

Paula Cristina Pais Martinho

RELATÓRIO DE ESTÁGIO
MESTRADO EM DOCÊNCIA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E
ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2012

Paula Cristina Pais Martinho

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**MESTRADO EM DOCÊNCIA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO – ÁREA DE
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E ADMINISTRAÇÃO
EDUCACIONAL**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2012

Paula Cristina Pais Martinho

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**MESTRADO EM DOCÊNCIA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO – ÁREA DE
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E ADMINISTRAÇÃO
EDUCACIONAL**

Assin.: _____

Relatório de Estágio de Mestrado em Docência e Gestão da Educação apresentado à Universidade Fernando Pessoa, nos termos estabelecidos no Regulamento de Estágio, para a obtenção do Grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação, na área de especialização Administração Escolar e Educacional realizado sob a coordenação de estágio de Dr. Paulo Viegas, e orientação científica de Mestre Manuela Sampaio.

Dedicatória

Aos meus sobrinhos, Afonso e Guilherme.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãos por tudo o que me ensinaram e continuam a ensinar.

À Mestre Manuela Sampaio, Orientadora Científica do Estágio Pedagógico, pela sua enorme disponibilidade e empenhamento. Uma orientação pedagógica criteriosa e crítica, que estimulou e permitiu uma evolução pessoal e profissional.

Ao Orientador/acompanhante de Estágio, Dr. Paulo Pereira Viegas, por todo o apoio científico e disponibilidade prestado. Agradeço ainda o interesse e colaboração concedida durante o estágio.

Agradeço também à minha colega Rita Rocha pelas palavras de ânimo e encorajamento que, muitas vezes, foram o estímulo que me permitiu vencer os obstáculos deste processo.

Por último, mas igualmente importante, agradeço também à minha colega de mestrado, Maria da Luz com a qual pude partilhar a realização de grande parte deste projeto, pelo apoio, pela amizade, por tudo.

À Escola Secundária de Emídio Navarro, de Viseu, que consentiu e incentivou todas as atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio.

Um agradecimento muito especial, a todos os quantos fizeram parte da realização deste projeto, aqui fica o meu muito obrigado.

RESUMO

O presente relatório centra-se no estágio desenvolvido na Escola Secundária de Emídio Navarro-Viseu e evidencia as atividades desenvolvidas no âmbito da autoavaliação da escola, tendo por base a estratégia de observação participante, de modo a dar cumprimento aos deveres de estagiária, coordenadora da Equipa de autoavaliação e assessora da Direção, ao longo do ano letivo 2010/2011.

No quadro de crescente autonomia e consequente responsabilização das escolas pelos resultados obtidos, a autoavaliação assume-se como uma ferramenta fundamental no processo de melhoria contínua no campo da educação. A recolha de informação, a partir da integração na atividade que pretendemos observar, constituiu uma estratégia que permite vivenciar experiências de implementação do processo de autoavaliação e, deste modo, dar voz à observação participante com mais profundidade.

Esta metodologia, muito em voga nas práticas educativas, oferece a possibilidade de recolher a informação sobre a nossa ação e intervenção, de forma direta e ativa do fenómeno em estudo, nos ambientes de interação, diálogo e na análise documental.

Assim, contamos com a participação direta na atividade, o contributo dos atores diretamente envolvidos na equipa de auto-avaliação, dos documentos estruturantes da escola e dos relatórios produzidos no âmbito da atividade de Avaliação Externa da escola, da responsabilidade da Inspeção Geral de Educação (IGE) – Ministério da Educação.

O estágio desenvolveu-se em duas áreas/módulos distintas mas complementares entre si, em articulação com as metas traçadas no Plano Estratégico do Projeto Educativo destacando, com maior incidência, a coordenação da autoavaliação da escola, seguida das assessorias.

Os trabalhos foram desenvolvidos tendo sempre em conta os objetivos inicialmente delineados e que nos propusemos atingir. Durante o estágio, pudemos desenvolver várias atividades que proporcionaram a aquisição e o desenvolvimento de diferentes competências técnicas, científicas, afetivas, pedagógicas e comunicacionais, nas áreas de gestão e administração escolar.

A informação produzida foi relevante, e os resultados apontam para cinco ideias-chave: sistema educativo, organização e gestão das escolas, autoavaliação, avaliação externa e melhoria do ensino.

A produção deste relatório repercute-se numa análise do trabalho desenvolvido, permitindo (re)definir mecanismos de intervenção e condução do processo de autoavaliação, de modo a coresponsabilizar e envolver os diferentes atores nos destinos da escola, de forma abrangente, ampla e global, numa perspetiva de avaliação holística e integradora, num ciclo que não se fecha.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio, Autoavaliação, Administração, Gestão Escolar.

ABSTRACT

This report is based on the training developed in the school Escola Secundária Emídio Navarro in Viseu. It also points out the activities developed in the area of school self-evaluation, on the basis of a participating observation, once the work was carried out during the school year of 2010/2011, so as to accomplish the tasks and duties as a trainee, as the coordinator school self-evaluating team and school direction assistant.

Currently schools tend to be more autonomous and consequently more responsible for their results, school self-evaluation appears as an essential tool in the process of education permanent improvement. Collecting data through the participation in the activity to be observed, is a strategy that makes one live the experiences of the implementation of the self-evaluating process. It also shows how important it is the participating observation in this context.

This method, very famous in the educational area, allows the collection of data about our action, through a direct and lively way. In fact, the action and observation take place in the interaction environments, allows dialogue and the analysis of documents.

In this context, we counted on the direct participation of all agents of the school self-evaluating team in the activities. It was also very important for the process the school structural documents, as well as the reports made by the (IGE- Inspeção Geral da Educação) education general inspection of the Portuguese ministry of education.

The training was developed in two different, but complementary areas in connection with the goals of the (Plano Estratégico do Projecto educativo) strategic plan of the educative project. As a major point appears the coordination of school evaluation, followed by advising on the direction.

The work was developed on the basis of the objectives established at the beginning. During the training we were allowed to develop activities that permitted the acquisition and the development of technical, scientific, affective, communicative and pedagogical competences in the school management and administration area.

The information gathered was relevant and the results point out five key-points: educational system, school organization and management, school self-evaluation, external evaluation and teaching improvement.

This report is the result of the analysis of all the work done and developed, that allowed to (re)define the intervention and the implementation of the school self-evaluation process, so that the school agents could be engaged and co-responsible for the school itself, through a global, integrating and opened evaluation.

KEYWORDS: Stage, Self Assessment, Administration, Management School.

RÉSUMÉ

Ce rapport se concentre sur la scène développée dans l'École Secondaire Emidio Navarro - Viseu et met en lumière les activités menées au sein de l'école d'auto-évaluation, basée sur la stratégie de l'observation participante dans le but de se conformer aux devoirs de stagiaire, coordinateur de équipe d'auto-évaluation et de conseillère de la Direction au cours de l'année académique 2010/2011.

Dans le cadre de l'autonomie croissante des écoles et de réédition de comptes en dérive pour les résultats obtenus, l'auto-évaluation est supposée comme un outil fondamental dans le processus d'amélioration continue en matière d'éducation. La collecte de renseignements de l'activité intégrée que nous voulons observer, était une stratégie qui permet des expériences en direct de la mise en œuvre du processus d'autoévaluation et donc donner une voix à l'observation participante de manière plus approfondie.

Cette méthodologie, très en vogue dans les pratiques éducatives, offre la possibilité de recueillir des informations sur notre action et d'intervention, dans un phénomène directe et active à l'étude dans les environnements d'interaction, le dialogue et l'analyse documentaire.

Ainsi, nous avons une participation directe dans l'activité, la contribution de ceux qui sont directement impliqués dans l'auto-évaluation, la structuration des documents scolaires et les rapports produits au sein de l'activité de l'évaluation externe de l'école, de la responsabilité de l'Inspection Générale de l'Éducation (IGE) - Ministère de l'Éducation.

L'étape a été développé dans deux domaines ou modules distincts mais complémentaires les uns aux autres, en conjonction avec les objectifs énoncés dans le Plan Stratégique en soulignant le projet éducatif, avec une incidence plus élevée, la coordination de l'école d'auto-évaluation, suivi par les donner conseils sur la direction.

Le projet a été élaboré en tenant compte des objectifs initialement fixés et réaliser ce que nous avons entrepris. Pendant la formation, nous développons plusieurs activités qui ont favorisé l'acquisition et le développement de différentes techniques,

scientifiques, affectif, éducatif et de la communication dans les domaines de la gestion scolaire et l'administration.

L'information produite est pertinente, et le point des résultats de cinq idées clés: l'éducation, l'organisation et la gestion des écoles, l'auto-évaluation, évaluation externe et à l'amélioration de l'éducation.

La production de ce rapport se traduit par une analyse du travail, ce qui permet de (re) définir les mécanismes d'action et de conduite de l'auto-évaluation du processus en vue de co blâme et d'impliquer les différents acteurs dans les destinées de l'école, d'une manière globale, large, mondiale, dans une prospective d'évaluation holistique et intégrative, un cycle qui ne se ferme pas.

MOTS-CLÉS: Stade, l'autoévaluation, de l'Administration, Ecole de Management

RESUMEN

Este trabajo está basado en las prácticas desarrolladas en el instituto Escola Secundária Emídio Navarro, en Viseu y evidencia las actividades desarrolladas en el ámbito de la autoevaluación del centro escolar, teniendo como base la estrategia de observación participante, para así, poder cumplir los deberes y tareas de profesional en prácticas, coordinadora del equipo de autoevaluación y de asesora de dirección, en el curso lectivo de 2010/2011.

En un contexto en el que los centros escolares ganan autonomía y son más responsables por sus propios resultados, la autoevaluación es, de hecho, una herramienta esencial respecto a la educación y a su proceso de permanente desarrollo y mejora. Recoger la información, participando en una actividad que queremos observar, es una estrategia que permite vivir las experiencias de la implementación del proceso de autoevaluación en las escuelas y que muestra la importancia de este tipo de observación.

Esta metodología, muy común en el campo de la educación, permite la recoja de información a través de la acción, de una manera directa. De hecho, la acción y la observación ocurren en los ambientes de interacción, permiten el diálogo y el análisis de documentos.

Así que, tuvimos la participación directa en las actividades, la contribución de los actores que participan directamente en el equipo de autoevaluación, de los documentos de la estructura del centro escolar, así como de la documentación de la evaluación externa de la escuela, hechos por la Inspeção Geral da Educação (IGE), del Ministerio de la educación del Gobierno de Portugal.

Las prácticas se desarrollaron en dos áreas distintas, pero complementares en conexión con los objetivos del (Plano Estratégico do Projeto Educativo) plan estratégico del proyecto educativo. En este contexto se destacan la autoevaluación del centro escolar, seguido por el asesoramiento en la dirección.

Los trabajos se desarrollaron teniendo en cuenta los objetivos trazados al inicio. Así que, durante las prácticas pudimos desarrollar actividades que permitieron la

adquisición de competencias técnicas, científicas, afectivas, pedagógicas y comunicativas en el campo de la administración e gestión escolar.

La información recogida fue muy importante y los resultados muestran cinco puntos clave: el sistema educativo, la organización y gestión escolar, la autoevaluación, la evaluación externa y la mejora de la enseñanza.

Este documento resulta del análisis de todo el trabajo desarrollado, que permitió (re)definir la intervención y la implementación del proceso de autoevaluación, de manera que los agentes de la escuela fueran involucrados y corresponsables por el propio centro escolar, en una perspectiva de evaluación integradora y abierta.

PALABRAS CLAVE: Etapa, Autoevaluación, Administración, Escuela de Administración.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
RÉSUMÉ.....	vii
RESUMEN.....	ix
ÍNDICE GERAL	xi
Índice de Quadros.....	xv
Índice de Figuras	xvi
Índice de Gráficos.....	xvii
Siglas e Abreviaturas	xviii
PARTE I - INTRODUÇÃO	1
1.1. Contextualização do Estágio	2
1.2. Objetivos.....	2
1.3. Estrutura do Relatório.....	3
PARTE II – CARACTERIZAÇÃO DA ENTIDADE ACOLHEDORA.....	4
2. CARACTERIZAÇÃO DA ENTIDADE ACOLHEDORA.....	5
2.1. História	5
2.2. Estrutura Organizacional da ESEN	9
2.3. Localização e Caracterização do Meio Envoltente	12
2.4. Missão, Visão e Valores da ESEN	13
2.4.1. A Missão da Escola.....	13
2.4.2. Visão	15
2.4.3. Valores	16
2.5. Serviços Prestados	17
2.5.1. Oferta Educativa	18
2.5.1.1. Ensinos Básico e Secundário.....	20
2.5.1.2. Centro de Novas Oportunidades	21
2.5.2. Ação Social Escolar (ASE).....	22
2.5.3. Biblioteca Escolar	23
2.5.4. Educação para a Saúde e Educação Sexual	24

2.5.5.	Gabinete de Apoio ao Aluno	25
2.5.6.	Serviço de Educação Especial	25
2.5.7.	Outros apoios: Apoio Aberto, Despacho nº 50 de 2005 e Apoio Língua Portuguesa não Materna	26
2.5.8.	Serviços de Orientação e Psicologia	27
2.5.9.	Outros Serviços	27
2.5.9.1.	Tutorias.....	27
2.6.	Caracterização dos Recursos	28
2.6.1.	Recursos Financeiros	28
2.6.2.	Recursos Humanos	29
2.6.2.1.	Corpo docente	29
2.6.2.2.	Pessoal não docente.....	30
2.6.3.	Recursos Materiais.....	30
2.6.3.1.	Instalações e equipamentos	30
PARTE III – ESTÁGIO		34
3.	DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO	33
3.1.	Contextualização	33
3.2.	Implementação do processo de autoavaliação de escolas – Enquadramento Teórico para a Ação.....	39
3.2.1.	Porquê Avaliar?	43
3.2.2.	Para quê Avaliar?.....	46
3.2.3.	Como operacionalizar a Autoavaliação?	49
3.2.4.	Equipa de Autoavaliação	51
3.2.5.	Coordenação da Equipa de Autoavaliação	53
3.2.6.	Amigo Crítico	55
3.2.7.	Projeto de Autoavaliação	57
3.2.8.	Modelo CAF	61
3.2.9.	Objetivos do modelo CAF	62
3.2.10.	Estrutura do modelo CAF	63
3.2.11.	Metodologia	66
3.2.12.	Instrumentos de Recolha de dados.....	67
3.2.13.	Pesquisa documental	68
3.2.14.	Observação Direta.....	69
3.2.15.	Inquérito por Questionário	71

3.2.16.	Objetivos Específicos da Aplicação do Questionário.....	74
3.2.17.	Pré-teste	74
3.2.18.	População e amostra	75
3.2.19.	Caracterização da Amostra	76
3.2.20.	Tipo de Amostragem	78
3.2.21.	Procedimentos éticos - recolha de dados	79
3.2.22.	Implementação do Inquérito por Questionário	80
3.2.23.	Tratamento Estatístico dos Dados.....	81
3.3.	Análise de Dados por Serviço	83
3.3.1.	Entrada/Portaria	83
3.3.2.	Receção/Telefone.....	84
3.3.3.	Secretaria	85
3.3.4.	Ação Social Escolar (ASE).....	86
3.3.5.	Biblioteca.....	87
3.3.6.	Blocos	88
3.3.7.	Bar.....	89
3.3.8.	Papelaria/Reprografia	90
3.3.9.	Refeitório	91
3.3.10.	Serviços de Psicologia e Orientação (SPO).....	92
3.3.11.	Departamento de Educação Especial (DEE).....	93
3.3.12.	Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA)	94
3.3.13.	Centro Novas Oportunidades (CNO).....	95
3.3.14.	Website Escolar (Palcos Virtuais)	96
3.4.	Análise das Respostas à Questão Aberta.....	97
3.4.1.	Entrada/Portaria	101
3.4.2.	Receção/Telefone.....	102
3.4.3.	Secretaria	103
3.4.4.	ASE.....	103
3.4.5.	Biblioteca.....	103
3.4.6.	Blocos/Pisos.....	103
3.4.7.	Bar.....	104
3.4.8.	Reprografia	104
3.4.9.	Refeitório	104

