiores a 0,3, pelo que não é significativo o seu contributo para o instrumento de avaliação. Na escala de atitudes, estes itens correspondem aos formulados inicialmente em sentido negativo. Em geral, considera-se como critério de exclusão do item o valor do coeficiente de correlação item - total inferior a 0,3 (Hill e Hill, 2002).

Com vista a realizar uma análise prévia dos itens que compõem a escala, também estudámos a correlação de cada item com a escala, através do coeficiente de correlação do item com o resultado total da escala. Após análise dos dados, (cf. anexo 7) “Estatística Item Total”, que apresenta o efeito da remoção de cada um dos itens no total

da escala, verificamos que se o item “incomoda” fosse removido, a média da escala passaria a ser 116,87 e a variância 124,564.

De maior interesse são as colunas com correlação entre os valores do item e o total da escala (Correlação item total), e o valor de α se determinados itens fossem eliminados da escala (eliminação do item e índice de α).

No nosso estudo, o item que está pior correlacionado, quer com o total da escala, quer com os outros itens, é o item “pouco incentivo”. Se este item fosse eliminado, o α de Cronbach passaria a ser 0,842 (em vez do 0,832 actual). Do mesmo modo, se o item “incomoda” fosse eliminado, o novo valor de α seria 0,840. Se o item “questionários” fosse eliminado, o valor de α passaria para 0,838. A análise conjunta do R2 (coeficiente de determinação múltipla) e dos valores do α , se o item for eliminado, permite perceber qual a qualidade dos itens e o seu contributo para a consistência interna da escala.

Naturalmente, podem eliminar-se os itens cuja remoção aumente consideravelmente o α da escala. É contudo de referir que outros critérios, nomeadamente a relevância do item, podem contrapor à sua remoção (Maroco, 2003).

4.8.2. Medida da atitude

Procedemos também à medida da atitude, obtendo-a através da média das respostas de cada inquirido aos itens que compõem a respectiva escala (quadro 5).

Quadro 5 – Síntese estatística dos itens

	Média	Mínimo	Máximo	Intervalo de variação	Variância	Nº de itens
Média dos itens	3,736	1,899	4,556	2,657	0,547	32

Fonte: Elaboração própria com recurso ao software SPSS

No nosso estudo, os professores não evidenciam atitudes antagónicas nem atitudes neutras. Assim, constatamos que a média dos itens da escala é de 3, 736 e, portanto, os professores sustentam uma atitude favorável face à auto-avaliação de escolas.

A “A auto-avaliação faz da escola uma organização insegura”, foi o item que mais contribuiu para a média da medida da atitude, uma vez que obteve um valor de 4,52, num intervalo de 1 a 5. O item “Raramente se preenchem questionários relacionados com a auto-avaliação da escola” foi o que menos contribuiu para média da medida da atitude, ao obter um valor de 1,89, dentro dos valores da escala. (cf. anexo 8).

4.8.3. Análise factorial de componentes principais (AFCP) – validade

Para o cálculo da validade da escala, recorreremos à determinação da validade do constructo com recurso a uma análise factorial de componentes principais (AFCP). A análise de componentes principais “é uma técnica de análise exploratória multivariada que transforma um conjunto de variáveis correlacionadas num conjunto menor de variáveis independentes, combinações lineares das variáveis originais, designadas por “componentes principais” (Maroco, 2003, p. 329).

Portanto, a AFCP é geralmente encarada como um método de redução da complexidade dos dados. Também permite resumir a informação de várias variáveis correlacionadas (e portanto de alguma forma redundantes) em uma ou mais combinações lineares independentes (as componentes principais) que representam a maior parte da informação presente nas variáveis originais. Estas componentes resumem a informação disponível nas variáveis originais.

O objectivo primordial da AFCP consiste no estudo da variância-covariância de um fenómeno, medido por múltiplas variáveis, de modo a revelar relações entre variáveis, entre sujeitos e entre estes e as variáveis. A técnica da AFCP tem como objectivo obter um número reduzido de factores que permitam identificar as relações estruturais entre os itens do instrumento. A análise factorial é uma técnica estatística que permite investigar a dependência de um conjunto de variáveis manifestas em relação a um número menor de variáveis não observáveis, designadas por variáveis latentes, tornando, assim, os dados mais directamente interpretados.

Estas variáveis podem ser medidas a partir de um conjunto de outras medidas (componentes) possíveis de serem observadas ou medidas. As várias componentes são

medidas a partir dos itens do instrumento. Quanto melhor é a qualidade das variáveis que entram na análise factorial, melhor é a qualidade dos resultados obtidos.

De modo a avaliar a qualidade dos dados, isto é, a homogeneidade das variáveis, no quadro 6, apresenta-se o valor de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) e do teste de Bartlett. O teste de KMO pode apresentar valores normalizados entre 0 e 1 e indica a proporção da variância dos dados que pode ser atribuída a um factor comum. Segundo Maroco (2003, p. 368), apesar de não existir um teste rigoroso para o KMO, de uma forma geral, quando os valores se situam no intervalo (0,9-1) podem ser adjectivados como de recomendação excelente para a execução da análise factorial, no intervalo (0,8 - 0,9) boa; de (0,7 - 0,8), média; de (0,6 a 0,7), razoável; de (0,5 a 0,6), má ou insuficiente, e abaixo de 0,5, inaceitável.

No nosso estudo, a homogeneidade é classificada de média, pois o grau de ajuste à análise factorial é de 0,704. Quanto ao teste de esfericidade de *Bartlett*, apresenta um valor de 3022,676 e com uma probabilidade de rejeitar a hipótese nula de 0,000. O teste de *Bartlett* apresenta $p\text{-value}$ (0,000) < α ($\alpha = 0,05$), o que permite concluir sobre a rejeição da hipótese das variáveis não estarem correlacionadas significativamente para o nível de significância estabelecido (95%) e assegurar a adequação do método de análise factorial para o tratamento dos dados.

Quadro 6 – Valor de KMO e do teste de esfericidade de Bartlett

Medida de adequação da amostragem de kaiser- Meyer- Olkin	0,704
Teste de esfericidade de Bartlett Approx. Qui- quadrado	3022,676
Graus de liberdade	496
Sig	0,000

Fonte: Elaboração própria com recurso ao SPSS

O método de extracção de factores (variáveis latentes) aplicado foi o método dos componentes principais (cf. anexo 6) que não considera, *a priori*, qualquer normalidade das variáveis envolvidas. Tecnicamente, os factores são obtidos a partir de uma decomposição de uma matriz de correlação, o que possibilita obter as cargas factoriais.

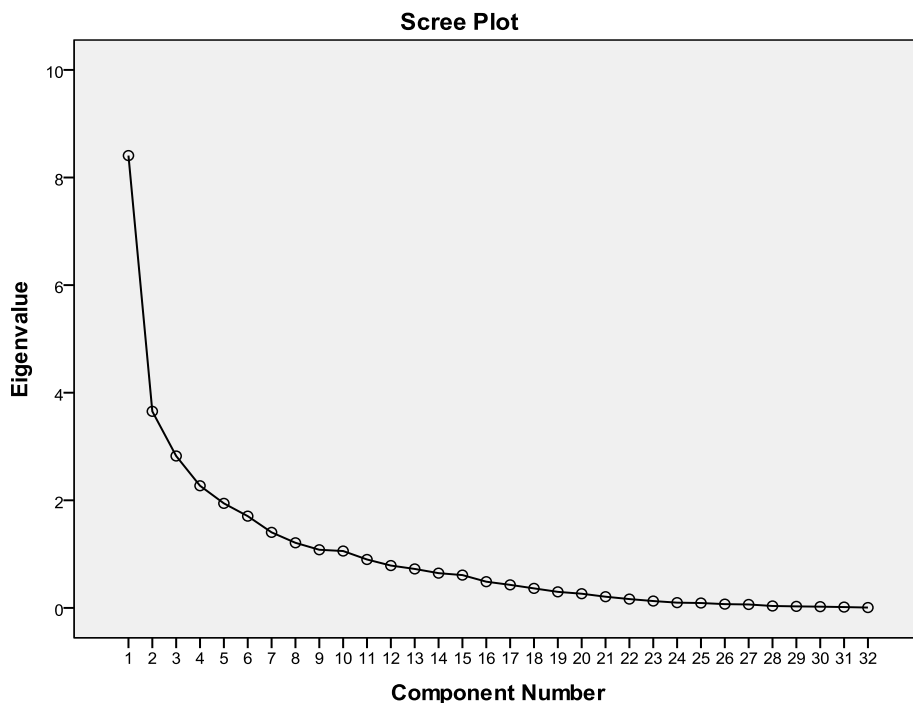
A decisão do número de factores a extrair foi baseada no critério da percentagem de variância explicada e no critério *Scree* (número de valores próprios superiores à

unidade) sustentados analiticamente pelo quadro total de variância explicada (cf. anexo 6) e graficamente pelo *Scree-plot* (gráfico1).

Assim, utilizando-se ambos os métodos, é possível verificar que, por um lado a observação do *Scree-plot* (gráfico 1) sugere que o número de factores a extrair é 10. De modo complementar, o anexo 6 apresenta os valores próprios para cada factor e a respectiva percentagem de variância explicada. De acordo com a regra de extracção dos factores com valores próprios superiores a 1, é sugerido que sejam extraídos 10 factores que, no conjunto, explicam 79,867% da variabilidade total dos resultados, o que vem confirmar a análise realizada do *Scree-plot* (na terminologia *Anglo-saxónica*).

A partir da análise do *Scree plot*, devem seleccionar-se todas as componentes até que a linha que as une comece a ficar horizontal, ou seja, que apresente um declive reduzido (Maroco, 2003). No gráfico 1, seria atinente seleccionar as quatro primeiras componentes, sendo de salientar que a partir da quarta componente a linha é praticamente horizontal, pelo que a sua adição pouco contribui em termos globais.

Gráfico 1 – Scree plot – Número de componentes



Fonte: Extraído do software SPSS

De seguida, passamos à interpretação e denominação dos quatro primeiros factores, por explicarem 53,612% da variância total, seguida da referência do valor próprio (*Eigenvalue*) e da variância para os restantes factores.

Assim, a primeira componente/factor (dimensão 1) possui um valor próprio de 8,408 o que corresponde a 26,275% da variância total, ou seja, explica o máximo de variância do conjunto de dados e toma a designação de aceitação da auto-avaliação como ferramenta para melhorar o desempenho da organização.

A segunda componente/factor (dimensão 2) possui um valor próprio de 3,654, a que corresponde 11,418% da variância total. Esta componente explica a maior proporção da variância não explicada pela primeira componente, sendo independente da primeira, e refere-se à auto-avaliação como um processo que visa e facilita a qualidade na escola.

A terceira componente/factor (dimensão 3) possui um valor próprio de 2,824, explica 8,824% da variância total e percebe a cultura da organização como tendo um papel facilitador de boas práticas de auto-avaliação.

A quarta componente/factor (dimensão 4) possui um valor próprio de 2,270, explica 7,095% da variância total e toma a designação de envolvimento crítico e reflexivo dos actores envolvidos.

A quinta componente/factor (dimensão 5), com peso de 1,943, explica 6,073% da variância total. A sexta componente/factor (dimensão 6), com peso de 1,706, explica 5,331% da variância total.

A sétima componente/factor (dimensão 7), com peso de 1,404, explica 4,388% da variância total. A oitava componente/factor (dimensão 8), com peso de 1,210, explica 3,782% da variância total. A nona componente/factor (dimensão 9), com peso de 1,081, explica 3,377% da variância total e a décima componente/factor (dimensão 10), com peso de 1,057, explica 3,304% da variância total.

Pela análise dos dados, constatamos que as quatro primeiras componentes explicam 53,612% da variabilidade total e que a adição das restantes não contribui, do mesmo modo e em termos globais, para explicar a variabilidade global dos resultados.

Depois de obtida a matriz de componentes (cf. anexo 9), utilizamos o método de rotação *Varimax*, para se obter uma nova matriz de cargas factoriais rodadas, (quadro 7). O método *Varimax* é um método de rotação ortogonal que minimiza o número de variáveis que cada agrupamento terá e na qual uma e apenas uma das variáveis originais está fortemente associada a um único factor e pouco associada com os restantes factores. Depois da rotação dos factores obtivemos os seguintes resultados (quadro7).

Quadro 7 – Matriz dos componentes com rotação *Varimax*

(Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization)

Variáveis	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	,761	,456	,396	,048	,096	-,068	,169	-,073	-,047	,062
2	-,049	,150	-,137	,721	,478	,136	-,131	,327	,216	,140
3	,175	,009	-,244	,257	-,552	,529	,391	,215	-,021	-,244
4	-,520	,697	,129	,052	-,048	-,126	,148	,056	-,328	-,270
5	,125	,275	-,407	,098	-,344	-,492	-,220	-,134	,519	-,194
6	-,204	-,140	,516	,494	-,452	-,071	-,068	-,345	,062	,303
7	,097	-,110	,364	-,040	-,236	-,096	-,525	,649	-,078	-,278
8	-,217	,029	,399	-,249	,096	,127	,349	,178	,736	-,103
9	-,062	,297	-,153	-,263	-,260	,058	-,046	,348	,035	,787
10	,019	-,294	-,032	,153	-,010	-,637	,572	,357	-,148	,083

Fonte: Elaboração própria com recurso ao software SPSS

Assim, constatamos que cada variável original apresenta uma correlação mais elevada apenas num dos dez factores extraídos, sendo os resultados nos factores restantes mais próximos de zero. A análise do quadro 7, referente à matriz dos componentes com rotação *Varimax*, permite identificar, para cada factor/componente, as variáveis melhor associadas e que têm mais em comum com cada um dos factores.