3.4.10. Serviços de Psicologia e Orientação	105
3.4.11. Departamento de Educação Especial	105
3.4.12. Gabinete de Apoio ao Aluno	105
3.4.13. Centro de Novas Oportunidades	105
3.4.14. Palcos Virtuais	106
3.5. Outras Atividades	106
3.5.1. Assessorias	106
3.5.2. Processos Disciplinares e Processos de Averiguações (alunos)	109
3.6. Conclusões da Autoavaliação	112
3.6.1. Conclusões do Processo de Autoavaliação	112
3.6.2. Limitações	115
PARTE IV – CONCLUSÃO	117
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O ESTÁGIO	118
4.1. Contribuição para o Desenvolvimento Pessoal e Profissional	119
4.2. Trabalhos Futuros	120
5. WEBGRAFIA	127
6. REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	128

Índice de Quadros

Quadro 1 – População Total	19
Quadro 2 – Número de Inscrições registadas no CNO.....	21
Quadro 3 – Ação Social Escolar (2010/2011)	23
Quadro 4 – Cronograma do processo de Autoavaliação	50
Quadro 5 – Caracterização da Amostra.....	77
Quadro 6 – Média por alínea	83
Quadro 7 – Média por alínea do Serviço Receção/Telefone	84
Quadro 8 – Média por alínea do Serviço Secretaria	85
Quadro 9 – Média por alíneas ASE	86
Quadro 10 – Média por alíneas.....	87
Quadro 11 – Média por alínea Blocos	88
Quadro 12 – Média por alínea do Bar (alunos)	89
Quadro 13 – Média por alíneas Papelaria/Reprografia	90
Quadro 14 – Média por alínea Refeitório	91
Quadro 15 – Média por alínea SPO.....	92
Quadro 16 – Média por alínea DEE	93
Quadro 17 – Média por alínea GAA	94
Quadro 18 – Média por alínea CNO.....	95
Quadro 19 – Média por alínea Website Escolar	96

Índice de Figuras

Figura 1 – Estrutura do Modelo CAF.....	63
---	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Organograma da ESEN	11
Gráfico 2 – Distribuição por perfil	77
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos	78
Gráfico 4 – Distribuição Agrupada dos Alunos	78
Gráfico 5 – Utilização do serviço Entrada/Portaria.....	83
Gráfico 6 - Utilização do serviço.....	84
Gráfico 7 – Utilização do Serviço Secretaria	85
Gráfico 8 – Utilização do Serviço ASE.....	86
Gráfico 9 – Utilização do Serviço Biblioteca.....	87
Gráfico 10 – Utilização do Serviço Blocos	88
Gráfico 11 – Utilização do Serviço Bar.....	89
Gráfico 12 – Utilização do Serviço	90
Gráfico 13 – Utilização do Serviço Refeitório	91
Gráfico 14 – Utilização do Serviço SPO	92
Gráfico 15 – Utilização do Serviço DEE.....	93
Gráfico 16 – Utilização do Serviço GAA.....	94
Gráfico 17 – Utilização do Serviço CNO	95
Gráfico 18 – Utilização do Serviço Website Escolar	96
Gráfico 19 – Sugestões por Área de Intervenção	97
Gráfico 20 - Sugestões por Serviço	99
Gráfico 21 - Sugestões apuradas	100
Gráfico 22 - Total de sugestões por Área de Intervenção e Perfil.....	100

Siglas e Abreviaturas

A - Alunos

AA – Autoavaliação

ASE – Ação Social Escolar

APP – Apoio Pedagógico Personalizado

APQ – Associação Portuguesa para a Qualidade

CAF – Common Assessment Framework (Estrutura Comum de Avaliação)

CNE – Conselho Nacional de Educação

BE – Biblioteca Escolar

DGAEP – Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público

EAA – Equipa de Autoavaliação

EE – Encarregado de Educação

EFQM – European Foundation for Quality Management (Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade)

EIPA - European Institute of Public Administration/Instituto Europeu de Administração Pública

ESEN – Escola Secundária De Emídio Navarro

GAA – Gabinete de Apoio ao Aluno

IIE – Instituto da Inovação Educacional

IGE – Inspeção Geral da Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OPTE - Ocupação Plena dos Tempos Escolares

PD – Pessoal Docente

PND – Pessoal Não Docente

PDCA (Ciclo) – *Plan* (planear) – *Do* (Executar) – *Check* (Rever) – *Act* (Ajustar)

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCE – Projeto Curricular de Escola

PID – Projeto de Intervenção do Diretor

PND – Pessoal Não Docente

RI – Regulamento Interno

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

UE – União Europeia

TQM – *Total Quality Management* (Gestão da Qualidade Total)

PARTE I - INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização do Estágio

O presente relatório reflete o elenco das atividades desenvolvidas no estágio realizado na Escola Secundária de Emídio Navarro (ESEN), que decorreu entre os meses de janeiro e junho de 2011, perfazendo um total de quatrocentas horas. O estágio constitui uma opção integrada no 2º ano do Mestrado em Docência e Gestão da Educação, publicado legalmente em Diário da República no aviso nº 3519/2009 (cf. Anexo 1) e teve como entidade acolhedora a Direção da Escola Secundária de Emídio Navarro, Viseu.

Incide na temática de avaliação de escolas, mais especificamente na área de autoavaliação, ou avaliação interna, por se apresentar como uma ferramenta capaz de operar mudanças significativas e com ganhos para todos os intervenientes da organização e, em especial, para uma melhoria das aprendizagens dos alunos e, consequentemente, das famílias e das sociedades.

Conscientes dos benefícios da autoavaliação para cada organização e fruto da publicação da Lei número 31 de 20 dezembro de 2002 (cf. Anexo 2), compete a cada escola traçar dinâmicas internas de trabalho conducentes a uma melhoria considerável do desempenho da organização, criando uma cultura de escola aberta à mudança e inovação.

A procura da excelência e da qualidade nas organizações é uma preocupação que tem assumido particular relevo, tendo em conta a concorrência e a competitividade na economia global, bem como a importância do capital humano nos processos de crescimento e desenvolvimento das organizações e de forma muito peculiar nas organizações educativas (Clímaco, 2007).

1.2. Objetivos

O Estágio teve como objetivos basilares relacionar e aplicar os conhecimentos teóricos com a realidade prática da atividade da Escola na área da organização e gestão,

liderança e administração; analisar e avaliar o funcionamento do sistema educativo e, ainda, os seus efeitos nas decisões tomadas na escola.

A oportunidade de acompanhar e participar em diversos procedimentos de gestão escolar, conhecer novas realidades e diferentes métodos de trabalho, permitiu consolidar e expandir os conhecimentos adquiridos, em colaboração com o órgão de gestão, no sentido de vivenciar dinâmicas inerentes ao funcionamento da Escola, correspondendo aos objetivos e expectativas previamente traçados.

Neste quadro, o período de tempo afeto ao Estágio, possibilitou praticar e executar atividades, em articulação com as estruturas de gestão, em contexto real de dinâmica profissional, as quais possibilitaram o desenvolvimento e amadurecimento de competências específicas na área da Administração Escolar e, em sentido amplo, na área da Administração Educacional.

Finalizada a prática supervisionada de estágio, o mesmo começou a ganhar consistência em forma de relatório, com a convicção de proporcionar momentos de reflexão e de produção de conhecimento sobre a organização onde decorreu o Estágio, permitindo abrir um caminho rumo a uma efetiva autoavaliação, onde cada um dos atores constitui um precioso recurso na construção da escola que queremos.

1.3. Estrutura do Relatório

O presente relatório estrutura-se em quatro partes, que pretendem descrever os elementos fundamentais do Estágio, articulando os conhecimentos desenvolvidos com as decisões tomadas em cada situação específica, proporcionando momentos de reflexão e partilha em torno da temática de autoavaliação de escolas, procurando destriçar aspetos que possam funcionar como facilitadores e /ou obstrutores do desenvolvimento do processo e, sobretudo, procurando envolver com afinco os diferentes atores da organização.

A primeira parte, referente à introdução, o enfoque assenta na contextualização do Estágio, nos seus objetivos e na estrutura do relatório.

A segunda parte contempla a caracterização da entidade acolhedora, procedemos a uma apresentação da entidade, tendo em vista a contextualização do estágio.

Na terceira parte, será elaborada uma relação das atividades desenvolvidas durante o decurso do mesmo e o seu contributo para a melhoria do processo de autoavaliação da escola. Abordar-se-á detalhadamente a área específica de intervenção do Estágio: Avaliação interna/autoavaliação – Coordenação da Equipa de Autoavaliação e apresentamos as conclusões do processo de autoavaliação e as limitações do mesmo.

Na quarta parte realizar-se-á uma reflexão crítica sobre as atividades desenvolvidas, procurando, essencialmente, descrever o trabalho de autorreflexão, após a concretização do Estágio: aspetos positivos, contributos do desenvolvimento pessoal e profissional e perspectivas de trabalho futuros.

Seguidamente, apresentaremos as conclusões do Estágio e propostas de melhoria, na perspectiva de quem as vivenciou, tendo presente que a avaliação nunca será um fim em si mesmo, mas o início da desejada mudança, mudança de práticas, de atitude e de abertura rumo à construção de uma escola melhor.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas que serviram como alicerce para decurso deste trabalho. Acoplado a este relatório de estágio, encontram-se os Anexos, com o respetivo índice, fundamentais ao auxílio da interpretação do trabalho desenvolvido durante o estágio.

PARTE II – CARACTERIZAÇÃO DA ENTIDADE ACOLHEDORA

2. CARACTERIZAÇÃO DA ENTIDADE ACOLHEDORA

2.1. História

Em Portugal, desde 1884, as várias reformas que se foram sentindo, desencadearam alterações no sistema de ensino (re)ajustando-o às necessidades do País e da política que se vivia em cada época.

Em 1887, Emídio Navarro, ministro das obras públicas e comunicações, criava as “Escolas Preparatórias de Agricultura”. Coube a Viseu uma dessas escolas e foi instalada na Casa do Arco¹.

Passados quase dez anos, em 1898, a orgânica do Ensino Técnico foi alterada e pela primeira vez introduzido em Viseu, onde já existia a Escola Prática de Agricultura, a funcionar numa das partes da Casa do Arco, ficando a outra para os Correios e Telégrafos. Tal como hoje, antigamente a criação de uma Escola revestia-se de contornos político-partidários.

O Decreto de 9 de Dezembro de 1898 é a certidão de nascimento da Escola de Desenho Industrial de Viseu, onde passaram a ministrar as disciplinas de Desenho Elementar; Desenho Arquitetónico e Desenho Ornamental e Modelação, no edifício da escola Prática de Agricultura. Após um ano tomava posse o primeiro diretor, Dr. José Augusto Pereira.

No dia 24 de Janeiro de 1900, realizou-se a abertura solene. Em 1915 com a introdução do Curso Elementar do Comércio, a Escola passou a ser chamada de Escola de Desenho Industrial de Emídio Navarro.

O Decreto n.º2.609-E, de 4 de Setembro de 1916 veio aprovar o regulamento da organização do ensino elementar industrial e comercial, passando a Escola a designar-se Escola Industrial e Comercial de Emídio Navarro.

¹ Casa do Arco – onde começou a funcionar a Escola de Desenho Industrial, junto à Porta dos Cavaleiros, das muralhas da cidade do burgo medieval de Viseu. Em 1887, foi vendida ao Estado, pagos pela Direção Geral dos Correios e Telégrafos, para ali se instalarem os seus serviços e outras repartições.

Em 29 de Abril de 1918 é nomeado diretor interino o Dr. João Ferreira Gomes. Em Julho do mesmo ano, a Escola passou a designar de Escola Industrial de Emídio Navarro.

Por Decreto n.º 5.029, de 1 de Dezembro de 1918, foi criada a Escola Comercial de Viseu. A 15 de Março de 1919, Dr. José Augusto Pereira volta a ser reintegrado nas funções de Diretor. Em 22 de Setembro do mesmo ano, Francisco Ribas de Sousa toma posse do cargo de Diretor da Escola Comercial.

Na Casa do Arco, passam, a funcionar duas escolas: a Escola de Carpintaria, Serralharia e Trabalhos Femininos de Emídio Navarro, de Viseu, dirigida pelo Dr. José Augusto Pereira e a Escola Comercial de Viseu, dirigida pelo Dr. Francisco Ribas de Sousa.

O número de alunos, na escola, foi crescendo e as instalações tornavam-se deficitárias para as necessidades. Desta forma, em 1921, Francisco Costa Ribas envia um ofício ao ministro do Comércio, a solicitar a construção de um edifício, no quintal na Escola Emídio Navarro.

Em 1926, por Decreto de 30 de Setembro, formaliza-se a fusão das escolas, convertendo-se numa só, que se dominou em Escola Industrial e Comercial de Viseu, mantendo-se como diretor, Francisco Costa Ribas.

No ano de 1928, foi cedido à Escola Industrial e Comercial de Viseu, a totalidade do espaço da Casa do Arco, sendo sujeita a obras de reparação e integrada exclusivamente, na escola, em 1938.

Em 30 de Junho de 1930, Francisco Costa Ribas foi exonerado do cargo de Diretor, por motivos políticos. No dia seguinte, tomava posse o novo Diretor, o Coronel João de Almeida Leitão, que era professor da escola desde 1917.

Através do Decreto n.º 18.420, de 4 de Junho de 1930, procedeu-se a uma reorganização do Ensino Técnico Profissional. A Escola mudou de nome, passando a chamar-se Escola Industrial e Comercial do Dr. Azevedo Neves², desconhecendo as razões de tal alteração.

² João Pereira de Azevedo Neves nasceu em Angra do Heroísmo, em 1877. Foi médico, professor e diretor da Faculdade de Medicina de Lisboa. Desempenhou vários cargos de natureza profissional, cultural e política. Entre estes, ministro e secretário de Estado do Comércio e dos Negócios Estrangeiros (1918).

Mais tarde, através de uma nova reforma, foi introduzido o Ciclo Preparatório e a criação dos Cursos, Geral do Comércio, Formação Feminina, Serralharia, Eletricista e os Complementares de Aprendizagem para Comerciantes e Empregados de Comércio.

No ano de 1932, a Escola fazia-se representar na Grande Exposição Industrial Portuguesa, com trabalhos executados nas oficinas de serralharia e carpintaria, galardoados com vários prémios.

Entre 1933-1934 é determinado, através de uma circular da Direção do Ensino Técnico, que as oficinas da Secção Industrial passassem a funcionar apenas de dia, trazendo grandes inconvenientes para os alunos, na sua maioria trabalhadores.

Em 14 de Junho de 1941, o então diretor da escola atingia o limite de idade, sendo substituído pelo Joaquim Augusto Barroso da Silveira, apenas durante quatro meses, até à nomeação de Joaquim Ferreira da Costa.

Em 13 de Maio de 1943 tomou posse o Diretor João Augusto de Paiva. A sua passagem pela direção da Escola foi curta, tendo sido substituído após três meses pelo Professor Moreira de Figueiredo. Alfredo Fernandes toma posse do cargo de Diretor, em 10 de Agosto de 1943. Deixou a direção ao fim de dois anos, sendo o cargo de Diretor assegurado pelo Professor Moreira de Figueiredo. Em 1946, é nomeado Diretor o Dr. José Manuel Malheiro do Vale.

A partir de 1948, a Escola voltou à sua antiga designação de Escola Industrial e Comercial de Viseu. Em 1952, as entidades responsáveis decidiram anexar a Escola Dr. Oliveira de Salazar (edifício principal da atual Escola), à Escola Industrial e Comercial de Viseu.

Em 18 de Setembro de 1953 é nomeado Diretor o Dr. Irodino Valério Peixoto Teixeira de Aguilar a quem sucedeu, em Novembro de 1954, o Dr. Carlos Damião Franco, que dirigiu a Escola durante 20 anos. Entre os anos 1967-74, a Escola arrecadou alguns títulos, nomeadamente, Campeã Nacional de Atletismo de Inverno e Campeã Nacional de Andebol.

Em 1974-75 a Escola passou por um período conturbado, assim como em todos os setores da sociedade. Após o 25 de Abril de 1974, o controlo da escola foi tomado por uma comissão de gestão. Em 29 de Outubro de 1979, através da Portaria n.º 608/79, a

Escola Industrial e Comercial passou a ser a Escola Secundária de Emídio Navarro – Viseu, designação ainda utilizada nos dias de hoje.

As alterações estruturais e funcionais que surgiram em 1979 corresponderam a uma transformação que lhe apagou muitos dos traços fundamentais da identidade construída ao longo destes anos. Com a morte do Ensino Técnico, renasce como uma Escola comum aos outros Estabelecimentos de Ensino, numa lógica de política educativa de uniformização do currículo nacional.

Novos contextos e exigências determinam profundas mudanças, em termos de estrutura e modo de funcionamento, desde a melhoria das instalações e equipamentos, com particular destaque para a introdução da informática, permitindo o alargamento dos recursos humanos, passando pela maior amplitude de recursos financeiros e novas formas de autonomia e gestão.

Neste momento, a Escola Secundária de Emídio Navarro de Viseu conta com cento e treze anos de história. Hoje, é uma Escola com currículos diversificados, mantendo-se o estatuto, características e a pluralidade de ofertas formativas de uma Escola Secundária.

Destaca-se das do meio local pela visibilidade da vertente técnica que, aos poucos, em função das mudanças no sistema educativo, foi retomando com a oferta: primeiro, dos cursos técnico-profissionais; depois, dos cursos tecnológicos; no presente, dos cursos profissionais. Foi recuperando, assim, traços da sua identidade comercial e industrial.

A Escola sempre esteve vocacionada, para dar resposta à formação de adultos, vertente que está hoje concretizada na oferta do ensino recorrente, educação e formação de adultos (EFAS) e centro de novas oportunidades (CNO), sendo, pois, uma Escola aberta às necessidades da sociedade.

2.2. Estrutura Organizacional da ESEN

Atualmente, as organizações educativas são confrontadas com grandes desafios que quais necessitam de resposta. Neste sentido, as transformações verificadas nos últimos tempos, em todos os domínios, desencadeiam mecanismos de (re) organização, numa lógica reflexiva das organizações aprendentes.

A Estrutura Organizacional é a forma como uma escola ou qualquer outra organização em geral, se articula para desenvolver as suas atividades. Não existem estruturas organizacionais acabadas ou perfeitas, estas vão-se adaptando adequadamente às transformações, por forma a funcionarem eficazmente, atingindo os objetivos e, por conseguinte, a missão da organização, na linha das organizações que aprendem, se (re) organizam e qualificam.

Toda a organização é composta por uma estrutura, processos e resultados. A este propósito, Vasconcellos & Hemsley (1986) destacam que a estrutura organizacional é o resultado da interação entre os seguintes aspetos: a escolha dos critérios de departamentalização; definição quanto à centralização ou descentralização de áreas de apoio; localização de assessorias; decisão quanto à amplitude de controlo; definição do nível de descentralização de autoridade; sistema de comunicação e definição quanto ao grau de formalização.

Existem variáveis que contribuem para a escolha da estrutura organizacional adequada a cada organização vai depender do meio ambiente em que opera, a sua estratégia, a tecnologia de que dispõe e as características de seus participantes. A Estrutura Organizacional é a forma pela qual as organizações se coordenam.

Na sequência das atribuições e competências que lhe foram consignadas, a ESEN adotou uma Estrutura Organizacional Mista, opção organizativa que se justifica pela complexidade técnica e diversidade das suas atribuições. Muitas organizações usam esse tipo de departamentalização, como forma de aumentar a eficiência e aprimorar as relações entre cada segmento de uma à realidade organizacional.

À escola cabe organizar as suas dinâmicas internas, os seus documentos orientadores, os recursos materiais e humanos, de modo a proporcionar uma prestação de serviço eficiente e eficaz. O empenhamento e o compromisso organizacional criam a convicção de responsabilidade partilhada pelo (in) sucesso do desempenho da organização, com enfoque para a estrutura organizacional sobre a qual repousam os ideais da identidade da escola.

Na esteira de Daft (1997) “No processo de administração, a função de organizar assume uma importância fundamental. Pontificando na primeira linha das preocupações gerenciais, consiste primeiro em conceber as unidades que vão compor a empresa, distinguindo as funções operacionais necessárias e, depois, buscando integrar a rede de relações básicas entre essas unidades.”

Neste sentido, a sociedade exige da escola uma organização assente em modelos abertos à mudança, à inovação e aos desafios crescentes dos avanços tecnológicos, a organização da escola carece de novas coordenadas sociais, para responder aos permanentes desafios.

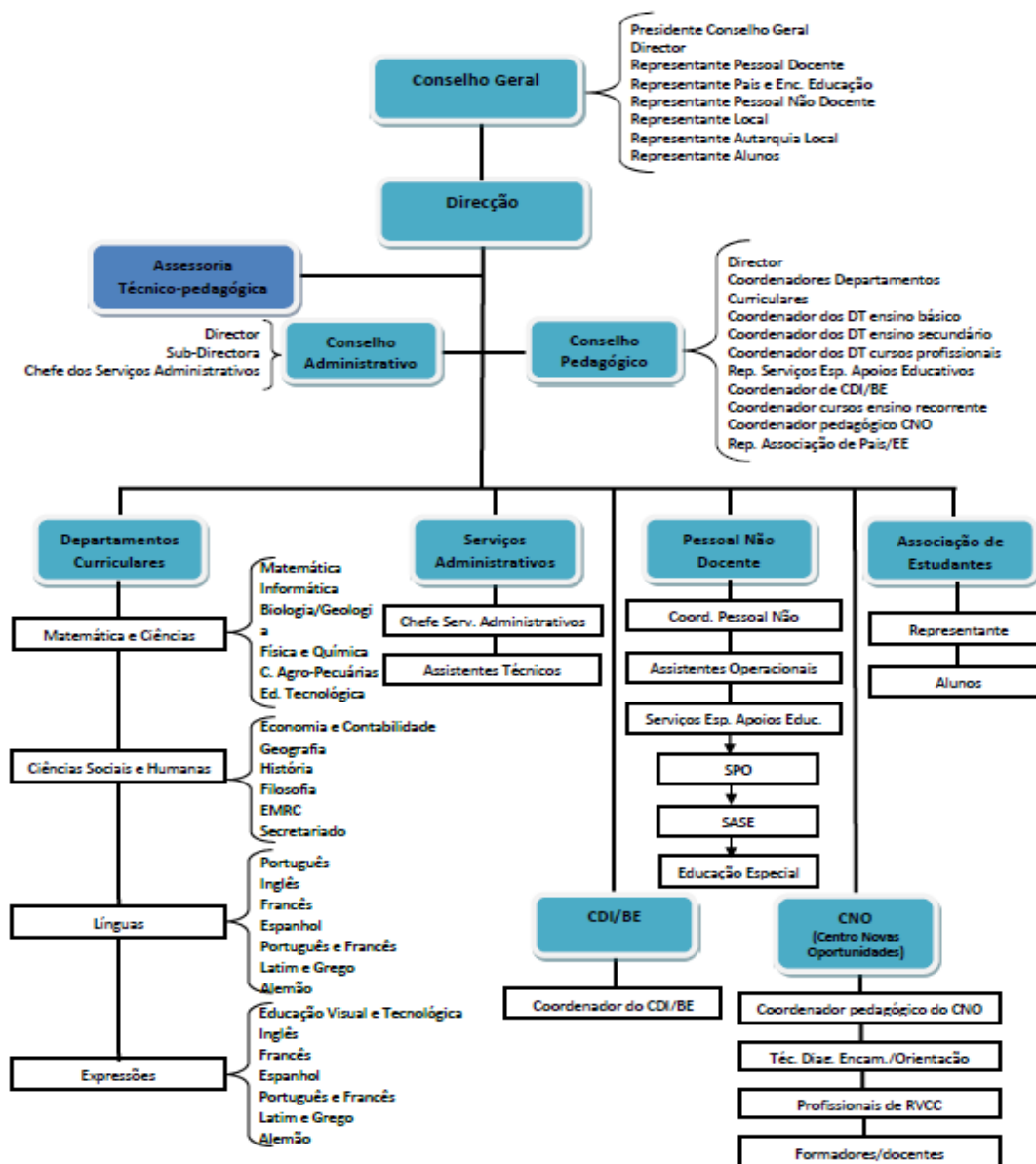
Nesta linha, mantém-se esta preocupação, pelo facto de as características estruturais, organizacionais e comportamentos básicos do local chamado “escola” não se terem alterado suficientemente (OCDE, 2001, p. 66).

Segundo Chiavenato (1997), a organização, pode ser caracterizada através de quatro princípios básicos: a divisão do trabalho, especialização, hierarquia e distribuição da autoridade e da responsabilidade.

Para Mintzberg (1995), entende-se por estrutura total de formas nas quais uma organização divide o seu trabalho em tarefas distintas e as coordena. Essa estrutura que a grande maioria das empresas adotam e, segundo Oliveira (1994), é aquela deliberadamente planeada, e formalmente representada, em alguns aspetos, em organogramas.

O organograma, segundo Mintzberg (1995), apesar de não mostrar os relacionamentos informais, retrata fielmente a divisão do trabalho e exhibe de forma clara quais as posições que existem na organização, como estas são agrupadas em unidades e como a autoridade formal flui entre elas, conforme modelo apresentado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Organograma da ESEN



Fonte: Elaboração própria

Segundo Bertrand e Guillemet (1994), a estrutura de uma organização é “o modelo estabelecido e permanente das relações entre os elementos de uma organização” e opera de acordo com um duplo vértice: trabalho e pessoas.

É caracterizada, portanto, não só pela forma como configura e pratica os seus processos de trabalho, através das tarefas que atribui aos seus funcionários e a forma como estas são distribuídas pelos diferentes setores, mas também pela hierarquia que edifica no seu interior, pelas relações de poder, e pelas relações que os indivíduos que nela trabalham estabelecem entre si, associando-se por interesses, afinidades ou necessidades.

A ESEN partilha das ideias de Gairín (2000, p.37), ao sustentar que “as organizações mais capazes de enfrentar o futuro não acreditam em si mesmas pelo que são, mas sim pela sua capacidade de deixar de ser o que são, isto é, não se sentem fortes pelas estruturas que possuem, mas sim pela sua capacidade de, quando indispensável, se transformarem, adotando uma atitude proactiva capaz de instituir a mudança e construir novas realidades, assumindo a inovação e a mudança como parte integrante da sua cultura”.

No seguimento desta linha, Costa et al. (2007) refere que a organização escolar “(...) é uma organização aprendente caracterizada por um crescimento a ritmos crescentes do conhecimento organizacional. Tem a sua vida, o seu projeto, a sua dinâmica, a sua matriz e a sua identidade”.

2.3. Localização e Caraterização do Meio Envolve

A Escola Secundária de Emídio Navarro – Viseu, pertence ao concelho/distrito de Viseu. Este município é limitado a norte pelo distrito de Vila Real e Porto, a este, pelo de Aveiro, a sul pelo de Coimbra, e a oeste, pelo distrito da Guarda.

Situada na Beira Interior, mais concretamente na província da Beira Alta, a cidade de Viseu combina o aspeto urbano das unidades industriais e dos bairros de habitação, com os enormes espaços verdes, pelos quais a cidade é (re) conhecida e valorizada.

A Escola Secundária de Emídio Navarro está situada na freguesia de São José, é pela sua posição geográfica, uma escola de cidade.

2.4. Missão, Visão e Valores da ESEN

2.4.1. A Missão da Escola

As inúmeras transformações sociais sucedidas nos últimos anos, não deixaram a escola indiferente. Assim, a transmissão da cultura, a socialização dos indivíduos e a sua preparação para intervir na sociedade passaram a ter um papel fundamental nas finalidades da escola. Uma dessas finalidades concretiza-se na elaboração de um Projeto Educativo de Escola que ocupa um lugar central na dinâmica atual da organização escola.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) é um instrumento que, pretende clarificar o entendimento político-educativo do conceito de escola, nos seus diversos níveis de intervenção: científico, pedagógico, cultural, organizativo, de adaptação da estrutura organizativa, que é a escola, às exigências do processo ensino/aprendizagem.

Desta forma, o PEE consagra a autonomia, na medida em que esta é a faculdade reconhecida à Escola pela lei e pela administração educativa, de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos. (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

O PEE, elaborado com o objetivo de definir linhas orientadoras e estratégias adequadas, possibilita à escola dar passos mais significativos, numa perspetiva de mudança e de abertura ao mundo que se tornou mais exigente e que, por isso, precisa de uma escola mais atenta e com capacidade de responder aos problemas, com rigor e qualidade. Um dos pontos fulcrais no PEE, que define a identidade da escola e a caracteriza é a sua missão, e esta centra-se na sua responsabilidade educativa.

Segundo a Lei n.º49/2005, de 30 de Agosto: “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressista” (artigo n.º 2 e n.º5).

Roberto Carneiro aborda a educação como sendo “esse fabuloso tesouro a descobrir pela gerações vindouras, o qual pode constituir os alicerces de um ‘humanismo XXI’ a partilhar no oceano de intensa comunicação que caracteriza o tempo próximo, é nada mais, nada menos do que a educação” (Jacques Delors, 2010).

Indo ao encontro da legislação, a ESEN tem como missão, uma escola que não rejeite nem exclua nenhum aluno, acolhendo todos sem exceção, lutando contra a exclusão de forma eficaz, através do investimento no sucesso dos seus alunos, permitindo que todos possam desenvolver e atingir o máximo das suas potencialidades, passando pela educação para os valores expressa na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

A valorização do capital humano que a identifica e a constrói no seu quotidiano, é um dos enormes desafios da ESEN, “procurando alicerçar-se em valores que tornem o seu propósito, a missão de ensinar, um dos mais nobres e enriquecedores” (Projeto Educativo de Escola, ESEN, 2010-2013).

De acordo com o estabelecido no Decreto-Lei nº75/2008, artigo nº4, para responder à missão da escola “em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, a Escola, deverá organizar-se de modo a: ser um espaço propiciador de igualdade de oportunidades, aceitando as divergências mas procurando o reconhecimento da equidade na sua dimensão humana (...)”.

Compete, ainda, à Escola assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e administração escolar designadamente através dos adequados meios de comunicação e informação e proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa. Assim se edificará uma escola e uma sociedade democráticas, assentes nos princípios da igualdade e tolerância entre as pessoas, valorizando os direitos de todos os seres humanos.

A missão educativa da escola passará por fazer desenvolver, em cada aluno, as suas competências, tanto ao nível académico (saber/saber fazer), como a nível ético (saber ser). Neste sentido, a ESEN pretende ter como missão preparar jovens para a vida ativa, transmitindo confiança, competência e valores na formação de jovens e adultos. Nesta linha, “a escola tem como missão fundamental contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados” (Guerra, 2002, p.7).

A sua visão é conceber as diferenças o potencial e a chave para o seu sucesso. Pretende ser uma escola baseada nos valores da confiança, empenho, partilha, responsabilidade, altruísmo e tolerância. É pois, um enorme desafio que a escola enfrenta. A sua missão passa por oferecer às crianças e jovens um variado leque de oportunidades que serão os pilares do seu desenvolvimento e da sua educação.

2.4.2. Visão

O atual PEE espelha a visão da ESEN, explicitando os princípios, os valores, as metas e as estratégias que se propõe cumprir na sua função educativa, os quais são definidos a partir da realidade socioeconómica do meio envolvente.

A Visão da ESEN tem como lema “Da Escola que somos à Escola que queremos ser” e pretende através de um processo contínuo, afirmar-se e ser reconhecida como uma instituição de referência e de excelência, assente numa “estratégia de oferta formativa diversificada e flexível capaz de responder a um público muito heterogéneo; numa aposta firme na inovação tecnológica e num referencial pedagógico inovador; na construção de um ambiente relacional de qualidade” (Projeto Educativo de Escola, ESEN, 2010-2013).