Deste modo, a componente um apresenta peso muito significativo das variáveis: “A auto-avaliação é um processo facilitador para a melhoria da organização” e “A função mais importante da auto-avaliação é promover processos de mudança e inovação”.

A componente ou factor dois apresenta peso significativo da variável quatro “A função mais importante da auto-avaliação é promover processos de mudança e inovação”.

A componente ou factor três tem peso igualmente significativo da variável seis “A cultura da organização pode ter um papel facilitador de boas práticas de auto-avaliação”.

A componente quatro tem peso preponderante das variáveis dois “a melhoria da qualidade da escola depende de um trabalho crítico e reflexivo dos actores envolvidos”, e seis “A cultura da organização pode ter um papel facilitador de boas práticas de auto-avaliação”.

A componente, ou factor cinco, é sobretudo explicada pelas variáveis dois “ A melhoria da qualidade da escola depende de um trabalho crítico e reflexivo dos actores envolvidos, pela variável três “A auto-avaliação é uma estratégia de responsabilidade que levará a escola a um melhor desempenho” e pela variável seis “A cultura da organização pode ter um papel facilitador de boas práticas de auto-avaliação”.

A componente seis tem peso significativo das variáveis três “A auto-avaliação é uma estratégia de responsabilidade que levará a escola a um melhor desempenho”, e da variável dez “Constitui boa prática o recurso à auto-avaliação como forma de melhorar o desempenho da organização”.

A componente, ou factor sete, tem peso das variáveis sete “A avaliação interna da escola contribui para o alcançar das metas previstas no PE (Projecto Educativo)”, e dez “Constitui boa prática o recurso à auto-avaliação como forma de melhorar o desempenho da organização”.

A componente ou factor oito é explicada pela variável sete ”A avaliação interna da escola contribui para o alcançar das metas previstas no PE”. A componente nove tem peso significativo das variáveis cinco “A auto-avaliação promove a melhoria da cultura de escola” e oito, “É importante colaborar no processo de avaliação interno da escola dando sugestões e participando no processo”. A componente ou factor dez é explicada pela variável nove “A auto-avaliação permite conhecer os pontos fortes e fracos da organização”.

4.9. Análise inferencial

Após a análise descritiva dos resultados obtidos e dos estudos psicométricos da escala de atitudes, realizamos a análise inferencial dos mesmos, através do referido programa de análise estatística, SPSS. Segundo Fortin (1999, p. 284), a análise inferencial é: “um processo de decisão que permite ao investigador decidir a favor de uma possibilidade em vez de outra, de modo a que o risco de cometer um erro seja julgado mínimo”.

Procedemos assim à verificação da validade das hipóteses, associando as variáveis independentes em estudo à nossa variável dependente. A realização de um teste de hipóteses obriga a que tenhamos a hipótese de investigação designada por H1 e a hipótese estatística (nula), chamada H0, que mais não é do que a antítese de H1.

Para iniciarmos a verificação das hipóteses formuladas, recorreremos ao teste de hipóteses para a verificação da normalidade dos dados para cada hipótese. Utilizamos o teste de *Kolmogorov – Smirnov*, através do qual nos foi apresentado a significância do teste (*sig*). Também efectuamos o teste de *Levene* que nos permite testar a homogeneidade da variância dos dados. Nos testes de normalidade, se o *sig* for superior a 0,05, a distribuição dos dados é normal, se for inferior a este valor a distribuição não é normal. Nos restantes testes estatísticos (Paramétricos e não paramétricos), a interpretação é inversa.

Nos testes estatísticos de hipóteses, o Sig (significância), quantifica a probabilidade de os resultados encontrados se deverem apenas a erros amostrais. Se o valor da prova observado for suficientemente pequeno (por exemplo, menor que 0,05), então podemos considerar que os resultados encontrados não se devem apenas a erros amostrais, ou seja, reflectem o que efectivamente se passa na população. Neste caso, considera-se que o teste é estatisticamente significativo, devendo-se, por conseguinte, rejeitar a hipótese nula (H0).

Fischer (1956, cit. in Maroco, 2003, p. 72) “propôs, no início do século XX, a interpretação de que o *p-value* é um índice da evidência indutiva contra a hipótese nula. Quanto menor for o *p-value*, mais forte é a evidência contra a hipótese nula de ausência

de efeito experimental ou de relação”. E acrescenta que “se o *p-value* for menor que o nível de significância (0,05), então a evidência para a hipótese em teste é significativa. Contudo, este autor salientou que este critério não deve ser usado de forma absoluta, deixando claro que a interpretação de um *p-value* significativo deve ficar ao critério do investigador e do tipo de experimento” (ibidem, 2003). Assim, um *p-value* em torno de 0,05 não deve conduzir à rejeição ou não rejeição da hipótese nula mas sim à conclusão de necessidade de realizar um novo estudo. (Sterne e Davey, 2001, cit. in Maroco, 2003, p. 74).

Assim, a partir da significância estabelecida de 5%, aceita-se a hipótese de investigação H1 quando o valor de *p-value* for menor ou igual a 5%. Este valor permite verificar se os resultados relativos às hipóteses são significativos, ou seja, se o valor de *p* é inferior a 5% ($p < 0,05$), significa que um valor médio é superior aos outros e, portanto, a hipótese verifica-se. Aceita-se a hipótese nula H0 e rejeita-se a H1, quando o valor de *p* for superior a 5% ($p > 0,05$), significa que não existem diferenças entre os valores médios, logo a hipótese não se verifica. A hipótese nula é uma proposição nominal que postula que não existem diferenças significativas nas variáveis.

A análise dos dados em que se utilizam estatísticas exige prévia relação de significância entre as variáveis. No teste de uma hipótese, procura-se verificar a existência de diferenças reais entre as populações representadas pelas amostras.

Apresentados e analisados os resultados obtidos pela aplicação do instrumento de recolha de dados, passa-se, em seguida, ao estudo das hipóteses de investigação formuladas, com os respectivos testes estatísticos utilizados, o que nos permitirá aceitar ou rejeitar as hipóteses formuladas.

Como níveis de significância, no estudo das variáveis, consideramos os seguintes:

- ✓ $p < 0,05$ – Significativo, existe correlação estatisticamente significativa, então não se aceita a hipótese nula como verdadeira.
- ✓ $p \geq 0,05$ – Não significativo, ou seja, não existe correlação estatisticamente significativa, então aceita-se a hipótese nula como verdadeira.

O *p-value* permite, então, rejeitar ou não as hipóteses, isto é, permite tirar conclusões acerca da significância das correlações. Assim, para cada teste de hipótese é calculado um *p-value*. Procuramos também encontrar a força dessa mesma correlação.

Segundo Carmo e Ferreira (1998), a força dessa mesma correlação é classificada da seguinte forma: - 1,00, correlação negativa perfeita; - 0,95, correlação negativa forte; - 0,50, correlação negativa moderada; - 0,10, correlação negativa fraca; 0,00, ausência de correlação; + 0,10, correlação positiva fraca; + 0,50, correlação positiva moderada; +0,95, correlação positiva forte; +1, 00, correlação positiva perfeita.

Para a tomada de decisão sobre que testes de hipótese aplicar, verificamos previamente se a variável dependente em estudo (atitude) respeita o requisito da normalidade. Para tal aplicamos o teste da normalidade de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro- Wilk. Os testes estatísticos formais permitem testar a hipótese nula de que os dados são uma amostra proveniente de uma população normal. Se os níveis de significância dos testes forem baixos (inferiores a 5%), pode duvidar-se da normalidade da população.

Neste estudo, os níveis de significância que obtivemos foram de 0,000 (quadro 8), e portanto inferiores a 0,05 para a variável dependente em estudo, pelo que aceitamos que a nossa amostra não tem uma distribuição normal. Desta forma, os dados apontam para testes estatísticos inferenciais não paramétricos. Contudo, iremos ainda realizar o teste de normalidade para cada hipótese, a fim de obter o teste de *Levene*, no sentido de concluir acerca da homogeneidade da variância dos dados e confirmar o tipo de testes estatísticos a utilizar.

Quadro 8 – Teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* (KS) à variável dependente (atitude)

	Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk	
	Estatística	Sig	Estatística	Sig
Atitude	0,135	0,000	0,891	0,000
a. Lilliefors Significance Correction				

Fonte: Elaboração própria com recurso ao software SPSS

De forma a testar as hipóteses, recorreremos ao teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* e ao teste de *Levene* para as variáveis do nosso estudo (quadro 9).

Quadro 9 – Teste de Normalidade de *Kolmogorov-Smirnov^a* e *Shapiro-Wilk* (k-S):
Idade, género, habilitações académicas, tempo de serviço, conhecimentos sobre auto-avaliação e liderança

		Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk	
		Estatística	Sig	Estatística	Sig
Idade - Atitude					
< de 30 anos		0,441		0,630	0,001
de 30 a 40 anos		0,171	0,048	0,865	0,003
de 41 a 50 anos		0,163	0,009	0,898	0,002
mais de 50 anos		0,217	0,001	0,914	0,002
Género Atitude	masculino	0,134	0,034	0,905	0,001
	feminino	0,188	0,000	0,832	0,000
Habilitações – Académicas					
Licenciatura		0,144	0,000	0,875	0,000
Especialização		0,143	0,200	0,970	0,897
Mestrado		0,182	0,200**	0,916	0,400
Tempo de serviço – Atitude					
menos de oito anos		0,350	0,008	0,747	0,012
de 8 a 19 anos		0,240	0,000	0,820	0,000
de 20 a 30 anos		0,207	0,000	0,944	0,039
mais de 30 anos		0,247	0,010	0,873	,030
Direcção e equipa de auto-avaliação da escola, ter conhecimentos na área					
Atitude	muito importante	0,144	0,000	0,876	0,000
	Importante	0,372	0,000	0,737	0,002
Liderança - Atitude					
Discordo		0,319	0,056	0,683	0,004
sem opinião		0,285	0,013	0,756	,003
Concordo		0,278	0,000	0,707	,000
concordo totalmente		0,135	0,034	0,952	0,057

Fonte: Elaboração própria com recurso ao software SPSS

O quadro 9 apresenta o teste de K-S para as variáveis do nosso estudo. Relativamente à variável Idade, com *p-value* (*sig*) inferior a 0,05, concluímos que a distribuição dos dados não é normal.

Quanto à variável Género (sexo), com *p-value* (*sig*) de 0,034 e 0,000 respectivamente, e com uma probabilidade de erro de 5%, podemos concluir que a distribuição dos dados da variável não é normal, ou seja, a maior parte dos dados não se encontra em torno da média.

No que concerne à variável Habilitações Académicas da amostra, e através do teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* verificou-se que, na amostra, as categorias Especialização e Mestrado apresentam significâncias de 0,200 e, portanto, maiores que 0,05. Entretanto, na categoria Licenciatura, não segue uma distribuição normal, com valor de *p* 0,000 e, portanto, inferior a 0,05.

No tocante ao Tempo de Serviço, a nossa amostra revela valores de *sig* inferiores a 0,05 em todas as categorias, pelo que concluímos que a distribuição dos dados não segue a curva normal.

Relativamente à variável Conhecimentos por parte da Direcção e da Equipa de auto-avaliação, são apresentados valores de *sig* inferiores a 0,05, pelo que a distribuição dos dados não segue a curva normal.

A variável Liderança apresenta valores de *sig* inferiores a 0,05 em três categorias. Concluímos que a distribuição dos dados não é normal, ou seja, não se situam em torno da média, pelo que confirmamos o recurso a testes estatísticos não paramétricos para testar as hipóteses. De seguida, apresentamos os resultados obtidos com a realização do teste de *Levene* às variáveis do nosso estudo.

Quadro 10 – Teste de *Levene* (homogeneidade da variância): Idade, género, habilitações académicas, tempo de serviço, conhecimentos sobre auto-avaliação de escolas e liderança

	Estatística de <i>Levene</i>	Sig
Idade		
Atitude Based on Mean	1,749	0,162
Based on Median	1,863	0,141
Based on Median and with adjusted df	1,863	0,142
Based on trimmed mean	1,711	0,170
Género		
Atitude Based on Mean	0,483	0,489
Based on Median	0,399	0,529
Based on Median and with adjusted df	0,399	0,529
Based on trimmed mean	0,392	0,533
Habilitações Académicas		
Atitude Based on Mean	0,847	0,432
Based on Median	0,793	0,455
Based on Median and with adjusted df	0,793	0,456
Based on trimmed mean	0,808	0,449
Tempo de serviço (31/08/2010)		
Atitude Based on Mean	1,334	0,268
Based on Median	0,784	0,506
Based on Median and with adjusted df	0,7841	0,507
Based on trimmed mean	0,139	0,337
Conhecimentos de auto-avaliação (Direcção e Equipa de auto-avaliação)		
Atitude Based on Mean	0,377	0,541
Based on Median	0,997	0,321
Based on Median and with adjusted df	0,997	0,321
Based on trimmed mean	0,441	0,508
Auto-avaliação e liderança		
Atitude Based on Mean	1,985	0,121
Based on Median	1,436	0,237
Based on Median and with adjusted df	1,436	0,242
Based on trimmed mean	1,726	0,167

Fonte: Elaboração própria com recurso ao software SPSS

O recurso ao teste de *Levene* consiste em efectuar uma análise de variância simples aos valores absolutos dos desvios de cada observação para a mediana de cada uma das

variáveis. De acordo com o teste de Homogeneidade de *Levene* para todas as variáveis, podemos constatar que existe homogeneidade entre as variâncias ($p > 0,05$), (quadro 10).

Com este cenário (testes de *Kolmogorov-Smirnov* e de *Levene*), é apontado a utilização de testes estatísticos não paramétricos, conforme sugere Maroco (2003, p. 169). “Os testes não paramétricos são considerados geralmente como alternativa aos testes paramétricos quando as condições de aplicação destes, nomeadamente a normalidade da variável sob estudo e a homogeneidade de variâncias entre grupos, não se verificam”. Os testes não paramétricos não exigem que a distribuição da variável sob estudo seja conhecida (normal).

Na estatística inferencial utilizamos o teste de *Correlação Rho de Spearman* para as variáveis utilizadas. O Coeficiente de *Correlação Rho de Spearman* consiste num procedimento estatístico de correlação que determina o grau de associação entre variáveis (para variáveis quantitativas) ou as ordens dessas variáveis (para variáveis ordinais). O Coeficiente de *Correlação Rho de Spearman* é utilizado quando as variáveis são ordinais ou não têm uma distribuição normal. As correlações são geralmente descritas por um coeficiente de correlação designado r , um número que expressa a força e a direcção da correlação. Nas correlações positivas, o r é positivo, nas correlações negativas, o r é negativo; nas variáveis completamente não correlacionadas, r é igual a 0 (Pereira, 2004). De seguida, vamos aplicar o teste de *Correlação de Spearman*, com o objectivo de constatar se existe ou não correlação significativa entre as variáveis em estudo.

Quadro 11 – Coeficiente de *Correlação de Spearman* entre a atitude e a idade, o género, as habilitações académicas, o tempo de serviço, os conhecimentos sobre auto-avaliação e a liderança

	<i>r</i> (Coeficiente de correlação)	Sig
Idade	0,099	0,328
Género – sexo	0,123	0,225
Habilitações Académicas	0,088	0,386
Tempo de serviço (31/08/2010)	0,086	0,395
Conhecimentos de auto-avaliação (Direcção e Equipa de auto-avaliação)	-0,248	0,013
Auto-avaliação e liderança	0,271	0,007

Fonte: Elaboração própria com recurso ao software SPSS

Hipótese 1

H1 – A idade influencia a atitude dos professores face à auto-avaliação das escolas.

H0 – A idade não influencia a atitude dos professores face à auto-avaliação das escolas.

No Quadro 11, é apresentado o estudo correlacional entre a idade e a atitude, através do Coeficiente de *Correlação de Spearman*, onde foi possível verificar, que não existe correlação estatisticamente significativa entre a variável Idade e a variável Atitude dos docentes ($r = 0,099$; $p = 0,328$). Assim, obtivemos um *p-value* de 0,328 pelo que se aceita a hipótese nula e rejeita-se a hipótese de investigação, concluindo que a idade não influencia a atitude dos professores face à AAE.

Hipótese 2

H2 – O sexo influencia a atitude dos professores face à auto-avaliação das escolas.

H0 – O sexo não influencia a atitude dos professores face à auto-avaliação das escolas.

No Quadro 11, é apresentado o estudo correlacional entre o sexo e a atitude, através do Coeficiente de *Correlação de Spearman*, onde foi possível verificar, que não existe correlação estatisticamente significativa entre a variável sexo e a variável atitude dos docentes ($r = 0,123$; $p = 0,225$ e portanto $> 0,05$). Deste modo, rejeita-se a hipótese de

investigação e aceita-se a hipótese nula, concluindo que a o género não influencia a atitude dos professores face à AAE.

Hipótese 3

H3 – As habilitações académicas influenciam a atitude dos professores face à da AAE.

H0 – As habilitações académicas não influenciam a atitude dos professores face à AAE.

O estudo correlacional entre as habilitações académicas e a atitude, através do Coeficiente *de Correlação de Spearman*, permitiu verificar que não existe correlação estatisticamente significativa entre a variável habilitações académicas e a variável atitude dos docentes ($r = 0,088$; $p = 0,386$ e portanto $> 0,05$).

Em conformidade com o nível de significância estabelecido, rejeita-se a hipótese de investigação e aceita-se a hipótese nula, concluindo que as habilitações académicas não influenciam a atitude dos professores face à AAE.

Hipótese 4

H4 – O tempo de serviço influencia a atitude dos professores face à auto-avaliação da escola.

H0 – O tempo de serviço não influencia a atitude dos professores face à auto-avaliação das escolas.

O estudo correlacional entre a variável tempo de serviço e a atitude, através do Coeficiente *de Correlação de Spearman*, possibilitou verificar que não existe correlação estatisticamente significativa entre a variável tempo de serviço e a variável atitude dos docentes ($r = 0,086$; $p = 0,395$ e portanto $> 0,05$). De acordo com o nível de significância estabelecido, rejeita-se a hipótese de investigação e aceita-se a hipótese nula, concluindo que o tempo de serviço não influencia a atitude dos professores face à AAE.

Hipótese 5

H5 – O conhecimento na área de auto-avaliação de escolas, por parte da Direcção e dos elementos da EAA, influencia a atitude dos docentes face à auto-avaliação de escolas.

H0 – O conhecimento na área de auto-avaliação de escolas, por parte da Direcção e dos elementos da EAA, não influencia a atitude dos docentes face à auto-avaliação de escola.

É apresentado o estudo correlacional entre o conhecimento sobre auto-avaliação, por parte da Direcção e da EAA da escola e a atitude dos professores, através do Coeficiente de Correlação de Spearman, onde foi possível verificar que existe correlação estatisticamente significativa entre esta variável independente e a variável atitude dos docentes ($r = -0,248$; $p = 0,013$ e portanto $<0,05$). Portanto, aceita-se a hipótese de investigação e rejeita-se a hipótese nula, concluindo que o conhecimento na área de AAE por parte da Direcção e da EAA influencia a atitude dos professores face à AAE. A força dessa correlação ($r = - 0,248$) situa-se próximo de uma correlação negativa moderada.

Hipótese 6

H6 – A liderança influencia a atitude dos professores face à auto-avaliação da escola.

H0 – A liderança não influencia a atitude dos professores face à auto-avaliação de escolas.

No Quadro 11, é apresentado o estudo correlacional entre o tipo de liderança e a atitude dos professores, através do *Coeficiente de Correlação de Spearman*, onde foi possível verificar que existe correlação estatisticamente significativa entre o tipo de liderança e a atitude dos docentes ($r = 0,271$; $p = 0,007$ e portanto $<0,05$). De acordo com o nível de significância estabelecido, aceita-se a hipótese de investigação e rejeita-se a hipótese nula, concluindo que o tipo de liderança influencia a atitude dos professores face à AAE. A força dessa correlação ($r = 0,271$) é positiva moderada.

PARTE IV - CONCLUSÕES

5. Síntese das principais conclusões

As conclusões deste trabalho só podem ter cabimento no contexto institucional em que foi elaborado. Assim, pretendemos reflectir sobre as atitudes dos professores face à auto-avaliação da escola pública portuguesa, no intuito da melhoria de desempenho e de resultados, e na procura incessante da mudança, assente num renovado paradigma de escola, originado por uma nova visão do mundo, que poderá beneficiar todos aqueles nela envolvidos.

Parece-nos pertinente a vertente humanista na formação dos professores, para que possam actuar com atitudes favoráveis face à avaliação da escola, com vista a uma maior eficácia e melhoria da organização onde exercem funções, de modo a que a mesma alcance a qualidade, de forma sustentada.

Face aos resultados obtidos durante esta investigação, relativamente à atitude dos professores face à AAE, ficou demonstrado que, na nossa amostra, a atitude dos professores do terceiro ciclo e ensino secundário é favorável à auto-avaliação de escolas, uma vez que 2,5 é o valor médio esperado para a nossa escala de Likert e o valor observado na nossa amostra é de 3,736, portanto, superior ao valor esperado, o que permite concluir que a maioria dos professores da nossa amostra apresenta uma atitude favorável face à AAE, podendo a mesma ganhar mais consistência por intervenção da Direcção da Escola e da Equipa de auto-avaliação, rumo à melhoria e a patamares de excelência.

Concluimos que não existe relação estatisticamente significativa entre o género, a idade, os anos de serviço e as habilitações académicas e a atitude dos professores face à auto-avaliação das escolas. As variáveis que influenciam a atitude dos professores são o conhecimento sobre a temática da AAE, por parte da Direcção e da EAA, e a liderança. Neste sentido, o conhecimento é a chave da mudança e do progresso. A liderança constitui uma necessidade para o eficaz funcionamento da organização e o papel dos líderes é manter o controlo e o equilíbrio para que a organização atinja os seus objectivos. A liderança e a visão são dirigidas para o futuro.

Acresce que a atitude favorável dos professores face à AAE poderá constituir um processo de responsabilização, de forma a capacitar o corpo docente de uma identidade mais valorizada e com algum poder socialmente reconhecido, rumo à conquista da sua indispensabilidade na sociedade. Nóvoa (1992) refere-se ao perfil do professor como profissional reflexivo e reconhecemos que os professores adoptam atitudes propícias ao desenvolvimento de atitudes reflexivas, rumo a uma escola e a uma sociedade melhores, conscientes de que a avaliação constitui um factor de melhoria da eficácia e da eficiência nas organizações escolares.

Neste sentido, em Portugal, e sobretudo nos últimos anos, o sistema educativo tem sido sujeito a várias reformas, muito se tem legislado em matéria de educação e de avaliação em educação, mas nem sempre se constata os efeitos de tais reformas. A Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, que suporta a avaliação das escolas (interna e externa) não tem feito parte da vida de todas elas. Do carácter obrigatório da auto-avaliação, consignada nesta lei, só muito recentemente e de forma indirecta, começam a surgir “penalizações” para as escolas que não sustentam práticas continuadas de avaliação interna. Estamos certos de que a mudança não se opera só por legislação. É preciso muito mais, é preciso acreditar no contributo de todos, nas suas potencialidades, na sua vontade, no sentido de partilha, na aprendizagem e emoção, numa perspectiva de organização aprendente nos diferentes contextos e épocas.

Nesta linha, indo de encontro às ideias sustentadas por Azevedo (2006, p.10), partilhamos a ideia de que a auto-avaliação é “o trabalho mais difícil e mais útil a empreender”. Acreditamos no seu contributo para traçar o diagnóstico da Organização, proporcionar momentos de reflexão e possíveis caminhos que facilitem a mudança efectiva e a melhoria contínua das escolas. Concordamos com Guerra (2003, p. 64), ao sustentar que “ (...) é importante converter a avaliação mais numa ajuda do que numa ameaça”.

O desenvolvimento deste trabalho permitiu, ainda, aumentar a percepção de que a auto-avaliação traz melhorias à escola, em todas as suas dimensões. Proporcionou, também, consolidar a ideia de que a auto-avaliação não acontece de forma espontânea, mas fruto de um propósito pessoal ou social e de um envolvimento participativo, crítico e reflexivo de todos os elementos da comunidade, com vista a possibilitar o confronto

com lógicas de trabalho colaborativo e colectivo, de reflexão, de partilha de experiências, de conhecimentos, de comunicação e de atitudes de compromisso e de diálogo, no sentido de criar uma verdadeira cultura de avaliação. A vida da escola está relacionada com a cultura de escola e desta depende o fracasso ou o sucesso da inovação e da melhoria. As regras invisíveis da cultura são as principais motivadoras de comportamentos que determinam o desempenho dos seus actores.

O envolvimento efectivo da comunidade educativa no processo de auto-avaliação da escola constitui um desafio à cultura de escola vigente. Neste quadro, concebemos e cedemos à equipa de auto-avaliação da escola, onde o trabalho teve lugar, o slogan **“Auto-avaliação da Escola: um Projecto de Todos e para Todos”**. A auto-avaliação da escola é, sem dúvida, um projecto estratégico, o que implica um conhecimento profundo, uma análise detalhada das dimensões da organização, uma reflexão permanente e uma capacidade contínua de adaptação à mudança, ao imprevisível e ao instável, de modo a traçar estratégias profícuas em busca da desejada qualidade, de uma melhoria eficaz e de novos caminhos para ir sempre mais além.