A visão de escola tem em conta as políticas educativas, mas fundamentalmente, os alicerces construídos no passado, pois é através do que foi edificado ao longo dos tempos que a escola foi (re)definindo o seu currículo, sempre direcionada para uma vertente técnico-profissional.

No sentido da sua concretização, a ESEN definiu, em termos de política educativa, pressupostos prioritários, nomeadamente: “ Valorizar os profissionais que trabalham na Escola; Promover a mudança e inovação; Promover uma formação adequada dos recursos humanos (colaboradores); Aprofundar práticas colaborativas (...)”(Projeto Educativo de Escola, ESEN, 2010-2013).

2.4.3. Valores

A educação, assente em valores, que se desenvolve entre os diferentes ambientes humanos, é uma questão fundamental da sociedade atual. A escola é um desses ambientes e tem sido a instituição escolhida, como o melhor lugar para o ensino-aprendizagem dos valores fundamentais necessários ao desenvolvimento global da humanidade.

A aprendizagem destes valores veiculados pela escola conduz ao pleno desenvolvimento do aluno, em todas as dimensões, preparando-o para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mundo do trabalho.

Neste sentido, a ESEN através da seleção de conteúdos, metodologias e rentabilizando o capital humano de que dispõe, apoia a incorporação de temas transversais (solidariedade, ética, etc.), presentes em todas as matérias do currículo escolar. São exemplos disso, alguns projetos interdisciplinares de educação e valores, aplicados em diversos contextos, realizados no ano letivo 2010/2011, destacando-se: Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida – Comenius; Projeto de Educação para a Saúde; Projeto “Crescer (Inter)Agindo”; Parlamento dos jovens; Projeto “Voluntariado na Escola – queres que te ajude a estudar?!”, e as atividades decorridas na semana "Ser Cidadão do Mundo”.

Nesta perspetiva, um dos traços marcantes do plano de intervenção do Diretor enfatiza a promoção de “normas de convivência entre os alunos no que respeita a atitudes e linguagem.”, na qual utilizou a estratégia de “Promoção de campanhas subordinadas ao tema ‘Palavrões na escola, não’, contando com a presença de uma figura pública, Nuno Eiró, para abordar a temática.

Em sintonia, com o plano de intervenção do diretor, os documentos estruturantes da escola (PEE, PCE, RI) pautam-se por enaltecer os valores referidos, como diretriz fundamental para a construção do conhecimento e para a formação dos alunos, lançando, deste modo, as bases de uma sociedade mais justa e mais humana.

Promover os valores como a liberdade, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito e a democracia, entre outros, subjacentes aos princípios da LBSE é trabalhar arduamente na transformação social que passa, obrigatoriamente, pela transformação das pessoas, pela visão estratégica e pela exigência dos serviços que oferece, indo ao encontro da sua Missão.

2.5. Serviços Prestados

Cada escola tem a sua própria cultura, de acordo com as suas vivências, os seus atores e o contexto em que está inserida. A cultura de escola é como um projeto de uma casa, tendo como diferenças o seu percurso e o processo de construção. Essa construção é realizada, dia após dia e ano após ano, nos seus alicerces vão ficando impressos os acontecimentos, as rotinas, os valores e as dinâmicas que fazem parte da história da escola. “Cada escola é um mundo particular” (Bolívar, 2003, p.59).

A cultura revela o que é basilar e o que faz avançar os processos de ensino-aprendizagem e as dinâmicas dos projetos, onde todos os atores são chamados a participar e a sentirem-se parte integrante de um todo, de uma cultura de escola, uma cultura construída e partilhada por todos.

Também no PEE, está presente uma “cultura de escola”, com uma visão integrada da escola e da comunidade, motivada e motivadora, que pretende desenvolver processos de gestão adequados às suas necessidades e desafios concretos. Trata-se, pois, de um projeto de todos, partilhado por todos, cuja pretensão é a de fomentar uma “cultura de escola” com valores de referência para toda a comunidade escolar, assente na abertura necessária ao fluir do progresso.

2.5.1. Oferta Educativa

“Ao longo de mais de um século de existência, a Escola Secundária de Emídio Navarro tem sabido, com maior ou menor dificuldade, vencer os desafios, adaptar-se às novas exigências, diversificando os currículos e a oferta educativa em função das necessidades de quem a procura” (Projeto Educativo de Escola, ESEN, 2010-2013). A ESEN nasceu virada para uma vertente de formação técnico-profissional. Hoje mantém essencialmente essa vertente, com o acréscimo da formação científica.

O documento oficial que é elaborado de ano para ano, destacando a informação sobre os serviços que a escola dispõe para o público que a procura é o Projeto Curricular de Turma (PCT). Este documento tem como referenciais o PEE, PCE e o Regulamento Interno (RI), adequando-os à especificidade de cada turma, de forma a promover o sucesso de cada aluno.

Relativamente ao Projeto Curricular de Escola (PCE), documento estruturante da vida da organização, salienta-se que no ano letivo 2010/2011, o mesmo se encontrava em fase de elaboração. Contudo, as diretrizes/orientações plasmadas neste documento, coincidem com o explanado no PEE, assumindo especial relevo os aspetos tocante à oferta formativa.

A pouca articulação entre as escolas de proveniência dos alunos e a ESEN poderá constituir uma desvantagem, em termos de respostas adequadas e ajustadas, às características específicas dos novos alunos, uma vez que uma intervenção atempada desencadeará resultados mais significativos. Nesta perspetiva, a ESEN terá a ganhar, se iniciar um caminho de comunicação com as restantes escolas, no sentido de permitir compreender as características dos futuros alunos, as estratégias de atuação adotadas e o seu grau de eficiência.

Assim, a comunicação assume especial relevância no mundo das organizações educativas, contribuindo para despoletar mecanismos de diagnósticos tão necessários à promoção do sucesso dos alunos e da organização.

Concordamos com o explanado no plano de intervenção do Diretor, quando se refere há ausência de uma avaliação diagnóstica realizada no início do ano, que permita determinar, as soluções individualizadas para os alunos com dificuldades. Contudo, concordamos que a avaliação diagnóstica deve ter lugar em diferentes momentos ao longo do ano letivo, com recurso a diferentes modalidades.

Partilhamos as ideias de Machado (1999), ao considerar que a ESEN é uma Escola cuja identidade está marcada por uma longa tradição de ensino no domínio técnico-científico manifestada ainda hoje pela larga oferta de Cursos Profissionais e de Cursos Científicos, correspondendo, assim, às expectativas dos que a procuram.

No que diz respeito à dimensão demográfica, a Escola serve uma população de 1206 alunos. Constata-se, em termos de evolução, a consolidação da tendência de crescimento iniciada em 2008/2009, depois de um ciclo de um decréscimo muito acentuado, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – População Total

Nível de Ensino		Anos					
		2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Básico		-----	-----	47	95	120	129
Secundário	Humanístico	613	577	469	494	529	533
	Tecnológico	329	325	296	143	68	-----
	Profissionais	14	29	55	184	267	363
Recorrente		249	203	91	73	30	-----
EFA Básico		-----	-----	-----	29	11	12
EFA Secundário		-----	-----	-----	171	175	169
Total		1205	1134	958	1189	1200	1206

Fonte: Adaptado PEE (2010/2013)

2.5.1.1. Ensinos Básico e Secundário

A ESEN oferece o Ensino Básico e o Ensino Secundário: Curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias; Curso científico-humanístico de Ciências Socioeconómicas; Curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades e Cursos profissionais. Relativamente à oferta formativa do Ensino Profissional, esta contempla os seguintes cursos: Técnico de Contabilidade; Técnico de Secretariado; Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; Técnico de Instalações Elétricas; Técnico de Apoio à Infância; Técnico de Eletrotécnica; Técnico de Turismo Ambiental e Rural, Técnico de Informática de Gestão.

Neste âmbito, no ano letivo 2010/2011, a Escola diversificou a sua oferta educativa e criou, entre outros, os Cursos de Multimédia, Mecatrónica Automóvel e Energias Renováveis, indo ao encontro das necessidades da comunidade e do meio envolvente. Os Cursos Profissionais, na sua componente técnica, contemplam a formação em contexto de trabalho, o que implica a realização de protocolos com as empresas da região, permitindo à escola criar e consolidar relações de parceria com as mesmas.

A diversidade cultural é uma característica que tem vindo a crescer nos últimos tempos, fruto da globalização e da internacionalização do conhecimento e do trabalho. Assim, esta escola é frequentada por alunos de diferentes nacionalidades e provenientes de diferentes regiões do mundo e com estatutos económicos diferenciados, o que obriga a Escola a (re)pensar a sua missão e a sua oferta, no sentido de potencializar as capacidades de cada um sem discriminar.

2.5.1.2. Centro de Novas Oportunidades

A Escola sempre esteve vocacionada para dar resposta à formação de adultos, vertente que está hoje concretizada na oferta do ensino de educação e formação de adultos (EFAS) e centro de novas oportunidades (CNO) sendo, pois, uma Escola aberta às necessidades da sociedade (Projecto Educativo de Escola, ESEN, 2011-2013).

O CNO também oferece a valência de Reconhecimento, Validação e Certificação e Competência (RVCC) permite aumentar o nível de qualificação escolar e profissional que cada adulto adquiriu em diferentes circunstâncias ao longo da sua vida, através da valorização das aprendizagens realizadas fora do sistema de educação ou de formação profissional.

Como podemos verificar, o número de inscrições registadas tem vindo a apresentar um decréscimo acentuado (quadro 2), por fatores variados, nomeadamente, o aparecimento desta tipologia de ensino noutras escolas e centros de formação que, entretanto foram abrindo, e também com novas ofertas e mais variadas.

Quadro 2 – Número de Inscrições registadas no CNO

	2006/2007	2008	2009	2010	2011
N.º Inscrições	1414	800	512	186	181

Fonte: Adaptado PEE (2010/2013)

Tanto no nível básico como no secundário, os processos RVCC, assentam nos mesmos princípios de aprendizagem ao longo da vida, contudo giram em torno de áreas de competência – chave distintas e as metodologias utilizadas para evidenciar as competências adquiridas.

A complementar a oferta educativa, a Escola dispõe de outros serviços importantes, descritos no RI, destacando-se: Ação Social Escolar; Biblioteca Escolar; Gabinete de Apoio ao Aluno; Serviço de Educação Especial e Serviços de Psicologia e Orientação.

2.5.2. Ação Social Escolar (ASE)

A Ação Social Escolar constitui um serviço imprescindível na escola e procura colaborar com os restantes intervenientes em situações de despistagem de carência económica dos agregados familiares, no sentido de prestar apoio aos alunos que dele necessitam.

Neste contexto, no ano a que se reporta este relatório, foram vários os alunos que beneficiaram de apoio no âmbito da ASE, com apoios económicos diretos: materiais de desgaste, transportes, prémios e refeições. É de destacar que 43 alunos foram contemplados com uma bolsa de mérito.

De igual modo, também nos Transportes escolares se refletiu a sua ação, contemplando 106 alunos com passe escolar mensal, os restantes alunos são comparticipados pela Câmara Municipal em 50% do custo. No que respeita ao apoio alimentar, a escola fornece uma média de 233 refeições diárias, sendo que a sua maioria é consumida por alunos dos cursos profissionais.

Outro campo de intervenção diz respeito ao Seguro Escolar, tendo-se constatado que ocorreram, em média, 28 acidentes escolares durante o ano letivo. Da análise dos apoios disponibilizados pelo ASE, destacamos os dados presentes no quadro 4.

Quadro 3 – Ação Social Escolar (2010/2011)

Ano Letivo	Escalão A		Escalão B	
	3º Ciclo	Ensino Secundário	3º Ciclo	Ensino Secundário
2010	30	151	21	174
2011	32	127	29	175

Fonte: Elaboração própria

2.5.3. Biblioteca Escolar

A Biblioteca Escolar (BE) constitui, na Escola, um recurso básico do processo educativo, sendo-lhe atribuído um papel central em domínios como a aprendizagem da leitura, o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura, a capacidade de selecionar informação, o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma e o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística.

Sobrino et al (2000, p. 61) considera a escola como o espaço natural da leitura, mas “existe, no entanto, um lugar específico que é a aprazível morada da leitura impressa, ou seja, a biblioteca”. Paralelamente, o Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares (1999, p. 2) preconiza um conjunto de objetivos da biblioteca escolar que promovem a criação de hábitos de leitura.

Neste sentido, a biblioteca escolar da ESEN oferece um vasto leque de recursos, impressos e não-impressos, um verdadeiro "centro de recursos educativos" e proporciona, ainda, espaços de realização de trabalhos de grupo e apoios diretos aos alunos. Neste campo, algumas aulas são planeadas tendo por base os preciosos recursos que a biblioteca disponibiliza.

A biblioteca da ESEN coloca estes recursos ao dispor de alunos, de professores e, em condições específicas, de outros elementos da sociedade. A Escola, no seu Projeto Educativo destaca como ponto forte o serviço prestado pela BE.

Cabe à escola, em articulação com a sua biblioteca, a função de criar e desenvolver nos alunos competências de informação, contribuindo para que os alunos se tornem mais conscientes, informados e participantes, no desenvolvimento cultural e global da sociedade.

2.5.4. Educação para a Saúde e Educação Sexual

A educação sexual foi incluída nos currículos do ensino básico e secundário “integrada na área da educação para a saúde, da qual fazem parte, igualmente, a educação alimentar, a atividade física, a prevenção de consumos nocivos e a prevenção da violência em meio escolar. O conceito atual de educação para a saúde tem subjacente a ideia de que a informação permite identificar comportamentos de risco, reconhecer os benefícios dos comportamentos adequados e suscitar comportamentos de prevenção” (Portaria n.º196-A/2010, 9 de Abril).

No âmbito deste Projeto foram desenvolvidas várias atividades de sensibilização, destacando temas como o Bullying, destinado a alunos do ensino básico e assistentes operacionais; Distúrbios alimentares, sendo o público alvo os alunos do 10ºano Hiperactividade, para pais/professores e assistentes operacionais; Comportamento de risco – álcool e drogas, alunos do 11º e 12º anos; Alertar... Prevenir... Socorrer, todos os anos de escolaridade e Comemorações de dias nacionais, mundiais e internacionais, para toda a comunidade educativa.

2.5.5. Gabinete de Apoio ao Aluno

O Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA) foi criado pela escola, com o objetivo de proporcionar condições facilitadoras da aprendizagem e da integração social e escolar dos alunos. Funciona com uma equipa de docentes, coordenada por um destes elementos e constitui uma estrutura criada pela escola no âmbito do Decreto-Lei n.º 75 de 2008 de 22 de abril, artigos n.º 45 e 46, alínea 5 e 8.

Neste quadro, no ano letivo 2010-2011, foram resolvidos no GAA, cerca de 112 situações referentes a alunos do ensino básico e 283 situações referentes a alunos do ensino secundário. Comparando com o ano letivo 2009/2010, em que existiram 70 ocorrências no ensino básico e 118 no ensino secundário, podemos constatar que houve um aumento de ocorrências registadas, na sua maioria dentro da sala de aula.

A equipa tem como funções a mediação de conflitos entre alunos, alunos e professores e alunos e assistentes operacionais e técnicos. Visa, ainda prevenir a falta de assiduidade e comportamentos de risco. (Regulamento Interno, ESEN, 2011-2012).

2.5.6. Serviço de Educação Especial

A ESEN privilegia recursos, materiais e apoios especializados a prestar aos alunos, incluindo os que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) procurando assegurar as condições necessárias a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais de cada aluno, de acordo com o estipulado no Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, bem como em legislação auxiliar.

Decorrente da implementação do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 janeiro foram criadas as escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão, sendo a ESEN, uma dessas escolas que têm como objetivos, entre outros, assegurar a educação e ensino destes alunos.