Na certeza de que constitui uma ferramenta imprescindível para alcançar melhorias, e indo de encontro às reflexões sustentadas por Vilar (1992), a avaliação constitui um dispositivo ao serviço da construção de um novo conhecimento, um trabalho de investigação, um excelente instrumento de diagnóstico e, simultaneamente, um instrumento de “marketing” da escola, pois a projecção de uma imagem “perfeita” para o exterior contribui para o seu reconhecimento público e para a (re)valorização da dignidade dos seus actores e da sua identidade.

Este trabalho assumiu, desde o início, um desafio continuado, na medida em que, apostar na temática da auto-avaliação, junto de profissionais que avaliam, não constitui tarefa fácil, mas muito pertinente. Permitiu-nos retirar algumas conclusões, muito embora tenham surgido, durante este percurso de investigação, muitas dúvidas e inquietações, que deixam campo para a continuação de novas pesquisas.

Pretendemos encontrar pistas de reflexão e realçar aspectos que julgamos importantes nas atitudes dos docentes, com especial destaque para os que ocupam cargos de Direcção ou integrem a equipa de auto-avaliação da escola. Estamos conscientes de que não iniciámos este estudo com a presunção de encontrarmos explicações e soluções

definitivas, antes procurarmos dar um contributo para a compreensão de uma realidade e preocupação tão presentes nas nossas escolas. O nosso trabalho será uma pequena gota no imenso oceano desta instituição e dos seus principais actores.

5.1. Contribuição da investigação

O presente estudo assenta numa temática que tem vindo a ganhar bastante significado, sobretudo junto dos professores, a braços com tarefas para além das inicialmente previstas enquanto docentes. O processo de AAE apresenta dificuldades na sua implementação, porque as situações e os problemas são complexos e dinâmicos e os instrumentos de medida apresentam dificuldades na sua concepção e implementação. Cada escola é um lugar único, com dificuldades e potencialidades específicas, e inseridas em diferentes contextos.

Tendo presente que os docentes são os actores com maior peso estratégico dentro da organização, e que nem todos inicialmente assumem atitudes favoráveis, há que lhes dar voz e adoptar uma atitude pró-activa, motivadora, no sentido de os aproximar e consciencializar de que o seu contributo constitui uma mais-valia para a organização.

A evolução constante e acelerada da educação, da ciência, da tecnologia e da sociedade terá, certamente, uma forte e constante influência sobre o professor, a qual trará, inevitavelmente, as consequências ao nível da readaptação contínua do seu perfil às novas condições porque, segundo Patrício (1989), o perfil do professor não tem nada de fixo, como nada de fixo tem a sua formação. O perfil profissional do professor não se define; redefine-se interminavelmente.

Actualmente, e indo de encontro às ideias de Barroso (2001), os professores encontram-se divididos entre as regras impostas pela administração, as pressões sociais, o dever de instruir, o desenvolvimento organizacional, a obrigatoriedade e necessidade de se “actualizar” e o desejo de mudança.

De facto, tendo presente as reflexões de Oliveira (2003), constatamos que as exigências administrativas parecem relegar para segundo plano o mais importante – ensinar. A intensificação do trabalho docente (imposição e sobrecarga de actividades, tarefas e

projectos) constitui a chave para a compreensão e indignação vividas pelos professores, na medida em que se confrontam, no dia-a-dia, com esta contradição: o professor polivalente e a dificuldade em manter a sua especialidade – ensinar – o que agrava a perda da especificidade de cada profissional.

Concordamos com Costa (1997, p. 66), quando refere que os múltiplos problemas com que os professores se confrontam, na sua actividade profissional, tornam o mundo da prática “complexo, singular e instável”.

Os professores têm sido objecto das variadas reformas educacionais, reformas que raramente ganharam raízes, raramente foram avaliados os seus efeitos e raramente os professores foram efectivamente ouvidos nesse processo. O professor, enquanto sujeito executor de reformas, desempenha um papel central na revitalização da escola pública, pois é um profissional que pensa e age, que reflecte sobre o que faz, que orienta o seu processo de trabalho e não foge, nem às exigências impostas pelo sistema, nem às suas responsabilidades.

Actualmente, são atribuídas novas e mais funções aos professores, aumentando as suas responsabilidades, sendo culpados e responsabilizados por questões que, na verdade, são problemas de carácter social e institucional. Os professores sentem-se sobrecarregados e insaciados, quer pelo excesso de responsabilização, quer pela falta de tempo para investirem mais neles e no trabalho, quer pela perda da especificidade do papel de ensinar. Muitas responsabilidades familiares e sociais são projectadas para a escola. A escola, por sua vez, dificilmente consegue conciliar o desenvolvimento de respostas adequadas aos problemas que emergem com o seu objectivo mais nobre – ensinar.

Os professores sentem-se num emaranhado de teias, sentem-se vigiados, controlados, envolvidos em tarefas burocráticas e sem fim à vista. Perdeu-se o sentido do que é ser professor e, por isso, ser professor é o que está para além do que é ensinar. Concluimos, pois, que o papel do professor não foi sempre o mesmo ao longo dos tempos. Contudo, de um aspecto temos a certeza: entendemos que sempre foi e será uma das mais nobres profissões, uma arte comprometida com o conhecimento e, sobretudo, com as pessoas.

Não há dúvida que deve ser dado grande valor ao professor, como agente de mudança social de comportamentos, e as suas atitudes constituem um factor chave de inovação e

mudança na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Face ao explanado, parece-nos pertinente destacar que a presente investigação apresenta alguns contributos que passamos a descrever.

Em primeiro lugar, preenche um vazio na literatura sobre a atitude dos docentes face à AAE, dado que são os principais agentes dessa avaliação, com elevado potencial estratégico.

Apesar de ter sido realizada uma pesquisa com alguma profundidade, recorrendo a fontes bibliográficas portuguesas, não foi possível encontrar referências a estudos na área da atitude dos professores face à AAE. Assim, poderemos designar esta investigação como sendo algo inovadora, em Portugal, na área da investigação educacional, e pensamos que este trabalho é o primeiro estudo empírico que utiliza a atitude dos docentes como o cerne da AAE, contribuindo para potenciar o diagnóstico da organização de onde saiu a nossa amostra.

Apesar de os resultados obtidos evidenciarem que os professores têm atitudes favoráveis à AAE, acreditamos que há um longo caminho a percorrer, no sentido de interiorizarem este processo de forma natural, para que o mesmo constitua uma mais-valia na implementação de boas práticas.

Todas as escolas (e os seus actores) devem estar aptas a receber novas responsabilidades. Mas não são fáceis as mudanças que envolvem práticas, valores e atitudes, pois das mudanças de política às mudanças de práticas escolares existem processos complexos difíceis de operacionalizar. Vivemos profundas transformações que dificultam o caminho a seguir, pelo que as escolas e os seus profissionais são chamados a repensar os valores, as atitudes e o papel do profissional da educação.

Tendo por base a revisão de literatura efectuada, a análise e interpretação dos dados estatísticos e as conclusões que o presente estudo proporciona, pensamos que são positivas as contribuições, ainda que modestas, da presente investigação.

5.2. Implicações nas organizações escolares

As escolas poderão encontrar neste estudo a possibilidade de se debruçarem sobre um conjunto de orientações, que permitam implantar na organização (escola) um programa flexível, aberto e participado de motivação, de modo a assegurar uma eficaz AAE, conducentes à melhoria contínua dos processos e dos resultados.

Este estudo permitirá investir e trabalhar as atitudes dos professores, de modo a alterar as práticas actuais, que poderão impedir ou dificultar a mudança e a melhoria do desempenho da escola. A investigação revelou-se importante para aumentar a motivação dos professores, que demonstraram frequentemente interesse em conhecer as conclusões do trabalho realizado.

Face ao exposto anteriormente, e tendo presente a autonomia de que dispõem, os Directores das Escolas podem apostar em Equipas de auto-avaliação estáveis e com conhecimento na área, dinamizar sessões de informação, divulgar e sensibilizar para o processo de avaliação interna das escolas, procurar mecanismos de envolvimento, junto da comunidade escolar, a fim de concretizar o processo a desenvolver.

Cada escola necessita de criar a sua imagem de marca e de ser competitiva e, para isso, deve proceder a um exercício contínuo de reflexão que envolva o conhecimento de si própria, o diagnóstico interno (levantamento de pontos fortes e fracos), a observação do meio ambiente (diagnóstico externo), a fim de identificar as oportunidades e ameaças, e perceber a evolução da tendência do ambiente externo para poder, oportunamente, tirar os benefícios que daí possam advir.

5.3. Limitações da investigação

No tocante às limitações do presente estudo, importa aqui referir que uma das principais limitações consistiu na implementação do instrumento utilizado para recolha de dados – o inquérito por questionário.

Constatou-se alguma dificuldade em garantir aderência e atitude cooperativa por parte dos inquiridos, quer adiando a recepção e preenchimento do mesmo, quer a sua devolução, evidenciando algumas desconfianças face ao objectivo do estudo. Atendendo à realidade presente nas nossas escolas, de tempos preenchidos com várias tarefas para além da docência, esta etapa revelou-se, assim, morosa e até difícil. No entanto, é de salientar o empenho por parte de uma minoria que, desde o primeiro instante, se mostrou receptiva e colaborante. E, por vezes, nas escolas são estas minorias que constituem a alavanca da inovação e da mudança.

Em relação ao trabalho realizado, é de salientar que o tema abordado levantou algumas dificuldades, não só pela sua magnitude e subjectividade, mas também devido à escassez de bibliografia nas escolas onde trabalhamos, recorrendo-se, por isso, a outras fontes. Também encontrámos dificuldades no domínio do programa informático SPSS, sobretudo no que diz respeito ao tratamento dos dados, através da análise inferencial e interpretação dos resultados, e à pouca experiência neste domínio da investigação.

Naturalmente, o inquérito aplicado deveria incluir uma parte relativa ao horário dos docentes, às horas absorvidas na escola com outras actividades, de modo a avaliar se os docentes dispõem de tempos comuns para realizarem reuniões semanais, abordarem esta temática, receberem formação e sugerirem propostas de actuação no âmbito da avaliação interna da escola. De igual modo, revelar-se-iam úteis reuniões entre os professores e gestores intermédios, entre estes e o órgão da Direcção, e esta e os representantes dos alunos e encarregados de educação.

Sem dúvida que, como referido anteriormente, qualquer questionário pode ser sempre aperfeiçoado. Porém, tem-se a convicção de que a informação adicional que se poderá

solicitar, poderá eventualmente reduzir a taxa de resposta ou enviar as respostas e, conseqüentemente, os resultados.

5.4. Perspectivas para trabalho futuro

Chegados ao final do presente estudo, é evidente a ausência de investigação complementar atinente à temática da atitude dos docentes face à AAE. Existem questões latentes que seria fundamental estudar, mas que requerem mais tempo e disponibilidade. Destacamos a articulação entre a avaliação interna e a avaliação externa e a sua indexação à avaliação de desempenho do pessoal docente, ao condicionar a atribuição das menções de Muito Bom e Excelente.

Destacamos, ainda, o conhecimento como factor estratégico para o desenvolvimento da organização, a comunicação como ferramenta que os gestores podem usar no processo de mudança cultural, de modo a suscitar a credibilidade e aumentar a confiança, numa perspectiva de escola que aprende a aprender, pois a vontade de aprender e a experiência acumulada serão factores de sucesso no futuro.

Somos de opinião que os inquiridos e a escola ficarão a ganhar se acederem aos resultados obtidos, de modo a proporcionar momentos de reflexão, análise, partilha e discussão, e iniciar o processo de mudança, numa primeira fase, nos domínios considerados prioritários, de modo a alcançar as metas traçadas no PE. Assim, a envolvimento das pessoas, nesta complexa tarefa de avaliar a escola, seria o início da desejada mudança rumo à construção da melhoria.

A avaliação interna é levada a cabo por pessoas no desempenho da sua profissão, por profissionais interessados em melhorar o desempenho da organização. A auto-avaliação é algo demasiado sério para ser tratado apenas por uma equipa, requer o contributo de todas as pessoas, requer, na hora certa, pessoas certas no lugar certo. Outro aspecto muito importante a estudar, de forma mais proficiente, seria a dimensão da liderança, por se tratar de um elemento fundamental na sustentabilidade e no sucesso da avaliação interna da organização. Os bons líderes preparam e desenvolvem os que trabalham com eles.

Imbuídos deste espírito, a intersecção entre a(s) liderança(s) de gestão educacional e o trabalho dos professores poderá constituir um factor estratégico no (re)lançamento da valorização e (re)construção da identidade do professor. Partilhamos as ideias de Oliveira (2003, p. 14) ao assegurar que “o tema gestão escolar e trabalho docente não se tem constituído num campo específico de pesquisa, apesar de se tratar de uma relação indissociável”.