Na prossecução dos seus objetivos específicos, a Escola elabora protocolos de parceria com várias instituições e empresas públicas e/ou privadas, alargando o leque de experiências em contexto real de trabalho dos alunos com currículo específico individual. Neste sentido, a escola tem revelado capacidade de visão ao projetar uma adequada inserção destes alunos em atividades que promovem a sua autonomia e independência pessoal e subsequente inclusão na vida pós escolar, no mercado de trabalho e na sociedade.

Neste contexto, a Escola tem parcerias e protocolos com Instituições públicas e privadas da região, assegurando o estipulado no artigo n.º 14 do Decreto-lei nº 3 de 2008 de 07 de janeiro, de modo a garantir uma efetiva inclusão escolar e social. Destacamos o número de alunos com Apoio Pedagógico Personalizado (APP) e o número de professores envolvidos por disciplina, verificando que o grande foco recai nas disciplinas de Matemática, Português e Inglês.

2.5.7. Outros apoios: Apoio Aberto, Despacho Normativo nº 50 de 2005 e Apoio Língua Portuguesa não Materna

A ESEN disponibiliza apoio aberto a todos os alunos que dele queiram usufruir. Neste sentido, a escola, na sua dinâmica organizacional, contemplou nos horários dos professores tempos destinados à sua concretização bem como uma sala de aula para o efeito. Durante o dia, os alunos contam com este espaço, nas diferentes disciplinas, sendo de salientar que o enfoque recai nas disciplinas nas quais os alunos apresentam mais dificuldades: Matemática, Português, Física e Química e Inglês. Esta modalidade de apoio é muito frequentada pelos alunos, sobretudo pelos que apresentam sucesso nos seus resultados escolares, procurando, desta forma, traduzir as suas expetativas em melhores resultados.

A gestão dos apoios educativos é dinâmica, havendo sempre reorganização ou reajustamento das modalidades e/ou metodologias em função dos dados de avaliação. Do mesmo modo, os alunos que são objeto de referenciação e não se enquadram no âmbito do Decreto-lei nº 3/2008 de 07 de janeiro, poderão usufruir de outras valências disponibilizadas pela escola e estipuladas no Despacho normativo nº 50/2005.

Os alunos provenientes de outros países, cuja língua não é a portuguesa, dispõem de apoio no âmbito do Português Língua não Materna. O Despacho normativo n.º 7 de 2006 de 06 de fevereiro regulamenta esta tipologia de apoio para os alunos do ensino básico. De igual modo, os alunos do ensino secundário veem assegurado este apoio através do regulamentado pelo Despacho normativo n.º 30 de 2007 de 10 de agosto.

2.5.8. Serviços de Orientação e Psicologia

A Escola dispõe de um Gabinete de Psicologia, ao qual recorre um elevado número de alunos quer por iniciativa própria, quer por iniciativa dos Pais e Encarregados de Educação, Professores e Diretores de Turma. “A equipa do Serviço de Psicologia e Orientação é constituída por uma Psicóloga e um Psicólogo, habilitados com Estágio na Área de Orientação Escolar e Profissional” (A. Nazaré Oliveira, 1999, p.106).

“Os Serviços de Psicologia e Orientação constituem um recurso relevante não apenas pela diversidade e abrangência das actividades desenvolvidas, mas também pela implementação de uma perspectiva psicossociológica nos processos de tomada de decisão” (Projecto Educativo de Escola, ESEN, 2010-2013).

2.5.9. Outros Serviços

2.5.9.1. Tutorias

As exigências impostas pelo atual contexto político, com a chegada do século XXI e a emergência de crescentes desafios, as Escolas são cada vez mais confrontadas com uma ampla heterogeneidade e diversidade de alunos e situações peculiares de cada um, sem dúvida, difíceis de gerir.

Do mesmo modo, Baudrit (2003) salienta que a tutoria leva a que se opere uma rutura com o funcionamento didático tradicional centrado no professor, ao individualizar mais

o ensino-aprendizagem, ao facilitar o trabalho do aluno, ao ter em conta as suas dificuldades.

Recorrendo aos diplomas legais: despacho 178-A/ME/93, Despacho Normativo nº 50 /2005, Decreto-Lei nº115-A/98, Decreto Regulamentar nº10/99, e o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, constatamos que as escolas, no quadro da sua autonomia podem implementar esta modalidade de apoio, para responder a determinadas situações, ainda que pouco definidas e muito mais com cariz remediativo do que preventivo, remetendo para o Regulamento Interno dos Estabelecimentos de Ensino.

Com os Programas de Tutoria, a ESEN pretende elevar a qualidade do processo educativo, melhorar as condições de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento de valores, atitudes e hábitos que contribuam para a integridade da sua formação pessoal, social e humana.

2.6. Caracterização dos Recursos

2.6.1. Recursos Financeiros

O financiamento global da ESEN é fruto de três fontes: orçamento geral de Estado, receitas próprias e Fundo Social Europeu, no âmbito do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH).

No início de cada ano letivo é calculado o orçamento de Estado previsto para os gastos anuais que a escola estipula, para o respetivo ano económico. Perante essa previsão, a cada escola é atribuído um orçamento de estado, para gastos internos.

Os orçamentos das escolas são apurados por ano económico, dentro do período de janeiro até dezembro. A par desse orçamento, a escola obtém receitas próprias, através de angariação de verbas junto das entidades locais e nacionais, bem como a candidatura a projetos, que representam um volume considerável em termos de receitas.

De modo a complementar o orçamento de estado, a ESEN tem contado com o apoio do Fundo Social Europeu (FSE), através do POPH, para colmatar as despesas decorrentes do

funcionamento dos cursos profissionais e permitir a igualdade de oportunidades, no que diz respeito ao ensino e à formação profissional.

Em termos de futuro, prevê-se uma tendência de redução do orçamento global comparativamente aos anos anteriores, uma vez que a conjuntura económica que o país atravessa irá implicar numa redução drástica nos gastos em todos os domínios. Desta forma, afigura-se como desafio uma adequada e planeada gestão dos recursos financeiros.

2.6.2. Recursos Humanos

2.6.2.1. Corpo docente

No ano letivo 2010/2011 o corpo docente conta com 168 professores, fruto das políticas economicistas, que se têm vindo a sentir. Destes, 21% eram contratados; 9% encontravam-se na opção de destacamento por aproximação à residência; 65% pertenciam ao quadro da escola e 5% eram do quadro de zona pedagógica.

Neste ano, existem na escola, 19 professores que possuem mestrado (42%), 9 com formações especializadas (24%), 12 com pós-graduação (31%), 1 com doutoramento e encontram-se a frequentar mestrado 9 professores, dos quais 2 estão em pós-graduação e 2 em doutoramento.

A Escola conta, assim, com um capital humano significativo, fruto de muita experiência acumulada, fator a ter em conta na tomada de decisão relativamente à distribuição de serviço, numa lógica de pretensão de manutenção de níveis elevados de produtividade.

2.6.2.2. Pessoal não docente

No que concerne ao pessoal não docente, em 2010/2011 prestavam serviço na Escola 48 funcionários distribuídos da seguinte forma: dois Psicológicos, quatro técnicos do CNO, um chefe administrativo, doze assistentes técnicos e vinte e nove assistentes operacionais.

Em termos de evolução do pessoal não docente, regista-se, nos últimos anos, uma tendência de decréscimo a nível dos assistentes técnicos e operacionais, com reflexos na gestão destes recursos humanos que terá que ser imaginativa e muito flexível, por forma a dar resposta eficaz e eficiente às necessidades emergentes da política de diversificação da oferta educativa.

2.6.3. Recursos Materiais

2.6.3.1. Instalações e equipamentos

Ao longo do tempo a Escola foi sofrendo remodelações sucessivas. Tendo começado a funcionar num pequeno espaço da Casa do Arco, com o passar do tempo, viu ampliadas as suas instalações com novas construções e com a aglutinação do edifício da escola primária.

Atualmente, os edifícios escolares organizam-se em 4 alas, em torno de um recinto interior, compreendendo salas de aula, oficinas (Eletrotecnia, Mecânica, Energias Renováveis), ginásio, laboratórios (Física, Química, Biologia e Geologia), salas específicas (Informática e Multimédia), Centro de Documentação e Informação/Biblioteca Escolar (CDI/BE), Centro de Novas Oportunidades (CNO), refeitório e vários espaços de apoio e serviços administrativos.

As instalações escolares têm sofrido obras de remodelação, pela “Parque Escolar”³, encontrando-se a obra numa fase de conclusão, ficando agora equipada com infraestruturas técnicas adequadas ao seu bom funcionamento.

“A área descoberta é constituída por campos de jogos e recreio dos alunos. De outros tempos, resta, ao meio, o cedro centenário” (Projecto Educativo de Escola, ESEN, 2010-2013). Na atualidade, a Escola está dotada de infraestruturas e de meios modernos que permitem responder aos desafios futuros.

³ Parque Escolar - Programa de Requalificação das Escolas Secundárias: <http://www.parque-escolar.pt/>

PARTE III – ESTÁGIO

3. DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO

3.1. Contextualização

O contexto legal do estágio consta publicado em Diário da República no aviso n.º 3519/2009. Neste contexto, a realização do estágio constitui uma das opções que integra o 2º ano do Mestrado em Docência e Gestão da Educação, Área de Especialização em Administração Escolar e Educacional, da Universidade Fernando Pessoa – Porto, como anteriormente referido e implicou a realização de 638 horas de formação, no órgão de gestão, ao longo do 4º semestre, de janeiro a maio de 2011.

O ano letivo de 2010/2011 constituiu um marco importante na nossa vida pessoal e profissional. Fruto das transformações que têm ocorrido nos últimos anos, a avaliação das organizações, e a escola é uma organização, tem assumido uma importância crescente na melhoria dos serviços que presta. Mas, a mudança encerra receios, desafios, e resistência. Contudo, acreditamos que a inovação e a mudança poderão ser fatores decisivos rumo à melhoria contínua da qualidade das Escolas.

A primeira experiência passou pelo convite que o Diretor nos apresentou, propondo-nos para a assessoria técnico-pedagógica da Direção (cf. Anexo 3). A aceitação desta proposta envolveu mais responsabilidade no exercício do cargo. Nessa função de assessoria foram-nos atribuídas duas pastas: Processos Disciplinares e como estagiária de mestrado a Coordenação da Equipa de Autoavaliação responsável pela sua implementação na Escola.

No seguimento deste convite, tudo indicava que o ambiente era propiciador e favorável à realização do estágio. Dando prosseguimento à opção de estágio, e uma vez fazendo parte do órgão de gestão, o passo seguinte seria, a realização do pedido oficial ao Diretor da escola (cf. Anexo 4), no sentido de conciliar as duas funções: Assessora e Estagiária mestranda. De salientar que nesse ofício constava o requerimento ao Diretor para coordenar o estágio e o de autorização para utilização dos dados produzidos, no presente relatório (cf. Anexo 5). Os pedidos foram aceites e fomos integrados no órgão de gestão, como assessora e estagiária.

A nossa atividade iniciou no dia 18 de janeiro de 2011, coincidindo com a primeira reunião, na qual esteve presente a orientadora científica, Mestre Manuela Sampaio. Nessa reunião, para além da orientadora científica, esteve presente, o coordenador da entidade acolhedora, o Diretor.

O objetivo primordial da mesma foi definir as bases orientadoras para o estágio e para a conceção dos documentos estruturantes a realizar ao longo do mesmo. Foram ainda apresentadas as diretrizes para a construção do primeiro documento, a proposta de estágio, (cf. Anexo 6) para ser entregue à orientadora e, posteriormente, à Universidade.

No sentido de cumprir as horas de formação, estipuladas na legislação, foi-nos dado a conhecer a folha de registos de presenças (cf. Anexo 7), contendo as horas e os dias que desempenhámos funções no órgão de gestão. Salientamos que as horas apresentadas nas folhas de registos de presença, apenas, se destinaram a um controlo, tal como está estipulado na lei, visto que na realidade aquelas horas de trabalho foram bastante excedidas. Este facto permitiu-nos estar mais vezes presentes aquando das tomadas de decisão observando, com maior rigor, como se administra uma Organização Escolar.

Ainda nessa reunião, procedemos à elaboração do protocolo entre as duas entidades, ESEN – Universidade Fernando Pessoa (UFP), no sentido de proporcionar uma parceria entre as mesmas (cf. Anexo 8).

O desafio estava lançado!.. Uma longa caminhada de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, de aprendizagens, de compreensão das dinâmicas do órgão de gestão constituíam a alavanca para esta iniciativa. O desafio foi árduo, pois conciliar a função de docente, a assessoria de direção e o estágio requer organização e coordenação das diferentes atividades a realizar. Tínhamos a perfeita noção que muito haveria para aprender durante a realização do estágio, prevendo um ano intenso e trabalhoso, mas expectante e estimulador.

Após os formalismos próprios deste processo, o passo seguinte, foi acompanhar as dinâmicas implementadas pelos elementos do órgão de gestão, bem como observar e executar da melhor forma as funções atribuídas pelo Diretor, para o cargo, que no momento estávamos a exercer.

Relativamente ao processo de coordenação da equipa de autoavaliação da Escola, o trabalho realizado desenvolveu-se em paralelo com o trabalho realizado pela referida equipa, constituindo o seu enfoque mais detalhado no decurso deste trabalho.

No dia 30 de abril de 2011, realizou-se a segunda reunião de estágio, contando com a presença da Orientadora científica e do Coordenador de Estágio. Num primeiro momento da reunião, procedemos à verificação/controlo das folhas de presenças (cf. Anexo 7) e a Orientadora trocou informações com o Coordenador, acerca do nosso desempenho.

De seguida, a mesma reuniu individualmente com a estagiária, a fim de se inteirar das tarefas desenvolvidas até ao momento. Analisamos o dossiê que integra os documentos produzidos até à data, no âmbito do estágio. De seguida, relatámos o desenvolvimento do processo de autoavaliação, área específica de intervenção, dando ênfase às situações constrangedoras com as quais nos fomos deparando, mas também como as fomos superando, adaptando-nos à realidade da escola e das pessoas que nela coabitam.

Demos continuidade à apresentação dos materiais, até ao momento realizados e os que se encontravam em construção (questionários de satisfação, carta de comunicação do processo de autoavaliação (cf. Anexo 9), cronogramas, atas da equipa de autoavaliação (cf. Anexo 10), cartazes (cf. Anexo11), folhetos (cf. Anexo 12), grelhas (cf. Anexo 13), entre outros).

Após análise da documentação produzida e do dossiê criado para o processo de autoavaliação da Escola, a Orientadora apresentou algumas sugestões de melhoria para o processo, sugerindo algumas estratégias para um desenvolvimento mais eficiente. Neste sentido, “colocou o seu olhar” crítico, no processo em curso de autoavaliação da Escola, uma vez que tinha sido convidada pela equipa para desempenhar a função de Amigo Crítico, no âmbito do primeiro processo de autoavaliação a ser implementado na escola.

Desta maneira, procedemos a um relato pormenorizado de todas as atividades realizadas, as suas angústias, receios e dúvidas, assim como as estratégias utilizadas para as tentar ultrapassar, convictas de que a melhor forma de aprender é aprender com os erros e aprender com os outros.

Ao longo do estágio, ficamos, por vezes, com a sensação de que as dúvidas nos obrigavam a procurar e a produzir conhecimento de aspetos da organização e que a mesma desconhecia, ou por falta de informação ou por (im)possibilidade de querer saber mais e melhorar através do autoconhecimento. A predisposição para conhecer permite reconhecer e melhorar o desempenho.

Neste sentido, Guerra (2003b, pp.34-35) aponta que “A avaliação pode ser um caminho de aprendizagem para aqueles que a realizam e para aqueles que dela aproveitam.” Concordamos que “ [Criar conhecimento é] o processo que amplifica organizacionalmente o conhecimento criado pelos indivíduos e que o cristaliza como parte da rede de conhecimento da organização” (Magalhães, 2005, p. 23).

Tendo presente que o nosso estágio tem como objetivo compreender as dinâmicas do órgão de gestão da Escola, ao longo do nosso percurso fomos observando, as situações que foram surgindo, apresentando sempre que necessário, uma solução para o problema, quer por iniciativa quer quando solicitada.

Da análise dos documentos estruturantes da Escola, resultou uma recolha de informação pertinente que serviu de suporte à construção de documentos orientadores e à criação de uma imagem de Escola. A sistematização da informação documental recolhida permitiu identificar algumas características da organização relativas à temática em análise, o que constitui um diagnóstico dos pontos que carecem de melhoria.

Nesta perspetiva, a avaliação da escola deve ser um propósito de todos, e sobretudo de cada um, de modo a conferir rigor à avaliação obtendo assim informações reais, o que permite fazer um diagnóstico dos pontos fracos e fortes da organização, o que configura a possibilidade da organização poder vir a melhorar.

Na senda de Costa et al (2007,) As escolas conhecedoras dos seus pontos fortes e fracos encontram-se mais seguras sobre o caminho a seguir e mais qualificadas para iniciar uma mudança. Tal como os indivíduos, também as instituições/organizações podem aprender. Elas têm capacidade de produzir e usar o conhecimento, são proactivas e reativas, perdem e ganham energia, numa palavra, são inteligentes.

Neste contexto, Handy (1989, p.77) refere que as organizações do futuro seguirão o modelo de *Organização do Triplo I* ou *Organização Inteligente*, que resulta do valor acrescentado de três pontos fundamentais: *Inteligência, Informação e Ideias*. Neste sentido partilhamos a ideia de Handy (2001) quando refere que a organização “ênfatiza dois elementos: o técnico e o humano. As organizações devem conseguir eficiência, baseando-se em recursos humanos inteligentes, ocupados em captar informações e gerar ideias”.

Handy (1998), defende que mesmo as organizações conhecedoras do potencial dos seus recursos humanos nunca podem deixar de procurar e produzir conhecimento, permitindo captar a informação necessária à criação de novas ideias, por forma a acompanhar o ritmo da mudança de forma sustentável.

A Organização do Triplo I “baseia-se numa combinação de profissionais qualificados e de máquinas inteligentes”. Esta combinação, reforça a ideia de Handy (1989) quando refere que o sucesso e a eficácia das organizações centram-se na inteligência dos seus trabalhadores, na capacidade destes reterem a informação adequada, direcionando-a para a produção de ideias em benefício da organização.

Nesta perspetiva, Burnes (1992) aponta que “as novas organizações serão sociedades dinâmicas e interativas onde a informação está aberta a todos, sendo recebida e fornecida livremente. Deste modo, na organização do ‘triplo I’ espera-se que toda a gente seja capaz de pensar e aprender tão bem como fazer” (Burnes, 1992, p. 77). E acrescenta que a força de “triplo I” baseia-se numa combinação de profissionais qualificados e de máquinas inteligentes.

Efetivamente, “A melhoria da escola não está tanto na implementação eficiente e fiel do desenho curricular elaborado e introduzido do exterior, mas no compromisso partilhado, nos contextos reflexivos de deliberação educativa ...” (Bolívar 2003).

E, nesta linha de pensamento, a melhoria da escola implica forçosamente momentos continuados de avaliação, de diagnóstico, de comparação com outras instituições, de uma cultura de reflexão e de melhoria das práticas educativas. Concordamos que o diagnóstico deve ser amplo, abrangente e integrar as diferentes vertentes da organização, no sentido de conhecer para reconhecer e atuar em conformidade com os padrões de excelência.

Na senda de Guerra (2003a, p.13) “A avaliação é considerada um processo de conhecimento e só faz sentido se for considerada como um elemento decisivo da melhoria institucional”. Também Azevedo (2005) apresenta uma ideia de avaliação da escola como um processo contínuo e essencial para se conseguir alcançar a melhoria do Sistema Educativo.

A lei nº 31 de dezembro de 2002 consagra a avaliação da escola em duas fases distintas mas complementares: a avaliação externa e a autoavaliação. Ambas fazem parte do mesmo ciclo de gestão da escola; pretendem prestar contas a quem as solicita e procura recolher informações para analisar de forma sistemática a vida da organização, com vista a alcançar a sua melhoria contínua.

No dia vinte e seis de maio, deu-se por terminado o estágio, completando, desta forma, as horas previstas na legislação para este processo. Neste dia teve lugar uma reunião entre os intervenientes e refletiu três pontos essenciais, destacando: o *terminus* e a reflexão acerca do estágio, bem como a avaliação do mesmo. Acerca da nossa avaliação foi redigida uma ata (cf. Anexo 14), contendo a classificação qualitativa a atribuir, realizada pelo representante da entidade acolhedora e a orientadora científica.

Após a conclusão do estágio, demos continuidade às funções que nos estavam inerentes, coordenando as atividades, procedendo à distribuição, recolha e análise dos questionários, bem como à redação do relatório final do trabalho desenvolvido pela equipa responsável pela dinâmica da autoavaliação da escola.

O contato com os procedimentos levados a cabo, em tempo real, dia após dia, e ao longo de quatro meses de estágio, permitiram perceber a dinâmica intrínseca aos órgãos de direção, administração e gestão da escola nomeadamente, o Diretor, o Conselho Geral (cf. Anexo 15) e o Conselho Pedagógico (cf. Anexo 16), possibilitando, paralelamente, identificar algumas diferenças entre os referidos órgãos de gestão da escola.

De acordo com o explanado no art.º10 do Decreto-Lei n.º 75 de 2008, de 22 de abril, define como sendo “órgão de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo”. A estes órgãos compete, trabalhar em colaboração e

cooperação no sentido promover a qualidade dos serviços que a instituição Escolar presta.

3.2. Implementação do processo de autoavaliação de escolas – Enquadramento Teórico para a Ação

De um modo geral, avaliar significa confrontar um conjunto de informações com um conjunto de critérios e implica julgar, apreciar e medir, mas, mais de que um processo de natureza técnica, avaliar integra dimensões morais, políticas e psicológicas. A avaliação é um fenómeno que permite tornar claras todas as nossas concepções (Guerra, 2003).

Segundo Vitor Alaíz (2003), a avaliação consiste num processo de recolha de informações que são comparadas a um conjunto de critérios ou padrões e termina com a formulação de juízos que podem conduzir à tomada de decisões e ações subsequentes. E acrescenta que “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).

Neste sentido, Guerra (cit in Azevedo, 2002, pp. 11-13) considera que avaliar as escolas com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas num determinada sociedade. Assim, avalia-se para melhorar a qualidade da nossa prática educativa. O conceito de avaliação é amplo e plural. Há uma grande diversidade de definições que dependem de cada autor e da época em que se insere. Scriven (1991, p. 139) define-a assim: “[o] sentido chave do termo «avaliação» refere-se ao processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo” (cit. in Alaiz et al., 2003, p.9).

Para Stufflebeam, (cit. in Garcia,1999) a avaliação “é o processo de conceber, obter e utilizar informação que descreva e julgue o valor, o mérito dos objectivos, concepção, implementação e impacto de um determinado programa, para promover o seu aperfeiçoamento, servir a necessidade de controlo e aumentar o conhecimento”

Efetivamente, concordamos com Azevedo (2003, p. 50) “ não basta querer avaliar tudo e todos e de qualquer maneira, é preciso saber o que se quer avaliar, para que se quer avaliar e como se vai avaliar”. E Alaíz (2003, p.30) defende que a “finalidade última da avaliação é contribuir para a melhoria eficaz da escola”.

Neste sentido, Azevedo (2003, p. 51) defende que “a auto-avaliação é a mais importante das dinâmicas da avaliação, mas tem de nascer de dentro, no seio de dinâmicas que projectem a escola para a sua melhoria gradual”, em que o plano melhoria deve ser construído e promovido por todos os actores da mesma.

Santos Guerra (2002) faz uma análise dos diferentes aspetos da avaliação qualitativa das escolas e conclui que a finalidade desta avaliação é contribuir para a melhoria de cada escola. Para avaliar as escolas, devemos conhecer muito bem a sua configuração, a sua realidade e o contexto em que se inserem. O fim último da avaliação das escolas é a aprendizagem dos alunos.

Segundo o mesmo autor, poderá haver, em muitas escolas, uma tendência para a avaliação assentar nas classificações dos alunos. Uma avaliação é uma realidade muito mais complexa e abrangente. A avaliação não é um fim em si mesma, mas serve para “melhorar a qualidade da nossa prática educativa”. A avaliação deve estar ao serviço dos valores educativos fundamentais e deve envolver os alunos, cuja participação, muitas vezes, é escassa ou nula. Assim, avaliar a escola transcende o enfoque dos resultados dos alunos.

De facto, a avaliação deve envolver um processo dinâmico, de retroação, contínuo essencial ao funcionamento da sala de aula, da escola e do sistema educativo. A avaliação é essencial para um comportamento bem sucedido, dirigido para os fins/objetivos/metapas, por indivíduos e organizações.

Concordamos com Marchesi (2002) quando sustenta que a avaliação pode ter duas finalidades: o controlo administrativo e a prestação de contas, cujo objetivo fundamental é conhecer o real funcionamento da escola. Para avaliar em educação é necessário ter informações permanentes e pertinentes sobre o desempenho dos agentes, os processos o contexto e os resultados educativos.

Alaíz et al (2003, p. 21), a partir da análise de práticas de autoavaliação em escolas europeias, refere um conjunto de características específicas de autoavaliação das escolas, sendo de salientar que “é um processo de melhoria contínua (...)”.

Partindo do exposto, podemos concluir que a avaliação não se resume a uma mera questão técnica de recolha e análise de informação, o seu alcance é muito superior, procura hierarquiza-las e tomar decisões, porque o fim essencial é a melhoria do desempenho da organização.

Esta preocupação ganha consistência com os estudos efetuados a nível europeu, na rede Eurydice, permitindo coligir e difundir informação relevante sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, sob a forma de estudos e análises de temas específicos. Trata-se pois, de uma rede europeia que contribui para melhorar as políticas educativas e enriquecer o debate sobre a educação na Europa, decorrente, em grande parte, da Estratégia de Lisboa.

Partilhamos as ideias da rede Eurydice (2004) quando refere que “As organizações educativas não constituem exceção, exigindo-se aos sistema educativo em geral e às escolas em particular uma permanente atitude de actualização, renovação e preocupação com a qualidade do serviço que prestam”.

As escolas experimentam preocupações diferentes sobre o seu desempenho e funcionamento, perspetivando novas formas de gestão e organização. Neste quadro, a avaliação, ao mesmo tempo que aparece de modo impositivo, surge também como uma prática necessária, na medida em que leva a um autoconhecimento, a uma análise e uma reflexão sobre a estrutura e organização da escola, constituindo um indispensável aliado no plano de ação estratégica.

A cultura de mudança, instalada na sociedade atual é, em parte, devido ao contributo da evolução das tecnologias, mas também de uma evolução social na busca de bem-estar e qualidade. Ao longo da sua existência, as organizações vão sofrendo sucessivos processos de mudança, adaptando-se à realidade da sociedade, cada vez mais exigente nos seus padrões de qualidade.

No contexto da globalização e no seio do espaço europeu, Portugal enfrenta permanentes desafios que movem as organizações a refletirem sobre o seu desempenho

e a procurarem mecanismos de melhorarem as suas dinâmicas e práticas educativas, numa perspetiva de melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos.

Esta pressão sobre a avaliação dos serviços a que as organizações estão sujeitas, derivam de diversas origens e lógicas, envolve distintas visões, interesses e expectativas de natureza política, social e económica, tendo em vista a possibilidade de melhorar e ir sempre mais além.

Tendo por base estes pressupostos, é importante salientar que a avaliação é um trabalho de investigação que leva à reflexão de práticas e a uma partilha de opiniões. Deste confronto de ideias é fundamental que se construa um diagnóstico o mais consensual possível e que, a partir dele, se definam planos de melhoria do funcionamento da escola, tendo presente o ciclo de Deming ou ciclo Planear, Executar, Controlar e Atuar (PDCA) que tem como objetivo tornar transparentes e velozes os processos envolvidos na execução da gestão da qualidade (António e Teixeira, 2007).

O PDCA é uma técnica simples que tem como objetivo o controle do processo de avaliação, podendo ser usado de forma contínua para a gestão das atividades de uma organização, tendo como foco essencial a melhoria contínua, num ciclo que nunca se fecha.

Neste quadro, e indo de novo ao encontro das ideias de Guerra (2000), a autoavaliação deve ser contextualizada, considerar os processos e não apenas os resultados, dar voz aos participantes em condições de liberdade, focalizar a atenção na captação do valor educativo, ser educativa na sua forma de desenvolvimento, utilizar métodos diversificados para reconstruir e analisar a realidade, estar comprometida com os valores da sociedade, fornecer os dados e 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.

Concluimos, assim, que a avaliação deve ser da iniciativa da escola, dos seus atores no seu todo e de cada um, numa perspetiva de partilha de conhecimentos e experiências, na certeza de construir uma escola melhor.

As atividades desenvolvidas na ESEN recaíram, sobretudo, na implementação do processo de autoavaliação na escola, área de intervenção do nosso estágio. Nessa área

procurámos desenvolver as competências preponderantes que um “gestor” deve adquirir para ser bem sucedido e desempenhar de forma adequada as suas funções. Paralelamente, foram levadas a cabo outras atividades, direta ou indiretamente relacionadas com a avaliação organizacional: processos disciplinares e de averiguações e assessorias. Porquê avaliar, para quê e como operacionalizar a avaliação constituem o elenco das atividades desenvolvidas.

3.2.1. Porquê Avaliar?

A Avaliação e a Qualidade são, nos dias de hoje, temas de atenção e debate na Administração Pública Portuguesa, e muito particularmente nas Escolas o que evidencia uma forte preocupação, por parte das organizações, pela melhoria da qualidade do serviço prestado. Vivemos numa época de rápidos desenvolvimentos e constantes mudanças que se refletem na vida das escolas e, por conseguinte, estas devem ter em conta as transformações sociais, culturais, tecnológicas e alterações legislativas.

A procura da Excelência e da Qualidade, nas organizações, é uma preocupação que tem assumido particular relevo, tendo em conta a concorrência e a competitividade na economia global, bem como a importância do capital humano nos processos de crescimento e desenvolvimento das organizações (Clímaco, 2007).

Em Portugal, a preocupação com a autoavaliação e com a Qualidade surge nas escolas como imperativo legal, e não apenas devido à necessidade de prestação de contas e responsabilização das instituições educativas e dos seus agentes.

Com a publicação do Decreto-lei n.º43/89 de 03 de fevereiro, tendo como título “Regime Jurídico da Autonomia da Escola”, o Ministério da Educação é envolvido na adoção de medidas conducentes à avaliação sistemática da qualidade e dos resultados educativos das escolas, mas em algumas organizações educativas, a avaliação ainda não tem um lugar de relevo.

A importância da avaliação interna das escolas, começa a ser mais evidenciada, através do Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, que introduziu regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação.

No entanto, é com a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, designada por Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior, que lhes é colocado o desafio da avaliação e a pertinência da procura do caminho da melhoria contínua e da Excelência.

A Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro, veio reforçar a necessidade das escolas implementarem um sistema de autorregulação, referindo que a celebração de um contrato de autonomia só é possível com a adoção por parte da escola de dispositivos e práticas de autorregulação, entre outros requisitos.

Com o Decreto-Lei n.º 75 de 2008, de 22 de abril, que revogou o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio surge o novo modelo de gestão das escolas portuguesas que sustenta a existência de um Diretor para as escolas públicas, numa estratégia com sentido de conferir mais visibilidade e uma melhor prestação de contas à comunidade por parte da gestão escolar.

O estabelecimento de métricas, a capacidade de autorregulação e a procura da qualidade no sistema educativo e nas escolas, são objetivos importantes a que as escolas deverão estar mais atentas, refletindo-se nos documentos estruturantes da escola, destacando o PEE, PCE e o RI. De facto, “o critério de escolha deve ser o da qualidade da avaliação. Será inútil, até nefasto, fazer autoavaliação se ela não tiver qualidade, isto é, se além de mostrar e provar, não servir igualmente para melhorar” (Alaíz, 2007, p. 4).