Neste sentido, os professores continuam empenhados em defender a Escola Pública, valorizar a profissão e os profissionais docentes, melhorar a organização e o funcionamento das escolas, dar mais qualidade ao ensino e à educação. Esta preocupação ecoa no Memorando com “*Problemas da Educação, de abordagem e resolução prioritárias, a apresentar à nova equipa ministerial*”, datado e entregue a 18 de Julho de 2011, ao Ministério da Educação e Ciência (cf. anexo 10).

Este memorando consubstancia um conjunto de reivindicações dos docentes e corporiza um pacote de estratégias conducentes a uma melhoria efectiva de resultados escolares, sendo de relevar uma alteração profunda das políticas, de medidas e de atitude por parte dos governantes face ao estado da educação em Portugal. Adianta que a promoção do sucesso e da qualidade educativa e o combate ao abandono escolar perpassam uma série de medidas que vão desde uma verdadeira reorganização curricular ao reforço da acção social escolar. O enfoque desta reorganização assenta numa revisão cuidada dos programas e dos modelos de avaliação dos alunos. Enfatiza, ainda, a flexibilização das estruturas intermédias de gestão e um maior envolvimento dos vários actores educativos, em particular dos professores e educadores na vida das escolas.

Indo de novo ao encontro das ideias explanadas por Oliveira (2003), ao sustentar que a gestão escolar e o trabalho docente são indissociáveis, parece-nos pertinente a visão da liderança de topo, ao mencionar, em tempos não muito distantes, que sobre o estado actual da educação “se há culpas nos professores, também as há do Ministério da Educação”. (Jornal Público, 18 de Junho de 2006).

Crato adianta que a palavra ensinar foi banida do vocabulário do Ministério da Educação”. Refere que “as funções dos professores deixaram de ser ensinar”. Nesta linha, concordamos que o papel do professor é o de ensinar bem, transmitir conhecimentos, formar cidadãos mais cultos, com capacidade de pensar por si mesmos e

capacidade de intervenção cívica. Um bom professor é, acima de tudo, um profissional dotado de competência científica e de capacidade de comunicação.

Contudo, nos últimos anos, os professores têm sido obrigados a abreviarem a exigência na avaliação dos seus alunos, sob pena de correrem o risco de serem vistos como maus profissionais, o que permite concluir que o ensino não tem estado nivelado pela excelência. Queremos acreditar que sopram ventos de mudança, quer no sentido de acentuar a tónica da valorização da identidade e da profissão de professor, quer da sua função primordial - ensinar.

E a avaliação dos alunos e a sua auto-avaliação desencadeiam mecanismos que propiciam momentos de reflexão a todos os actores envolvidos e permite a adopção de estratégias de melhoria face aos resultados obtidos. Este passo poderá constituir o início do estudo da situação de cada organização escolar e desencadear o processo de auto-avaliação da escola. Assim, é na sala de aula que a avaliação da escola, em sentido lato, se inicia.

Constatamos que no processo de avaliação interna da escola coexistem duas vertentes: por um lado, a obrigatoriedade da regulação, onde o controlo, a verificação e a exigência provocam nos professores um clima de angústia, “medo” e stress profissional; por outro lado, a possibilidade de reflexão, de partilha, de colaboração e de relação interpessoal permite aos professores encontrar estratégias adequadas para intervir, de modo a alterar positivamente os pontos fracos da organização, e as lacunas no processo de ensino/aprendizagem.

No futuro, seriam pertinentes estudos mais abrangentes, com uma população mais diversificada, de forma a contemplar alunos, encarregados de educação, assistentes operacionais. Poder-se-ia, assim, determinar o nível ou grau de implicação dos resultados da auto-avaliação e da atitude dos diferentes actores face à mesma, quer nos resultados académicos dos alunos, quer no grau de satisfação dos encarregados de educação.

Sugere-se, ainda, o aprofundamento da temática no tocante à categoria das atitudes nas subcategorias: cognitivo, afectivo e comportamental, em três momentos: antes, no decorrer e depois da primeira etapa de auto-avaliação, de modo a comparar diferentes momentos diagnosticados e, com o contributo de toda a comunidade escolar, caminhar

rumo à excelência e à escola que queremos. Para finalizar, queremos relevar a importância dos recursos humanos como aposta das sociedades modernas, porque pessoas críticas, pensantes, investigadoras e inovadoras constituirão, decerto, as sementes da evolução e da melhoria da qualidade da organização educativa e, em última análise, das aprendizagens dos nossos alunos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005a). Política Educativa, Administração da Educação e Auto-Avaliação das Escolas. In Macbeath, J. (et.al.). *A história de Serena: Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.

Afonso, N. (2005b). *Investigação Naturalista em Educação - Um Guia Prático e Crítico*. Porto: ASA Editores.

Alaíz, V., Góis, E. e Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas. Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA.

Alves, J. (1998). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. 4ª Edição. Cadernos Correio Pedagógico, nº5. Porto: Edições ASA.

António, N. e Teixeira, A. (2007). *Gestão da Qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Azevedo, J. (2002). *Avaliação de Escolas: Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (2003). *Reforma Educativa e Governabilidade da Educação*. Buenos Aires: IIEE.

Azevedo, J. (2005). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: CNE.

Azevedo, J. (2006). *Avaliação de Escolas: Programa AVES*. Vila Nova de Gaia: Edição Fundação Manuel Leão.

Barata, Ó. S. (1991). *Introdução às Ciências Sociais*. 4ª Edição. Venda-Nova: Bertrand Editora, vol.II.

Barroso, J. (2001). *O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito – entre a Utopia e a Burocracia*. Porto: Edições ASA.

- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bem, J. (1973). *Convicções, atitudes e assuntos humanos*. São Paulo: Bertrand Editora, vol.II.
- Bolívar, A. (2000). *Los Centros Educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: Editorial LA Muralla, S.A.
- Brunet, L. (1988). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (org.). *As organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote.
- Campana, A.O. (2001). *Investigação científica*. São Paulo: Manole Editora.
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In Canário, R. (org.) *Inovação e Projecto de Escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a escola face à exclusão social. In *Revista de Educação*, Volume IX, nº 1.
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2001). *O futuro da educação em Portugal – Tendências e oportunidades*. Lisboa: DAPP.
- Chiavenato, I. (1993). *Introdução à teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Clarke, J. e Newman, J. (1997). *The Managerial State*. London: SAGE Publications.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, M. E. (1997). *O paradigma da Formação de Professores de Inglês em Portugal: que Racionalidade?* Porto: Edições Fernando Pessoa.

Dubet, F. (2000). *Peut-on réformer lécole?* In Van Zanten, Ag., *L'école: l'état des savoirs*. Paris: Éditions la découverte.

Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET.

EFQM, (2004). *Committed to Excellence – Brochura Informativa*. Amadora: Associação Portuguesa para a Qualidade.

Etzioni, A. (1967). *Organizações Modernas: Um estudo das organizações em face dos problemas sociais*. São Paulo: Atlas.

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na pós- modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Figarí, G. (1999). “Para uma Referencialização das Práticas de Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino”. In Albano Estrela e António Nóvoa (orgs.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. 3.^a Edição. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1986). *Organização e Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: da Concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Friedberg, E. (1993). *O Poder e a Regra*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fullan, M. e Hargreaven, A. (2003). *A Escola como Organização Aprendiz: Buscando uma Educação de Qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Garvin, D.A. (1993). *Building a learning organization*. Harvard: Harvard Business Review.

Ghiglione, R. e Matalon, B (2001). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editoras.

Gil, A. C. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 2^a Edição. São Paulo: Editora Atlas.

- Gomes, S. A. (2003). *Cultura organizacional: Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Guerra M. A. S. (2000). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M. A. S. (2002). Como num espelho – Avaliação qualitativa das escolas. In Azevedo, J. (org.). *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M. A. S. (2003a). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M. A. S. (2003b). *Uma seta no alvo – A Avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Handy, CH. (1989). *The age of Unreason*. London: Arrow
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw Hill.
- Hill, M. M. e Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hout, R. (1999). *Métodos quantitativos para as ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Koballa, JR. e Thomas R. (1988). *Attitude and Related Concepts in Science Education*. University of Texas, Science Education.
- Lacey, C. (1987). *The socialization of Teachers*. Londres: Methuen.
- Lakatos, E. M. e Marconi, M. A. (1995). *Metodologia de Trabalho Científico: Procedimentos Básicos, Pesquisa Bibliográfica, Projecto e Relatório, Publicações de Trabalhos Científicos*. 4ª Edição. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Leandro, E. (2002). *Guião para Auto-avaliação de Desempenho*. Parte 1 e II. Cadernos INA 2002, N.º 3 e N.º 4, Oeiras. INA.
- Likert, R. e Likert, G. (1979). *Administração de conflitos: novas abordagens*. São Paulo: Editora McGraw-Hill.

- Lima, J.A. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L.P. (2002). *Atitudes: estrutura e mudança*. In J. Vala e M. B. Monteiro. *Psicologia Social*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Madureira, C. (2004). *Avaliar as Escolas para Modernizar os Sistemas de Ensino no Contexto da Reforma Administrativa*. Oeiras: INA.
- Marchesi, Á. (2002). Mudanças Educativas e avaliação de Escolas. In Azevedo, Joaquim (org). *Avaliação das Escolas: Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mendras, H. (1990). *Princípios de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Monteiro, M. e Santos, M. (2002). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- Morissette, D. (1994). *Como ensinar atitudes. Planificar, intervir, avaliar*. Porto: ASA.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social*. 1º volume. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nóvoa A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A. (2003). As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: Oliveira, D.A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os Trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Patrício, F. (1989). Traços Principais do Perfil do Professor do ano 2000. *Revista Inovação*. Volume 2, nº 3. Lisboa: Ministério da Educação.

- Pereira, A. (2004). *Guia Prático de utilização do SPSS – Análise de Dados para as Ciências Sociais e Psicologia*. 5ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Polít, F. e Hungler, P. (1995). *Fundamentos de pesquisa*. 3ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quicky, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. e Cunha, M.P. (2004). *A essência da liderança: mudança, resultados, integridade*. Lisboa: RH Editora.
- Richardson, R. J., Peres, J. A. S., Correia, L. M. et al (1989). *Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas Social.
- Rodrigues, A. (1991). *Psicologia Social*. 13ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- Senge, P. et al. (2005). *Escolas que Aprendem*. S. Paulo: Artemed Editora S.A.
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança: Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Silva, P. (1993). *A Formação de Professores e a relação Escola-Família e o sucesso Educativo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, L. (1998). *Crianças com(fundidas) entre a escola e a família*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A.B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J. (1994). *Para intervir em educação*. Contributos dos colóquios CIDInE. Aveiro: Edições CIDInE.
- Tedesco, J. (1999). *O Novo Pacto Educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola - Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw- Hill.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. e Monteiro, B. (2002). *Psicologia Social*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vicente, N. (2004). *Guia do Gestor da Escola*. Porto: Edições ASA.

Vilar, M. (1992). *A avaliação. Um novo discurso?* Porto: Edições ASA.

Worsley, P. (1977). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

6.1. WEBGRAFIA:

Alaíz, V. (2004). *Avaliação das Escolas: actualidade e perspectivas*. [Em Linha]. Disponível em http://www.proformar.org/revista/edicao_6/pag_8.htm. [Consultado em 02 de Março de 2011].

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. [Em Linha]. Disponível em <http://www.midiamix.com> [Consultado em 08 de Fevereiro 2011].

Allport, (1935). *Psicologia Social*. [Em Linha]. Disponível em <http://www.edusurfa.pt/> [consultado em 03 de Fevereiro 2011].

Bollen, (1997). *A Escola que Aprende*. [Em Linha]. Disponível em <http://terrear.blogspot.com> [Consultado em 25 de Fevereiro 2011].

CNE, (2005). *Estudo sobre a avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos*. [Em Linha]. Disponível em <http://www.confap.pt/docs/cne-> [Consultado em 20 de Fevereiro de 2011].

Crato, N. (2008). *A Palavra ensinar foi banida do vocabulário*. [Em Linha]. Disponível em <http://www.google.pt> [Consultado em 20 de Julho de 2011].

DGAP, (2003). *Estrutura Comum de Avaliação – melhorar as organizações públicas através da auto-avaliação*. [Em Linha]. Disponível em

http://www.dei.uc.pt/fduc/pdfs/jean_monnet/premio_artigo_revista.doc [Consultado em 23 de Fevereiro 2011].

DGAP, (2006). *Manual de Apoio para aplicação da CAF*. [Em Linha]. Disponível em <http://www.dgap.gov.pt/docs> [Consultado em 07 de Fevereiro 2011].

Fenprof, (2011). Memorando com “*Problemas da Educação, de abordagem e resolução prioritárias, a apresentar à nova equipa ministerial*” [Em Linha]. Disponível em <http://www.fenprof.pt/> [Consultado em 20 de Julho de 2011].

IGE, (2007). *Avaliação externa das escolas*. [Em Linha]. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/> [Consultado em 02 de Março de 2011].

Likert, (1932). *Laboratório de Métodos: construção da escala* [Em Linha]. Disponível em <http://www.google.pt> [Consultado em 21 de Fevereiro 2011].