Em Portugal, encontramos várias iniciativas de autoavaliação e têm sido dados alguns passos importantes no que concerne à introdução da Qualidade e práticas de autorregulação na escola, com o objetivo da aprendizagem e maturidade organizacional.

A adesão de um número cada vez maior de escolas a experiências de autoavaliação exemplifica o reconhecimento, por parte dos atores educativos, da função que esta tem no desenvolvimento das organizações escolares e dos seus profissionais.

A ESEN, enquanto instituição educativa, é exemplo disso, pois procura a excelência tendo como principal objetivo melhorar a qualidade do seu serviço. Por isso, a autoavaliação tem como principal missão iniciar o processo de avaliação interna da escola, permitindo um maior conhecimento de si mesma, aplicando “padrões de qualidade devidamente certificados” (Lei n.º31/2002, artigo n.º 7) que possibilitem atingir a excelência.

De acordo com o nosso projeto de autoavaliação, reiteramos que “A Auto-Avaliação é entendida como a forma de analisar as práticas da escola, permitindo uma reflexão crítica e aprofundada das suas acções globais, enquanto instituição Educativa. Tem em vista a implementação de processos de melhoria contínua do seu funcionamento e qualidade, visando o sucesso escolar” (Projecto Auto-avaliação, ESEN, 2011).

A autoavaliação das escolas tem carácter obrigatório. A sua realização compete aos próprios professores ou à comunidade educativa de cada escola. É uma atividade que faz parte dos processos habituais de ensino. Oferecendo como vantagens, ”... um melhor conhecimento do contexto da escola, da sua história e das suas principais características, dos problemas que possam ter existido no passado e que condicionam o presente, e da relação entre os diversos dados obtidos” (Azevedo, 2002, p.35).

A mesma depara-se com alguns obstáculos, por um lado a dificuldade em focar todos os problemas que afetam o funcionamento da escola, uma vez que são os próprios professores a ter de os suscitar e analisar. Por outro, a existência de pontos de referência externos que ajudem a interpretar as avaliações realizadas.

O processo de autoavaliação de escolas deve ter em linha de conta, os seguintes aspetos (artigo n.º 6): “grau de concretização do projecto educativo; nível de execução das atividades; desempenho dos órgãos da administração e gestão das escolas; sucesso escolar; prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa” (Lei nº 31/2002).

3.2.2. Para quê Avaliar?

A autoavaliação da escola, como mecanismo regulador das suas práticas, não tem feito parte da dinâmica de todas as organizações educativas. Apesar de a legislação apontar os benefícios dessa prática, só muito recentemente começa a ser interiorizada pelos diferentes atores. Nesta perspetiva, a ESEN procura trilhar um caminho que conduza a práticas continuadas de autoavaliação que permitam diagnosticar os pontos fortes e os pontos fracos da organização, de forma a rentabilizar as oportunidades do ambiente externo

Neste sentido Guerra (2003, p. 26) sustenta que “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.”

Neste seguimento, Alaíz et al. (2003), destaca que a autoavaliação pode ser entendida, segundo três perspetivas: a da prestação de contas, de produção de conhecimento e de desenvolvimento.

Na primeira perspetiva, requer-se da escola “uma análise rigorosa dos 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.” (Alaíz et al., 2003, p. 31). Esta análise, por um lado destina-se a informar a sociedade em geral e, por outro lado, é um instrumento precioso na gestão da escola, uma vez que vai permitir tomar medidas tendentes à melhoria.

De acordo com a perspetiva da produção de conhecimento, a escola tem a possibilidade de “aprofundar o saber acerca das diferentes dimensões”, permitindo-lhe “saber mais sobre si mesma”, construindo o conhecimento de si mesma.

A perspetiva do desenvolvimento sustenta que “a avaliação da escola tem como finalidade reforçar a sua capacidade para planear e implementar o seu próprio processo

de melhoria”, conferindo grande relevo à autoavaliação, envolvendo e responsabilizando os diferentes atores (Ibidem, 2003).

A autoavaliação pretende de forma sistemática e permanente, dar a conhecer o que se passa dentro da cada instituição, de modo que se integre na escola uma cultura de avaliação que seja impulsionadora de mudanças organizacionais e individuais numa perspectiva transformacional (Guerra, 2003).

Segundo Marchesi (2002, p. 34), “a avaliação pode ter duas finalidades distintas: por um lado o controlo administrativo e a prestação de contas; por outro, a melhoria do funcionamento das escolas”. A prestação de contas surge ligada à exigência de informação pela comunidade educativa e pela sociedade, que é cada vez mais exigente com o desempenho das escolas, porque são instituições sociais imprescindíveis e valorizadas, e porque os seus custos são elevados para os cidadãos.

Edificar uma escola melhor implica vontade em aprender, de ser “organização aprendente” e de produzir conhecimento sobre si própria. A este propósito, Hillman e Stoll (1994, p. 21), citados por Alaíz et al. (2003, p.36), “ A finalidade última da melhoria da escola é alcançar um conjunto de objectivos que incrementarão a aprendizagem, o desempenho e o desenvolvimento dos alunos”.

Segundo Azevedo (2003, p. 50): “A cultura da avaliação tem de cair na terra boa que existe nas escolas, nascer e crescer gradualmente, até ganhar raízes (...) Se a escola se coloca numa dinâmica de melhoria gradual do seu desempenho é esta mesma rota que deve constituir o seu norte.”

A Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior 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 prazos; ao programa de actividades; à interacção com a comunidade educativa; aos programas de formação; à organização das actividades lectivas; à gestão dos recursos” (art.º 15 da Lei n.º31/2002 de 20 de dezembro).

Segundo Alves (2009, p. 45), “No que concerne aos fins da avaliação, os responsáveis da gestão de uma organização podem levar a cabo a uma avaliação dos serviços por várias razões: Estabelecer cotas para mostrar o grau de rendimento do serviço;

Comparar o rendimento entre várias organizações ou serviços; Justificar a existência de um serviço de informação (se for uma biblioteca) e Identificar possíveis fontes de erro que existam num serviço com a finalidade de incrementar o nível de rendimento futuro.”

Esta trajetória tem como fim último melhorar os serviços prestados que a escola oferece e procurar adaptá-los o máximo possível às necessidades dos seus clientes diretos e indiretos. A avaliação das escolas também tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento das pessoas que nelas trabalham.

Sustentamos a ideia de que a avaliação permite conhecer o processo motor que impele à melhoria desejada, no sentido de intervir, evitando os aspetos negativos e potenciando os positivos e geradores de mais-valias. Segundo Cardinet, (cit in Alves, 2009, p 46) “toda a actividade que visa a um fim necessita de uma informação em retorno antes, durante e após a acção”.

De acordo com Teixeira (1998, cit. in Alves, 2009, p. 46) “Uma vez detectados os desvios, torna-se então necessário considerar as acções correctivas a desenvolver. Sempre que possível devem ser primeiro determinadas quais as causas do desvio e só depois, e em conformidade com elas, desencadear as acções correctivas apropriadas.”

Estes desvios ou pontos fracos poderão constituir a força que norteia a organização escolar a querer melhorar as suas práticas, a envolver os diferentes atores e adotar uma visão estratégica, rumo a alcançar a melhoria. Neste processo, a cooperação entre os intervenientes foi fundamental para a operacionalização de um projeto desta natureza: estratégico, inovador e envolvente. Concluimos que a avaliação assenta num processo negociado e numa atitude de compromisso.

3.2.3. Como operacionalizar a Autoavaliação?

A necessidade e exigência da avaliação das escolas decorrem, fundamentalmente, da necessidade das organizações melhorarem os serviços que prestam. Atualmente, assistimos a grandes mudanças organizacionais e educacionais, que exigem uma escola para todos e de qualidade. Neste sentido, torna-se urgente avaliar para melhorar e construir caminhos que conduzam ao sucesso de cada escola e de cada aluno.

O processo de autoavaliação constitui uma ferramenta privilegiada da qualidade e instrumento de consolidação da autonomia da escola ao permitir (re)visitar a sua estrutura organizativa, as suas práticas, os seus modelos operacionais, refletir sobre o próprio conceito de educação subjacente ao ato de ensinar, de forma a promover uma cultura de gestão da qualidade na prestação da educação, com vista a assegurar mais e melhor sucesso educativo.

Quadro 4 – Cronograma do processo de Autoavaliação

Fases da AA	Destinatários	Suportes comunicacionais	Responsável	Data
1.ª Fase Apresentação/Divulgação	Conselho Pedagógico Conselho Geral Pessoal Docente Técnicos Especializados Pessoal Não Docente Alunos Representantes dos delegados de turma Representantes da Associação de Pais	Reunião da Equipa de Autoavaliação	Diretor e Equipa de Autoavaliação	Abril e Maio
2.ª Fase Implementação do Processo da AA	Pessoal Docente Alunos Técnicos Especializados Pessoal Não Docente Representantes da Associação de Pais Comunidade escolar	Placard Informativo Página da Escola	Equipa de Autoavaliação	Ao longo do processo
3.ª Fase Apresentação dos resultados da AA	Pessoal Docente Pessoal Não Docente	Página eletrónica da escola	Equipa de Autoavaliação	Julho
	Comunidade Escolar	Página eletrónica da escola		
	Pessoal Docente Pessoal Não Docente	Reunião Geral/ Placard Informativo /Página Eletrónica	Diretor	Agosto/ Início do próximo ano letivo - Setembro
	Comunidade escolar	Página eletrónica da escola/ Placard Informativo		

Fonte: Elaboração própria

3.2.4. Equipa de Autoavaliação

Para aplicar o modelo de autoavaliação na ESEN, foi necessário a criação de uma equipa de trabalho, responsável para implementar o processo de autoavaliação nesse organismo público.

A seleção da equipa deve ter em conta um perfil de exigências e competências necessárias a implementação do processo de autoavaliação na escola. No tocante ao perfil de exigências, a equipa deve possuir capacidades de análise e síntese; criatividade e conceção; capacidades de compreensão, expressão oral, verbal e escrita; conhecimentos técnicos específicos; flexibilidade intelectual; estabilidade emocional; motivação; maturidade e sentido de responsabilidade; espírito de disciplina; rigor e imparcialidade (CAF, 2011).

Relativamente às competências que a equipa deve elencar, destacamos análise da informação; comunicação; assertividade; trabalho em equipa; dinamismo; resistência à frustração; influência e persuasão; planeamento e organização; criatividade e conceção; orientação para a qualidade; coordenação e controlo (CAF, 2011).

Quando as organizações educativas concebem um processo de avaliação, criam expectativas, contribuindo para a implementação de mudanças, que se traduzem em processos de melhoria. Concordamos com Alves (2009, p 27) ao enfatizar que “A principal expectativa que se persegue com a avaliação é o de melhorar a gestão [e administração] da organização, assim como os produtos e/ou serviços, porque com a avaliação garantimos a qualidade que é a base da sobrevivência e do desempenho de organização; bem como a satisfação dos clientes [alunos e encarregados de educação], que são, na verdade, os detinatários do produto ou serviço”.

Após a constituição da equipa de trabalho, foi necessário estabelecer os dias das reuniões, no horário dos elementos da equipa. Neste sentido, enquanto coordenadora da Equipa de Autoavaliação, coube-nos a decisão de calendarização das reuniões (cf. Anexo 17), estas decorreram todas as quartas-feiras, no turno da tarde das 14h:30min às 16h:45min.

Na primeira reunião, transmitimos aos elementos da equipa, as razões pelas quais estávamos ali e quais os objetivos que se pretendiam. Ficamos com a sensação de que os elementos da equipa se sentiam constrangidos, chegando a manifestar a sua discordância por integrarem uma equipa de trabalho, quando a sua formação, estava longe de ser a ideal para fazer parte daquele projeto. Constatamos, assim, que esta equipa de trabalho necessitava de elementos com formação na área e competências técnicas que permitissem o desenrolar do processo com êxito.

A este propósito, procuramos transmitir informações e conhecimentos relacionados com a temática da autoavaliação nas escolas, a sua importância e o seu grande objetivo, bem como a forma de a operacionalizar. “Nenhum vento é favorável para um barco que anda à deriva. E anda à deriva se não existe um projeto concreto de viagem, se não há forma de controlar o barco ou se não estamos a navegar na direção correcta.” (Santos Guerra, 2002)

Neste sentido, foram definidos os princípios orientadores das reuniões, foi definido um regimento da equipa (cf. Anexo 18) procedeu-se à distribuição de materiais relevantes nesta área, materiais relacionados com o modelo CAF, instrumentos de recolha de dados exemplificativos, com o objetivo de proporcionar um conhecimento abrangente e consistente sobre a avaliação das organizações escolares e da aplicação do modelo CAF.

Em suma, procedemos à planificação global do trabalho a desenvolver e do cronograma (cf. Quadro 7). Destas reuniões eram elaboradas atas (cf. Anexo 10) que refletiam o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação da escola.

Atendendo ao facto de autoavaliação constituir um projeto que a todos deve envolver, sentimos necessidade de adotar estratégias que contribuíssem para que todos participassem de forma ativa e autêntica neste caminho de conhecimento da realidade da nossa escola. Nesta perspetiva foi construída uma caixa de recolha de sugestões e informações relacionadas processo de autoavaliação, sendo colocada no átrio da escola, proporcionando o acesso a todos os atores da organização.

Efetivamente, partilhamos das ideias de Santos Guerra (2003) quando assume que “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).

3.2.5. Coordenação da Equipa de Autoavaliação

A equipa de trabalho constituída para desenvolver e aplicar o processo de autoavaliação da escola deve possuir um coordenador. Este terá a responsabilidade de coordenar a elaboração e o acompanhamento do plano estratégico e operacional, distribuir o trabalho e as responsabilidades pelos elementos da equipa, coordenar as tarefas da equipa, elaboração de proposta de estratégias de ação e formas de consenso.

Ao coordenador compete operacionalizar a “ligação” com o amigo crítico, assegurar que o plano pré-estabelecido seja conseguido com sucesso, representar a equipa em reuniões e assegurar a utilização de uma abordagem sistemática na realização do estudo e assegurar as condições para a participação, sem restrições de todos os seus elementos. Acima de tudo deve ser um líder, que irá estabelecer a “ponte” entre a equipa, o órgão de gestão e toda a comunidade educativa.

O coordenador da equipa de trabalho é um elemento aglutinador, com um papel fundamental na condução do processo de obtenção do equilíbrio necessário à avaliação final, conscientes que a “A auto-avaliação não só é necessária como é difícil” (Lafond, 1999).

Neste contexto, a sua implementação exige coesão na equipa de trabalho, conhecimentos técnicos, formação específica em avaliação, metodologia de investigação social e procedimentos relativamente complexos, para que o projeto atinja o sucesso pretendido.

Para dar início ao processo de Autoavaliação no ano letivo 2010/2011, foram nomeados para a Equipa deste projeto, três representantes dos docentes, um representante do pessoal não docente, um representante dos pais e encarregados de educação e um coordenador.

O facto de a equipa de trabalho ter sido constituída pela primeira vez, dificultou, em muito a preparação, organização e elaboração das tarefas inerentes a esta função, uma vez que o pouco conhecimento e formação no âmbito desta temática levou a algum

atraso no desenrolar do processo, uma vez que implicou a procura de informação e conhecimentos nesta área.

A pouca experiência neste campo, a falta de formação nesta temática, as dificuldades inerentes a este processo e alguma resistência à mudança, desencadeiam sentimentos de insegurança e perturbação, pelo que as escolas deviam apostar, em articulação com os centros de formação, formação específica nesta área.

O conhecimento constitui uma mais-valia para credibilizar o processo, pelo que a aposta na dinamização de sessões de informação/conhecimento, cursos de formação, colóquios, jornadas, oficinas e palestras no seio da organização escolar devia constituir uma prioridade do Diretor da Escola.