Nóvoa, A. (1986). Do Mestre-Escola ao Professor Primário, Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (Séculos XV-XX). *Análise Psicológica*, nº 3. [Em Linha]. Disponível [http://www. Evolução da política educativa](http://www.Evolução da política educativa) [Consultado em 07 Março de 2011].

Oliveira, (2003). *O processo de intensificação no trabalho docente dos professores*. [Em linha]. Disponível em <http://www.google.pt/search> [Consultado em 03 de Março 2011].

Syneva.net (2007). *Promover a qualidade através da sinergia entre as avaliações interna e externa: impacto na aprendizagem e no ensino*. [Em linha]. Disponível em <http://www.syneva.net/> [Consultado em 05 de Março de 2011].

7. Legislação consultada

- ✓ Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro
- ✓ Decreto-lei nº 139- A/90, de 28 de Abril
- ✓ Portaria nº 1260-2007 de 26 de Setembro de 2007
- ✓ Decreto-lei nº 115- A/98
- ✓ Decreto-lei 75 de 2008 de 22 de Abril
- ✓ Recomendação n.º 1/2011 – Conselho Nacional da Educação

Anexos

Anexo 1

Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro

Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro

Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição, para valer como lei geral da República, o seguinte:

CAPÍTULO I

Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior

Artigo 1.º

Objecto

A presente lei tem por objecto, no desenvolvimento do artigo 49.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, adiante designado por sistema de avaliação.

Artigo 2.º

Âmbito

1 O sistema de avaliação abrange a educação pré-escolar, os ensinos básicos e secundário da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais de educação, e a educação extra-escolar.

2 O sistema de avaliação aplica-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária.

Artigo 3.º

Objectivos do sistema de avaliação

O sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, prossegue, de forma sistemática e permanente, os seguintes objectivos:

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

b) Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;

c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;

d) Permitir incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas; e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo;

f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;

g) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;

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

i) Participar nas instituições e nos processos inter-nacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.

Artigo 4.º
Concepção de avaliação

1 A prossecução dos objectivos referidos no artigo anterior desenvolve-se com base numa concepção de avaliação que, a partir de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa.

2 O sistema de avaliação deve, através da participação em projectos e estudos desenvolvidos a nível internacional, permitir aferir os graus de desempenho do sistema educativo nacional em termos comparados.

CAPÍTULO II
Avaliação

Artigo 5.º
Estrutura da avaliação

A avaliação estrutura-se com base na auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa.

Artigo 6.º
Auto-avaliação

A auto-avaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa e assenta nos termos de análise seguintes:

- a) Grau de concretização do projecto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;
- b) Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interacção, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;
- c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à acção educativa, enquanto projecto e plano de actuação;
- d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;
- e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Artigo 7.º
Certificação da auto-avaliação

O processo de auto-avaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados.

Artigo 8.º
Avaliação externa

1 A avaliação externa, a realizar no plano nacional ou por área educativa, em termos gerais ou em termos especializados, assenta, para além dos termos de análise referidos no artigo anterior, em aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas.

2 A avaliação externa pode igualmente assentar em termos de análise da qualificação educativa da população, desenvolvendo-se neste caso, se necessário, fora do âmbito do sistema educativo.

3 A avaliação externa estrutura-se com base nos seguintes elementos:

- a) Sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objectivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa;
- b) Sistema de certificação do processo de auto-avaliação;
- c) Acções desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela Inspeção-Geral de Educação; d) Processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação;
- e) Estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito.

Artigo 9.º
Parâmetros de avaliação

1 O processo de avaliação deve ter em consideração parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico, requeridos pelos termos de análise enunciados nos artigos 6.º e 8.º

2 Os parâmetros referidos no número anterior concretizam-se, entre outros, nos seguintes indicadores relativos à organização e funcionamento das escolas e dos respectivos agrupamentos:

- a) Cumprimento da escolaridade obrigatória;
- b) Resultados escolares, em termos, designadamente, de taxa de sucesso, qualidade do mesmo e fluxos escolares;
- c) Inserção no mercado de trabalho;
- d) Organização e desenvolvimento curricular; e) Participação da comunidade educativa;
- f) Organização e métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, incluindo avaliação dos alunos e utilização de apoios educativos;
- g) Adopção e utilização de manuais escolares; h) Níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos docentes;
- i) Existência, estado e utilização das instalações e equipamentos;
- j) Eficiência de organização e de gestão;
- l) Articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante;
- m) Colaboração com as autarquias locais; n) Parcerias com entidades empresariais;
- o) Dimensão do estabelecimento de ensino e clima e ambiente educativos.

Artigo 10.º
Interpretação dos resultados da avaliação

O processo de avaliação deve assentar numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados obtidos.

CAPÍTULO III
Organização do sistema de avaliação

Artigo 11.º
Estrutura orgânica do sistema de avaliação

1 A estrutura orgânica do sistema de avaliação é responsável pelas funções de planeamento, coordenação, definição de processos, execução, desenvolvimento, apreciação, interpretação e divulgação de resultados, no âmbito do sistema de avaliação previsto na presente lei.

2 Integram a estrutura orgânica do sistema de avaliação o Conselho Nacional de Educação, através da sua comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo, bem como os serviços do Ministério

da Educação que, nos termos da respectiva lei orgânica, têm competência na área da avaliação do sistema educativo.

Artigo 12.º
Conselho Nacional de Educação

1 O Conselho Nacional de Educação, através da sua comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo, exerce, no âmbito do sistema de avaliação, as competências de emissão de opiniões, pareceres e recomendações previstas no Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Abril, competindo-lhe, em especial, apreciar:

- a) As normas relativas ao processo de auto-avaliação;
- b) O plano anual das acções inerentes à avaliação externa;
- c) Os resultados dos processos de avaliação, interna e externa.

2 O Conselho Nacional de Educação, no âmbito da apreciação dos resultados dos processos de avaliação, deve interpretar as informações respectivas e propor as medidas de melhoria do sistema educativo que os mesmos revelem como necessárias.

3 Para o exercício das competências referidas nos números anteriores, o Conselho Nacional de Educação pode solicitar ao Ministério da Educação toda a informação que repute necessária, bem como recomendar-lhe a utilização de processos de avaliação específicos.

Artigo 13.º
Serviços do Ministério da Educação

1 Os serviços do Ministério da Educação são responsáveis pelo planeamento, coordenação, definição de processos, execução e desenvolvimento da avaliação do sistema educativo nacional, identificando a informação a obter, definindo e concretizando os processos e sistemas de recolha da mesma, trabalhando e interpretando a informação considerada adequada, bem como documentando os termos de cada processo de avaliação e os resultados respectivos.

2 Os serviços do Ministério da Educação devem elaborar um relatório anual, contendo uma análise, quantitativa e qualitativa, de carácter consolidado, do sistema educativo, bem como um relatório trienal, contendo um diagnóstico do sistema educativo e uma análise prospectiva do mesmo, em ambos os casos organizados em termos coerentes com a concepção de avaliação prevista no artigo 4.º

3 Para além dos relatórios referidos no número anterior, podem ser elaborados outros documentos de avaliação, geral ou especializada.

4 Os serviços do Ministério da Educação asseguram, nos termos do disposto no n.º 3 do artigo anterior, toda a informação requerida pelo Conselho Nacional de Educação.

CAPÍTULO IV
Objectivos da avaliação

Artigo 14.º
Objectivos gerais dos resultados da avaliação

Os resultados da avaliação, uma vez interpretados de forma integrada e contextualizada, devem permitir a formulação de propostas concretas e, em especial, quanto a:

- a) Organização do sistema educativo; b) Estrutura curricular;
- c) Formação inicial, contínua e especializada dos docentes;
- d) Autonomia, administração e gestão das escolas; e) Incentivos e apoios diversificados às escolas; f) Rede escolar;
- g) Articulação entre o sistema de ensino e o sistema de formação;
- h) Regime de avaliação dos alunos

Artigo 15.º

Objectivos específicos dos resultados da avaliação

Os resultados da avaliação, nos termos referidos no artigo anterior, devem permitir às escolas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento, quanto aos termos de análise referidos no artigo 6.º e, em especial, quanto:

- a) Ao projecto educativo da escola;
- b) Ao plano de desenvolvimento a médio e longo prazo;
- c) Ao programa de actividades;
- d) À interacção com a comunidade educativa; e) Aos programas de formação;
- f) À organização das actividades lectivas; g) À gestão dos recursos.

Artigo 16.º

Divulgação dos resultados da avaliação

Os resultados da avaliação das escolas e do sistema educativo, constantes de relatórios de análise integrada, contextualizada e comparada, devem ser divulgados com o objectivo de disponibilizar aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular uma visão extensiva, actualizada, criticamente reflectiva e comparada internacionalmente do sistema educativo português.

CAPÍTULO V

Disposição transitória e final

Artigo 17.º

Constituição da comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo

A comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo do Conselho Nacional de Educação, referida no nº1 do artigo 12.º, será constituída, nos termos da lei orgânica deste, até 120 dias após a entrada em vigor da presente lei.

Aprovada em 10 de Outubro de 2002.

O Presidente da Assembleia da República, *João Bosco Mota Amaral*.

Promulgada em 6 de Dezembro de 2002.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendada em 11 de Dezembro de 2002.

O Primeiro-Ministro, José *Manuel Durão Barroso*.

Anexo 2

Questionário dirigido a professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário



**QUESTIONÁRIO DIRIGIDO
A PROFESSORES DOS 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO
SECUNDÁRIO**

O presente questionário faz parte de um estudo a realizar no âmbito do Mestrado em Docência e Gestão da Educação – Especialização Administração Escolar e Educacional, e destina-se a inquirir os docentes sobre a atitude destes face à implementação da auto-avaliação na escola pública portuguesa. É um questionário anónimo e os seus dados confidenciais.

Sem o seu contributo, não nos será possível desenvolver o trabalho que nos propomos realizar, pelo que se agradece reconhecidamente a sua colaboração.

Peço-lhe que, após o preenchimento do seu questionário, o entregue à responsável pelo estudo.

Obrigada pela colaboração.

Parte I

1-Tendo em conta a necessidade de perceber as atitudes dos professores do 3º ciclo e ensino secundário face à implementação da auto-avaliação nas escolas, assinale a declaração que melhor corresponde à sua opinião sobre a implementação da auto-avaliação na escola pública portuguesa. Não se trata de identificar uma afirmação certa, mas perspectivas de análise e reflexão. Procure a sua.

Assinale com um X as declarações que traduzem a sua opinião.

CT – Concordo Totalmente

C – Concordo

SO – Sem Opinião

D – Discordo

DT – Discordo Totalmente

Auto-avaliação de Escolas: Atitude dos Professores

	CT	C	SO	D	DT
1) A auto-avaliação é um processo facilitador para a melhoria da organização.					
2) A necessidade da escola em se organizar para se auto-avaliar incomoda.					
3) A melhoria da qualidade da escola depende de um trabalho crítico e reflexivo dos actores envolvidos.					
4) A implementação da auto-avaliação não traz mudanças significativas para a organização.					
5) A auto-avaliação é uma estratégia de responsabilidade que levará a escola a um melhor desempenho.					
6) A auto-avaliação tem uma função de controlo.					
7) A função mais importante da auto-avaliação é promover processos de mudança e inovação.					
8) A organização escolar não necessita de se auto-avaliar para efectuar mudanças e inovar.					
9) A auto-avaliação promove a melhoria da cultura de escola.					
10) A auto-avaliação faz da escola uma organização insegura.					
11) A cultura da organização pode ter um papel facilitador de boas práticas de auto-avaliação.					
12) O Projecto Educativo (PE) constitui um elemento pouco decisivo na avaliação institucional.					
13) A avaliação interna da escola contribui para o alcançar das metas previstas no PE.					
14) A auto-avaliação não é uma prática de responsabilidade e autonomia.					
15) É importante colaborar no processo de avaliação interna da escola, dando sugestões e participando no processo.					
16) Raramente se preenchem questionários relacionados com a avaliação interna da escola.					
17). A auto-avaliação permite conhecer os pontos fortes e fracos da organização.					
18) Os professores evitam integrar a equipa de auto-avaliação da escola, uma vez que os frustra bastante.					
19) Constitui boa prática o recurso à auto-avaliação como forma de melhorar o desempenho da organização.					
20) Os professores ignoram o processo de auto-avaliação da escola e					

desconhecem o seu contributo.					
21) Os docentes possuem conhecimentos suficientes sobre a temática da avaliação interna das escolas.					
22) Os docentes não se sentem confiantes a colaborar na avaliação da escola onde trabalham.					
23) A auto-avaliação constitui uma excelente ferramenta de apoio à organização escolar.					
24) A auto-avaliação da escola faz confusão e desmotiva.					
25) Existe um esforço crescente dos docentes em levar a cabo as tarefas de avaliar as escolas.					
26) O excesso de informação sobre a avaliação interna das escolas e consequente tratamento constituem uma perda de tempo.					
27) Aconselha-se os colegas a fazer formação na área da avaliação interna das escolas.					
28) Aprender mais no campo da avaliação da escola não trará uma melhoria significativa no desempenho profissional dos docentes.					
29) Um dos pressupostos a ter em conta no processo de auto-avaliação é o tipo de liderança.					
30) A auto-avaliação é inútil e desnecessária, pois não passa de um prestar de contas ao Ministério da Educação.					
31) Num quadro de crescente autonomia e responsabilidade, a avaliação interna é inevitável.					
32) Existe pouco incentivo e motivação na promoção de uma cultura de avaliação da escola.					

Parte II

CARACTERIZAÇÃO SÓCIODEMOGRÁFICA

Pretende-se, com este grupo, dar resposta a variáveis que caracterizam a população em estudo. Por favor, responda a todas as questões, sem o que o questionário não terá validade.

1 - Sexo:

- a) Feminino
- b) Masculino

2 – Idade:

- 1.1. Menos de 30 anos
- 1.2. 30 a 40 anos
- 1.3. 41 a 50 anos
- 1.4. Mais de 50 anos

3 – Habilitações Académicas:

- a) Bacharelato
- b) Licenciatura
- c) Especialização
- d) Mestrado
- e) Doutoramento

4- Tempo de serviço até 31 de Agosto de 2010:

- 1.1. Menos de 8 anos
- 1.2. 8 a 19 anos
- 1.3. 20 a 30anos
- 1.4. Mais de 30 anos

PARTE III

CONHECIMENTOS SOBRE ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA AUTO-AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS.

1. A sua formação inicial contemplou conteúdos sobre Gestão e Administração escolar?

- a) Sim
- b) Não

1.1. Se respondeu afirmativamente, indique se os conteúdos foram:

- a) Insuficientes
- b) Suficientes

- c) Bons
- d) Muito Bons

2. Tem conhecimentos sobre a avaliação interna das escolas?

- a) Sim
- b) Não

3. Trabalha ou já trabalhou directamente na auto-avaliação da escola?

- a) Sim
- b) Não

4. Para um professor que integre a Direcção ou a equipa de auto-avaliação da escola, possuir conhecimentos nesta área é:

- a) Muito importante
- b) Importante
- c) Pouco importante
- d) Não é importante

Gratas pela sua colaboração.

Anexo 3

Requerimento ao Director da Escola

Requerimento ao Director da Escola

Exmo Senhor Director
da Escola :

Viseu

ESCOLA: - VISEU
Cl. PT Nº 3 FG
Data de Entrada 24 10 2010
0 00 00 00

Maria da Luz Cardoso de Almeida Outeiro, professora do quadro de nomeação definitiva do grupo 400 – História, em exercício de funções no grupo 910 – Educação Especial, está a frequentar o Mestrado em Docência e Gestão da Educação- especialidade em Administração Escolar e Administração Educacional, da Universidade Fernando Pessoa – Porto.

Nesse sentido, está a desenvolver o Projecto de Investigação "Auto-avaliação das Escolas: Atitude dos professores", no âmbito do protocolo estabelecido entre a referida instituição e a

Vem requerer autorização a Vª Ex.ª para desenvolver a supracitada investigação, através da aplicação de um inquérito por questionário aos docentes e agradecer a sua melhor atenção para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Viseu e 24 de Fevereiro de 2011.

A professora: Maria da Luz Cardoso Almeida Outeiro
(Maria da Luz Cardoso de Almeida Outeiro)

Prof. Dr. Luís Luís

Anexo 4

Aprovação e autorização pela DGIDC da implementação do questionário

Exmo.(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0201500001, com a designação *Auto-avaliação de Escolas: Atitude dos professores*, registado em 01-03-2011, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a).Maria da Luz Cardoso de Almeida Outeiro

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo 5

Correlação entre os itens e a escala

Auto-avaliação de Escolas: Atitude dos Professores

Inter-Item Correlation Matrix

Correlação entre os itens e a escala	A auto-avaliação é um processo	A melhoria da qualidade da escola	A auto-avaliação é uma estratégia	A função mais importante da auto-avaliação é promover p	Promove a melhoria da cultura de escola	A cultura da organização	A avaliação interna	É importante colaborar no processo	Permite conhecer	Constitui boa prática	Conhecimentos suficientes	Constitui uma excelente ferramenta	Existe um esforço crescente	Aconselha-se os colegas	Tipos de liderança	É inevitável	Incomoda	Mudanças
A auto-avaliação é um processo	1,000	,284	,274	,268	,161	,284	,109	,118	,245	,341	-,215	,156	,076	,162	,130	,454	-,283	,236
A melhoria da qualidade	,284	1,000	,673	,262	,462	,003	,105	,241	,460	,434	,107	,510	-,130	,153	,068	,412	-,268	,259
A auto-avaliação é uma estratégia de responsabilidade	,274	,673	1,000	,466	,606	,294	,404	,254	,702	,670	-,014	,562	-,055	,291	,088	,578	-,151	,314
A função mais importante da auto-avaliação é promover	,268	,262	,466	1,000	,602	,463	,314	,217	,697	,666	,202	,660	,122	,226	,356	,348	-,189	,142
A auto-avaliação promove a melhoria da cultura de escola	,161	,462	,606	,602	1,000	,411	,304	,161	,607	,694	,271	,694	,023	,098	,160	,501	-,301	,369
A cultura da organização	,284	,003	,294	,463	,411	1,000	,465	,378	,499	,406	,035	,282	,088	,144	,379	,243	,150	,118
A avaliação interna	,109	,105	,404	,314	,304	,465	1,000	,388	,455	,355	-,141	,383	,081	,301	,188	,408	,113	,236
É importante colaborar no processo	,118	,241	,254	,217	,161	,378	,388	1,000	,311	,196	,068	,182	,099	-,096	,288	,162	,139	,306
A auto-avaliação permite conhecer	,245	,460	,702	,697	,607	,499	,455	,311	1,000	,674	,236	,776	,134	,281	,226	,455	-,077	,314
Constitui boa prática o recurso à auto-avaliação	,341	,434	,670	,666	,694	,406	,355	,196	,674	1,000	,139	,721	,127	,348	,251	,446	-,205	,310
Os docentes possuem conhecimentos suficientes	-,215	,107	-,014	,202	,271	,035	-,141	,068	,236	,139	1,000	,104	,244	-,436	-,133	-,200	,231	,189
A auto-avaliação constitui uma excelente ferramenta	,156	,510	,562	,660	,694	,282	,383	,182	,776	,721	,104	1,000	,140	,355	,377	,457	-,328	,316
Existe um esforço crescente dos docentes	,076	-,130	-,055	,122	,023	,088	,081	,099	,134	,127	,244	,140	1,000	,129	,281	,101	,281	,156
Aconselha-se os colegas a fazer formação	,162	,153	,291	,226	,098	,144	,301	-,096	,281	,348	-,436	,355	,129	1,000	,430	,305	,018	-,264
Um dos pressupostos é o tipo de liderança	,130	,068	,088	,356	,160	,379	,188	,288	,226	,251	-,133	,377	,281	,430	1,000	,018	-,071	-,089
avaliação interna é inevitável	,454	,412	,578	,348	,501	,243	,408	,162	,455	,446	-,200	,457	,101	,305	,018	1,000	-,238	,409
incomoda	-,283	-,268	-,151	-,189	-,301	,150	,113	,139	-,077	-,205	,231	-,328	,281	,018	-,071	-,238	1,000	-,006
mudanças	,236	,259	,314	,142	,369	,118	,236	,306	,314	,310	,189	,316	,156	-,264	-,089	,409	-,006	1,000

Anexo 6

Análise Factorial de componentes principais

Análise factorial de componentes principais

Total Variance Explained – total de variância explicada

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8,408	26,275	26,275	8,408	26,275	26,275
2	3,654	11,418	37,693	3,654	11,418	37,693
3	2,824	8,824	46,517	2,824	8,824	46,517
4	2,270	7,095	53,612	2,270	7,095	53,612
5	1,943	6,073	59,685	1,943	6,073	59,685
6	1,706	5,331	65,016	1,706	5,331	65,016
7	1,404	4,388	69,404	1,404	4,388	69,404
8	1,210	3,782	73,186	1,210	3,782	73,186
9	1,081	3,377	76,563	1,081	3,377	76,563
10	1,057	3,304	79,867	1,057	3,304	79,867
11	,900	2,813	82,680			
12	,787	2,460	85,140			
13	,724	2,264	87,404			
14	,646	2,019	89,423			
15	,610	1,907	91,330			
16	,487	1,523	92,853			
17	,429	1,339	94,192			
18	,363	1,135	95,327			
19	,298	,933	96,259			
20	,264	,824	97,084			
21	,208	,651	97,735			
22	,164	,513	98,248			
23	,128	,399	98,647			
24	,098	,306	98,953			
25	,091	,284	99,237			
26	,070	,220	99,457			
27	,064	,200	99,657			
28	,036	,112	99,769			
29	,029	,089	99,858			
30	,023	,072	99,930			
31	,016	,049	99,979			
32	,007	,021	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Anexo 7
Estatística Item Total

Estatística Item Total

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
incomoda	116,87	124,564	,078 .		,840
mudanças	115,84	117,321	,410 .		,825
controlo	117,00	122,837	,185 .		,833
escolar	115,76	120,206	,286 .		,830
insegura	115,00	118,918	,628 .		,821
projecto	115,56	122,107	,550 .		,825
autonomia	115,45	115,863	,597 .		,818
questionários	117,66	128,003	-,019 .		,838
evitam	116,01	128,582	-,053 .		,841
ignoram	116,30	123,152	,152 .		,835
confiantes	116,81	121,095	,260 .		,831
desmotiva	115,74	119,930	,372 .		,826
perda	115,73	119,139	,454 .		,824
aprender	115,59	119,266	,417 .		,825
inútil	115,48	113,620	,629 .		,816
incentivo	117,58	130,206	-,129 .		,842
A auto-avaliação é um processo facilitador para a melhoria da organização	115,06	125,343	,247 .		,830
A melhoria da qualidade da escola depende de um trabalho crítico e reflexivo dos actores envolvidos	115,07	121,617	,434 .		,825
A auto-avaliação é uma estratégia de responsabilidade que levará a escola a um melhor desempenho	115,20	120,142	,554 .		,823
A função mais importante da auto-avaliação é promover processos de mudança e inovação	115,62	115,157	,533 .		,820
A auto-avaliação promove a melhoria da cultura de escola	115,48	117,763	,555 .		,821
A cultura da organização pode ter um papel facilitador de boas práticas de auto-avaliação	115,16	122,953	,420 .		,826
A avaliação interna da escola contribui para o alcançar das metas previstas no PE	115,47	119,680	,494 .		,823

Auto-avaliação de Escolas: Atitude dos Professores

É importante colaborar no processo de avaliação interna da escola , dando sugestões e participando no processo	115,15	123,232	,395 .	,827
A auto-avaliação permite conhecer os pontos fortes e fracos da organização	115,29	114,066	,684 .	,815
Constitui boa prática o recurso à auto-avaliação como forma de melhorar o desempenho da organização	115,44	116,249	,659 .	,818
Os docentes possuem conhecimentos suficientes sobre a temática da avaliação interna das escolas	117,16	120,810	,352 .	,827
A auto-avaliação constitui uma excelente ferramenta de apoio à organização escolar	115,25	117,395	,595 .	,820
Existe um esforço crescente dos docente em levar a cabo as tarefas de avaliar as escolas	116,07	123,128	,235 .	,830
Aconselha-se os colegas a fazer formação na área da avaliação interna das escolas	115,68	125,670	,077 .	,837
Um dos pressupostos a ter em conta no processo de auto-avaliação é o tipo de liderança	115,32	124,956	,135 .	,834
Num quadro de crescente autonomia e responsabilidade, a avaliação interna é inevitável	115,41	123,102	,457 .	,826

Anexo 8
Estatística descritiva

Auto-avaliação de Escolas: Atitude dos Professores

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Variance
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic
insegura	100	1	5	4,52	,075	,745	,555
A auto-avaliação é um processo facilitador para a melhoria da organização	100	4	5	4,50	,050	,503	,253
A melhoria da qualidade da escola depende de um trabalho crítico e reflexivo dos actores envolvidos	100	2	5	4,49	,066	,659	,434
É importante colaborar no processo de avaliação interna da escola , dando sugestões e participando no processo	100	1	5	4,37	,065	,646	,417
A cultura da organização pode ter um papel facilitador de boas práticas de auto-avaliação	100	1	5	4,36	,064	,644	,415
A auto-avaliação é uma estratégia de responsabilidade que levará a escola a um melhor desempenho	100	2	5	4,36	,064	,644	,415
A auto-avaliação constitui uma excelente ferramenta de apoio à organização escolar	100	1	5	4,31	,080	,800	,640
A auto-avaliação permite conhecer os pontos fortes e fracos da organização	100	1	5	4,27	,092	,920	,846
Um dos pressupostos a ter em conta no processo de auto-avaliação é o tipo de liderança	100	2	5	4,24	,088	,878	,770
Constitui boa prática o recurso à auto-avaliação como forma de melhorar o desempenho da organização	100	1	5	4,12	,081	,808	,652
autonomia	100	1	5	4,08	,093	,929	,862
inútil	100	1	5	4,08	,102	1,022	1,044
A auto-avaliação promove a melhoria da cultura de escola	100	1	5	4,05	,085	,845	,715
A avaliação interna da escola contribui para o alcançar das metas previstas no PE	100	1	5	4,05	,081	,809	,654
Existe pouco incentivo e motivação na promoção de uma cultura de avaliação da escola	100	2	5	4,02	,090	,899	,808

Auto-avaliação de Escolas: Atitude dos Professores

aprender	100	1	5	3,98	,091	,910	,828
projecto	100	1	5	3,97	,058	,577	,332
A função mais importante da auto-avaliação é promover processos de mudança e inovação	99	1	5	3,94	,106	1,058	1,119
Aconselha-se os colegas a fazer formação na área da avaliação interna das escolas	100	2	5	3,88	,099	,988	,975
perda	100	2	5	3,84	,086	,861	,742
desmotiva	100	2	5	3,83	,093	,933	,870
escolar	100	1	5	3,77	,114	1,136	1,290
mudanças	100	1	5	3,72	,110	1,102	1,214
evitam	100	1	5	3,56	,099	,988	,976
Existe um esforço crescente dos docentes em levar a cabo as tarefas de avaliar as escolas	100	2	5	3,50	,087	,870	,758
ignoram	100	1	5	3,27	,116	1,162	1,351
confiantes	100	1	4	2,76	,107	1,074	1,154
incomoda	100	1	5	2,71	,128	1,282	1,642
controlo	100	1	5	2,55	,107	1,067	1,139
Os docentes possuem conhecimentos suficientes sobre a temática da avaliação interna das escolas	100	1	4	2,41	,089	,889	,790
incentivo	100	1	4	1,98	,090	,899	,808
questionários	100	1	4	1,89	,086	,863	,745
Valid N (listwise)	99						

Anexo 9

Matriz de componentes rodada

Matriz de componentes rodada

Rotated Component Matrix^a

	Component									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A auto-avaliação é um processo facilitador para a melhoria da organização	,159	-,049	,835	-,040	-,072	,012	,083	,147	-,099	-,197
A melhoria da qualidade da escola depende de um trabalho crítico e reflexivo dos actores envolvidos	,478	-,016	,453	-,067	,165	-,214	,221	-,236	,277	,336
A auto-avaliação é uma estratégia de responsabilidade que levará a escola a um melhor desempenho	,626	,316	,337	-,065	-,004	-,074	,046	-,338	,166	-,003
A função mais importante da auto-avaliação é promover processos de mudança e inovação	,828	-,009	,052	,135	-,011	-,054	,107	,129	-,153	-,306
A auto-avaliação promove a melhoria da cultura de escola	,817	,255	,079	-,248	,205	,016	-,093	,104	-,063	,025
A cultura da organização pode ter um papel facilitador de boas práticas de auto-avaliação	,379	,369	,086	,086	,008	,061	,301	,106	-,095	-,609
A avaliação interna da escola contribui para o alcançar das metas previstas no PE	,259	,782	,078	,093	-,196	-,103	,072	-,065	-,011	-,173
É importante colaborar no processo de avaliação interna da escola , dando sugestões e participando no processo	,078	,455	,093	,074	,337	,122	,661	-,081	-,037	-,111
A auto-avaliação permite conhecer os pontos fortes e fracos da organização	,816	,216	,159	,204	-,010	,024	,143	-,204	-,009	-,139
Constitui boa prática o recurso à auto-avaliação como forma de melhorar o desempenho da organização	,821	,214	,189	-,039	-,047	,029	,054	-,004	,140	,050
Os docentes possuem conhecimentos suficientes sobre a temática da avaliação interna das escolas	,311	-,032	-,271	,313	,581	,160	-,119	,351	,215	,112

Auto-avaliação de Escolas: Atitude dos Professores

A auto-avaliação constitui uma excelente ferramenta de apoio à organização escolar	,867	,121	,091	-,043	-,095	-,007	,169	-,082	-,048	,191
Existe um esforço crescente dos docente em levar a cabo as tarefas de avaliar as escolas	,095	,106	,043	,263	-,111	,786	,078	,170	,116	,101
Aconselha-se os colegas a fazer formação na área da avaliação interna das escolas	,279	,148	,156	-,055	-,821	,048	,065	-,090	,074	,011
Um dos pressupostos a ter em conta no processo de auto-avaliação é o tipo de liderança	,275	,005	-,027	-,140	-,373	,132	,720	,307	-,097	-,041
Num quadro de crescente autonomia e responsabilidade, a avaliação interna é inevitável	,401	,315	,627	-,167	-,079	,154	-,168	-,061	-,061	,001
incomoda	-,280	,321	-,260	,668	-,056	,176	,058	,027	,054	-,025
mudanças	,245	,327	,291	,093	,428	,204	,016	-,072	-,413	,386
controlo	,072	,307	,003	,221	-,055	-,787	-,064	,065	,199	,079
escolar	,227	,146	,353	-,210	,740	-,170	-,031	-,003	,060	,079
insegura	,191	,642	,090	,382	,341	-,030	,175	-,034	,149	-,092
projecto	,381	,568	,362	-,083	-,079	-,147	,004	,126	,047	,151
autonomia	,603	,152	-,010	,281	,140	,010	,100	-,015	-,119	,545
questionários	-,003	-,001	-,121	,021	,031	,013	-,123	-,035	,872	,012
evitam	-,115	-,213	-,196	,478	-,097	,512	,115	,125	,212	-,118
ignoram	-,103	,141	,087	,107	,081	,101	,032	,840	-,040	-,067
confiantes	,055	-,222	,007	,566	,113	,098	,131	,381	,405	,347
desmotiva	,135	,006	,166	,848	,032	-,021	-,253	,098	-,152	,014
perda	,210	,792	,037	-,077	,052	-,083	,033	,160	-,139	,078
aprender	,063	,256	,657	,243	,148	-,067	,167	-,047	-,246	,274
inútil	,355	,259	,432	,415	,292	-,247	-,044	-,200	,141	,082
incentivo	-,246	-,001	-,204	,226	,304	-,072	-,588	,433	,223	-,073

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 18 iterations.

Anexo 10

Memorando com “*Problemas da Educação, de abordagem e resolução prioritárias, a apresentar à nova equipa ministerial*”

FENPROF – FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES

Memorando com “*problemas da educação, de abordagem e resolução prioritárias, a apresentar à nova equipa ministerial*”

A Educação é uma área que, nos últimos anos, tem sido vítima de políticas e medidas negativas, impostas sem qualquer diálogo e/ou negociação com a comunidade educativa, daí resultando a acumulação e o agravamento de problemas.

Apesar do esforço, do trabalho empenhado, da civilidade, do rigor científico e das preocupações pedagógicas que os docentes têm colocado na sua acção, as políticas educativas desenvolvidas nos últimos anos – marcadas pelo desinvestimento, pelo aprofundamento de modelos organizacionais inadequados e por sucessivos ataques aos profissionais docentes, à sua estabilidade, às suas carreiras e às suas condições de trabalho – inviabilizaram a obtenção dos resultados desejados e indispensáveis, mantendo-se, no essencial, as elevadas taxas de insucesso e abandono, muitas vezes disfarçadas por medidas administrativas, politicamente decididas. Para conseguir a melhoria efectiva de resultados é fundamental uma alteração profunda de políticas, de medidas e de atitude por parte dos governantes.

MEDIDAS IMEDIATAS

Dada a proximidade do ano escolar 2011/2012 e a necessidade de tomar algumas medidas indispensáveis e inadiáveis à sua organização, a FENPROF propõe:

- Suspensão imediata e substituição do regime de avaliação de desempenho que vigora na Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário e anulação dos efeitos discriminatórios que resultariam do ciclo avaliativo 2009/2011 e, para os docentes contratados, da avaliação referente ao ano 2010/2011. Urgente substituição do modelo em vigor com a revogação do sistema de quotas, assim como alteração do enquadramento legislativo que se aplica, nesta matéria, no Ensino Superior;
- Revisão de normas sobre a organização do próximo ano lectivo e a elaboração dos horários de trabalho dos docentes, nomeadamente no que respeita ao número máximo de horas a atribuir às escolas no âmbito do seu crédito global, bem como aos horários de trabalho dos docentes, contribuindo para a desburocratização da sua função. Para 2011/2012, transitoriamente, concorda-se com a manutenção das regras que se aplicaram em 2010/2011;
- Reformulação do processo de reorganização da rede escolar adoptando critérios que, relativamente aos encerramentos, tenham em conta os interesses das populações e os direitos das crianças, devidamente negociados com os municípios. A FENPROF concorda

com o anunciado encerramento de 266 escolas se estes pressupostos tiverem sido respeitados. Relativamente à criação de novos mega-agrupamentos, a FENPROF concorda com a sua suspensão, devendo aproveitar-se o ano 2011/2012 para avaliação do processo desenvolvido, neste domínio, no ano que agora termina; - Garantia de mobilidade nacional dos docentes que se encontram colocados nas regiões autónomas, nomeadamente sendo-lhes reconhecido o direito de colocação no continente em situações de Destacamento por Condições Específicas (DCE); - Correção das ilegalidades criadas recentemente aos docentes contratados,

nomeadamente no que se refere ao respeito pela data de cessação dos seus contratos e ao pagamento, quando for caso disso, de acordo com as disposições legais que vigoram, de compensação por caducidade de contrato;

- Regularização das situações de carreira dos docentes que, devido à aplicação de algumas normas ilegais de transição e/ou reposicionamento, ou à incorrecta aplicação de outras (período anterior a 2011) estão ser gravemente lesados – sobre esta aspecto, a FENPROF junta anexo ao presente documento;

- Reconhecimento da avaliação de desempenho dos docentes realizada nas Regiões Autónomas, quer para concurso, quer carreira;

- Regularização da situação contratual e laboral dos docentes que exercem funções no âmbito das AEC;

- Levantamento das necessidades permanentes das escolas e agrupamentos, com vista a antecipar, para 2012, o concurso de ingresso e mobilidade nos quadros previsto apenas para 2013;

- Regularização das situações de exercício de funções docentes no Ensino Superior, nomeadamente quando estas são atribuídas a investigadores ou bolseiros.

Relativamente a outros aspectos fundamentais para a promoção do sucesso e da qualidade educativa e para combate ao abandono escolar, a FENPROF propõe, para que se desenvolvam os normais processos negociais ao longo do ano 2011/2012:

- Lançamento de um amplo e profundo debate que permita a realização de uma verdadeira reorganização curricular tendo em conta o carácter universal da Educação

Pré-Escolar, o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos e a indispensável valorização das vias profissional, tecnológica e artística. Desta reorganização deverá igualmente resultar uma revisão global de programas e dos próprios modelos de avaliação dos alunos;

- Alteração do regime de autonomia e gestão das escolas, democratizando a sua direcção e gestão e reforçando a sua autonomia, nomeadamente ao nível pedagógico.

Nesse sentido importa flexibilizar as estruturas intermédias de gestão e promover um maior envolvimento e implicação dos diversos actores educativos, em particular dos professores e educadores, na vida da escola;

- Valorização do Estatuto da Carreira Docente, nomeadamente através da substituição do seu modelo de avaliação de desempenho, da correcção e clarificação de aspectos como os conteúdos das funções lectiva e não lectiva, os horários de trabalho, entre outros, e do desbloqueamento das progressões na carreira.

- Revisão e valorização dos regimes de formação inicial, contínua e especializada de docentes e reforço das iniciativas de avaliação e fiscalização do funcionamento das instituições de ensino superior ligadas à formação de docentes. Neste contexto faz sentido a revogação da prova de ingresso na carreira, prevista no ECD;

- Revisão do Decreto-Lei n.º 3/2008, sobre Educação Especial, visando a aprovação de um regime de apoios que satisfaça as exigências dos alunos com necessidades educativas especiais e torne a escola mais inclusiva;

- Revisão do regime de financiamento do Ensino Superior, de acordo com as necessidades efectivas das instituições e com a garantia do exercício efectivo das autonomias administrativa e financeira, e avaliação das consequências da aplicação da nova organização imposta pelo processo de Bolonha;

- Debate público sobre a reorganização da rede de ensino superior público e suspensão dos processos de passagem ao regime fundacional.

- Cumprimento da obrigação legal de definição e de negociação, com as organizações sindicais, do regime de contrato e de carreira a aplicar aos docentes do ensino superior privado e garantia de aplicação do ECDU aos docentes em exercício nas fundações;

- Reforço da acção social escolar, designadamente na escolaridade obrigatória, mas, igualmente, nos níveis mais elevados de escolarização, nomeadamente no ensino superior, aspecto que ganha maior relevância no cenário de crise com o que o país se confronta.

A FENPROF manifesta, desde já, a sua disponibilidade para se envolver no diálogo e na negociação que vierem a revelar-se indispensáveis. A FENPROF não se remeterá apenas às questões de índole sócio-profissional, mas pretende envolver-se no debate e na aprovação de todas as medidas a tomar, comprometendo-se activamente com a definição das políticas educativas para os próximos anos.

Lisboa, 18 de Julho de 2011

O Secretariado Nacional