Nesta linha, para além da formação técnica, a constituição da equipa devia contemplar elementos com formação de base diversificada e diferentes atores (professores; assistentes técnicos administrativos e operacionais; pais/encarregados de educação; representantes das autarquias locais, alunos) e contributo do “amigo crítico”.

Concordamos com Azevedo (2005, p. 65) quando refere a importância do apoio prestado por agentes externos às escolas como “fundamental para o bom desenvolvimento da autoavaliação”.

Neste campo, emergem os princípios estabelecidos na Lei número 31 de 20 de dezembro de 2002, remetendo a cada escola a responsabilidade da autoavaliação/avaliação interna, devendo contar com o contributo da Administração educativa Central e de elementos externos à organização, sob a forma de amigo crítico.

3.2.6. Amigo Crítico

A ideia do “amigo crítico” foi introduzida em Portugal, entre 1995 e 1999, pelo Projeto-Piloto Europeu, sobre a Avaliação da Qualidade na Educação Escolar, tendo continuidade através do Projeto Qualidade XXI, levado a cabo pela IGE, desenvolvido pelo Instituto de Investigação Educacional (IIE).

Sobre este projeto, Fialho et al (2002) apresenta as seguintes considerações, “Penso que um aspecto muito inovador deste Projecto foi a existência do amigo crítico. ...O que é que nós esperávamos do amigo crítico? Esperávamos uma visão exterior à Escola, mas que de facto pudesse contribuir para melhorar alguns aspectos da própria Escola” (Fialho, Rodrigues e Ferreira, 2002, p.35).

A expressão “Amigo Crítico” começou por estar presente nas Escolas quando se falava do apoio às mesmas e aos professores, no desenvolvimento e análise dos projetos, conscientes de que a autoavaliação da escola constitui um projeto por excelência na procura incessante da melhoria e da qualidade.

Na perspetiva de Costa e Killick (1993, cit in MacBeath et all 2005 p. 267), o “amigo crítico” é “alguém de confiança que coloca questões provocatórias, fornece dados para serem analisados através de diferentes olhares e crítica, como amigo, o trabalho de outra pessoa. Um amigo crítico leva tempo para compreender totalmente o contexto do trabalho apresentado e os resultados que a pessoa ou o grupo procura atingir. O amigo é um apoiante do sucesso desse trabalho.”

O papel do “amigo crítico” pressupõe, segundo Vítor Aláiz (2011) “uma atitude de escuta ativa, de autêntica “consideração incondicional positiva” pelo trabalho dos professores e demais profissionais da Escola, num quadro de respeito pelos legítimos interesses dos alunos e seus encarregados de educação. Exige-se ainda que ele não seja da Escola e nela não trabalhe para, deste modo, proporcionar um adequado distanciamento que, aliado a alguma coragem, lhe permita exercer a indispensável crítica”.

Neste contexto, o “amigo crítico” não pode ser ter um papel neutro, antes pelo contrário, considera-se um elemento de apoio, muitas das vezes funcionando como um defensor da Escola. O seu trabalho é realizado em parceria com o órgão de gestão e com a equipa de autoavaliação da escola, sempre no trilho da melhoria da qualidade dos serviços prestados.

O “amigo crítico” é alguém com conhecimentos no domínio da avaliação institucional e da confiança da comunidade educativa, que não está diretamente envolvido na vida do estabelecimento de ensino e, por isso, possui um distanciamento emocional que garante a objetividade necessária.

O “amigo crítico”, no seu desempenho, vive numa tensão entre a positividade e a negatividade, num esforço de equilíbrio entre o reforço positivo do trabalho realizado (ou até a celebração dos êxitos pelos resultados alcançados) e o desenho dos inadiáveis caminhos de melhoria, competindo-lhe ouvir atentamente, mas também perguntar e questionar, com vista a proporcionar e desencadear momentos de reflexão e consequente avaliação do trabalho que o processo de autoavaliação requer, facilitando um processo de melhoria contínua, em direção a patamares de excelência.

Guerra (2002) refere que a intervenção de um amigo crítico, com alguma competência técnica ou experiência na realização de processos de autoavaliação de escola, permite emitir juízos rigorosos, fundamentados, participados, válidos e fiáveis, contribuindo para sustentar a objetividade e validade da autoavaliação.

Neste campo, a colaboração das instituições do ensino superior e de centros de investigação poderá assumir um papel de relevo no campo da autoavaliação, em processos mutuamente vantajosos.” Neste sentido foi nossa prioridade contactar alguns institutos do ensino superior na expectativa de nos poderem prestar apoio, neste início de projeto, rumo a uma Escola de excelência. Foi ainda convidado um elemento externo à Escola, no sentido de participar neste projeto como “amigo crítico”.

Ainda segundo Azevedo (2005), a “colaboração, centrada na realidade da escola ou do agrupamento de escolas, pode assumir diversas modalidades, desde a participação como “amigo crítico”, na tradição de algumas modalidades de autoavaliação, até à assessoria junto dos órgãos de gestão pedagógica ou do grupo responsável pela animação da autoavaliação, passando pela consultoria de especialistas em avaliação.”

Concordamos com Alaíz (2003), que refere que a escolha de um “Amigo Crítico”, como entidade exterior à organização especializada nos processos de Autoavaliação de escolas, é na realidade tida pelas instituições como uma base essencial para a monitorização externa de todo o projeto e fornecimento do feedback fundamental ao ajuste contínuo do mesmo, porquanto pela sua colaboração, participação ativa e partilha de conhecimentos, intervém criticamente na análise do processo, contribuindo para o seu aperfeiçoamento.

3.2.7. Projeto de Autoavaliação

Conscientes de que a autoavaliação é um mecanismo regulador da organização, e sendo esta uma realidade viva e em mudança, estamos convictas que estamos perante a necessidade de aprender a aprender a avaliar para podermos melhorar.

Neste contexto partilhamos da ideia de Guerra (2000, p.185), quando refere que “Avaliar é sempre comparar com um modelo – medir – e implica uma finalidade operativa que visa corrigir e melhorar. (...) A avaliação, qualquer que seja a diversidade de entendimento e de métodos de execução, tem sido considerada como um conjunto de procedimentos para julgar os méritos de um programa e fornecer uma informação sobre os seus fins, as suas expectativas, os seus resultados previstos e imprevistos, os seus impactes e os seus custos.”

Na certeza de que se trata de um trabalho em equipa, onde a cooperação e a colaboração devem estar presentes, torna-se imperativo contar com o contributo de todos os atores, e de uma forma especial dos docentes, uma vez que estes constituem os atores com maior peso estratégico dentro da organização, o que pressupõe uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa.

Contudo, todos os atores são responsáveis e responsabilizados e a organização terá a ganhar com o conhecimento que cada um poderá acrescentar. Desta forma elaboramos uma Carta de Comunicação do projeto de autoavaliação da escola (cf. Anexo 9), tendo como destinatários toda a comunidade educativa. A mesma foi afixada no placard na sala dos professores, destinado à divulgação deste projeto.

A comunicação deve constituir um meio prioritário de aceder à informação, com o duplo objetivo de informar e de envolver as pessoas num projeto de todos e para todos, pois o fator humano constitui o recurso mais precioso e mais valioso das organizações.

Comunicar para envolver os alunos, pais/encarregados de educação, partes interessadas, assistentes operacionais, técnicos e docentes. Comunicar a intenção - objetivo, o método mas também os resultados.

Para que este processo tenha impacto e atinja o sucesso, as pessoas necessitam de manifestar abertura, disponibilidade, empenho e receptividade à inovação. Acresce a vontade que as pessoas devem sentir em querer melhorar.

A melhoria de uma escola implica mudança e as suas vantagens não oferecem dúvidas, conseguindo o melhor conhecimento do contexto escolar, da sua história, das suas características, dos seus problemas, das suas práticas e da sua cultura.

Avaliar em educação requer modelos e instrumentos adequados à própria realidade escolar. Neste contexto, é necessário que a comunidade educativa esteja consciente de que a avaliação deve prosseguir sob a forma de projetos mudança e de melhoria da escola. É necessário ainda, selecionar um modelo de avaliação que permita avaliar, de forma objetiva os “diferentes níveis que influenciam o funcionamento da escola: contexto, nível inicial, processos de escola, processos de aula e avaliação dos resultados obtidos” (Azevedo, 2002, p. 38).

No decurso da autoavaliação “a direção da escola deve coordenar e estimular o processo de reflexão, bem como as iniciativas mais adequadas à resolução dos problemas detetados” (Azevedo, 2002, p. 44). Neste quadro, após uma reflexão por parte da equipa responsável pela autoavaliação da escola, bem como pelo Diretor, optou-se pela aplicação do modelo CAF, pelo fato de proporcionar um instrumento simples que permita a autoavaliação das organizações públicas, de modo a alcançar uma melhoria contínua.

Neste âmbito, frequentámos as ações de formação “1º Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar – Liderança, supervisão e avaliação – 2º Seminário: Auto-avaliação de Escolas” (cf. Anexo 19) e “Auto-Avaliação das Escolas: porquê, para quê, como operacionalizar” (cf. Anexo 20), que tiveram lugar

na Universidade Católica do Porto, e Centro de Formação do Planalto Beirão de Tondela, respetivamente. Ainda neste âmbito, participamos no seminário “Auto-Avaliação – CAF Educação”, promovida pelo Conselho das Escolas, Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP) e Associação Portuguesa para a Qualidade (APQ) (cf. Anexo 21), que decorreu em junho, na Figueira da Foz.

O conhecimento proporcionado por esta formação constitui um suporte de trabalho que funcionou como alavanca do trabalho a desenvolver. Assim, o conhecimento é a chave da mudança, permitindo desbravar caminhos em direcção à eficiência e a eficácia da escola que queremos construir.

Uma Escola de qualidade exige que os seus atores investam no seu conhecimento, procurando recolher informação pertinente que sustente o trabalho a realizar. Com esse intuito, a equipa debruçou-se sobre o modelo CAF, com o objetivo de perceber a sua aplicação e reconhecer a importância de traçar um diagnóstico da organização onde exercem funções.

De igual modo, foi nossa preocupação proceder a uma revisão bibliográfica, quer de autores nacionais quer estrangeiros com o objetivo de alargar os nossos conhecimentos nesta temática e melhorar as nossas competências ao nível do executar. Da análise efetuada constatamos que a CAF constitui um instrumento que permite a melhoria e aplicação de uma ferramenta de qualidade nas organizações, através da autoavaliação.

Nesta linha de trabalho, recorreremos também aos profissionais de outras escolas com experiência nesta área questionando-os sobre o trabalho desenvolvido na autoavaliação, de modo a compreender e conhecer as estratégias utilizadas pois consideramos que esta é a forma mais eficaz de articular os aspetos teóricos com os aspetos práticos de um trabalho desta natureza.

A autoavaliação consiste num projeto que deve utilizar várias ferramentas que lhe possibilitem uma avaliação o mais completa possível. A necessidade de planear e de implementar processos de análise e melhoria desencadeia mecanismos que promovem a gestão da qualidade numa perspetiva contínua e inacabada. Assim este projeto propõe-se a uma vinculação entre o cumprimento de objetivos estratégicos face aos aspetos a melhorar pela organização.

O projeto é o resultado da intenção decorrente, entre a necessidade do problema surgido e a previsão e estruturação antecipada da ação, é um compromisso entre a reflexão e a ação. A Escola não é exceção e como organização que é acompanha a evolução e, por isso, o seu trabalho assenta em vários projetos: PEE, PCT, PCE.

Em contexto educativo, o termo projeto é usado quando há uma meta que exige lidar com a complexidade e a necessidade de planear e desenvolver um conjunto de estratégias e ações adequadas para a atingir. É um desafio que exige concentração, dedicação, esforço, trabalho “normalmente em equipa”.

Assim, um projeto acaba por ser um instrumento privilegiado de uma estratégia de conciliação entre a previsibilidade e os obstáculos que vão surgindo. Um dos aspetos a considerar na realização do projeto de autoavaliação é a pertinência dos percursos e ações, a planificação/calendarização, a sua concretização e a reflexão durante todo o processo.

Um projeto inicia com a perceção de um problema. Desta forma, a equipa de trabalho elaborou um Projeto de Autoavaliação (cf. Anexo 22), privilegiando os seguintes pontos: enquadramento legal; Resenha histórica da ESEN; missão; objetivos; constituição da equipa de autoavaliação; funções; o porquê do modelo CAF; plano de ação e o cronograma de execução de autoavaliação.

Este projeto foi divulgado aos principais órgãos da Escola, nomeadamente, ao Diretor, Conselho Pedagógico, do qual foi elaborado um relatório (cf. Anexo 23), constando também em ata do mesmo órgão (cf. Anexo 16). De igual forma, foi levado junto do Conselho Geral, em reunião, conforme consta em ata (cf. Anexo 15) e do relatório (cf. Anexo 24), a divulgação do mesmo, primando por meios de comunicação interativos.

Ainda neste âmbito, o projeto foi comunicado em reuniões dos delegados de turma (cf. Anexo 25), assistentes operacionais e técnicos administrativos (cf. Anexo 26). Decorreu uma reunião de sensibilização e divulgação direcionada ao pessoal docente e SPO, contando com a presença de um elemento externo à Escola, no sentido de proporcionar esclarecimentos sobre o processo de autoavaliação, partilhando a sua experiência e despertar o interesse de todos e a discussão sobre a temática.

A equipa de trabalho considerou fundamental a criação de uma imagem do projeto de autoavaliação que permitisse a sua rápida identificação, que fosse apelativa e perceptível aquando da sua divulgação, nascendo assim o seu logotipo (cf. Anexo 27). Outra forma de divulgação passou pela colocação do projeto na página da Escola, para conhecimento das partes interessadas e afirmação progressiva da identidade e de uma imagem de Escola, no rumo da qualidade e atingimento de níveis de excelência.

3.2.8. Modelo CAF

Para a realização da autoavaliação das escolas existem dois modelos: o modelo de excelência de EFQM (*European Foundation for Quality Management*) e o modelo CAF (*Common Assessment Framework*) – Estrutura Comum de Avaliação, que consiste num modelo simplificado do EFQM, mais humanístico e mais adequado ao contexto escolar. Deste modo, no nosso trabalho, ganha relevo o modelo CAF.

Este modelo “oferece à organização uma oportunidade para aprender a conhecer-se. Compara com o 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).

O modelo CAF resultou da colaboração desenvolvida entre os Ministérios da União Europeia (UE) responsáveis pela Administração Pública. Após um pedido dos Directores-Gerais das Administrações Públicas da EU, foi desenvolvida uma nova versão da CAF pelo *Innovative Public Service Group*.

Em 2000, durante a 1ª Conferência da Qualidade das Administrações Públicas da EU, realizada em Lisboa, foi apresentada a versão piloto da CAF. A presente versão baseia-se na experiência adquirida durante a implementação e utilização da primeira versão da CAF.

A CAF consiste numa ferramenta de autoavaliação através da qual uma organização procede a um diagnóstico das suas atividades e resultados com base em iniciativas/evidências. Construído para auxiliar as organizações públicas da UE a compreender e a utilizar as técnicas de gestão da qualidade de modo a melhorarem o

respetivo desempenho. Trata-se de um instrumento simples e de fácil utilização, que permite a autoavaliação dos organismos públicos.

Foi construído com base no Modelo de Excelência da EFQM (Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade) e no modelo da Universidade Alemã de Ciências Administrativas (Speyer). Trata-se de um modelo adequado às especificidades dos organismos públicos. A sua utilização constitui o ponto de partida para a melhoria contínua da organização.

3.2.9. Objetivos do modelo CAF

A CAF comporta 4 objetivos essenciais: (i) Apreender as características essenciais das organizações públicas; (ii) Servir como instrumento de orientação para os gestores públicos que queiram melhorar o desempenho dos organismos que dirigem; (iii) Servir de “ponte” entre os vários modelos utilizados na gestão da qualidade pelas administrações públicas da União Europeia (UE); (iv) Facilitar a utilização do “*benchmarking*” entre as organizações públicas. (v) Introduzir na Administração Pública os princípios da TQM (*Total Quality Management*).

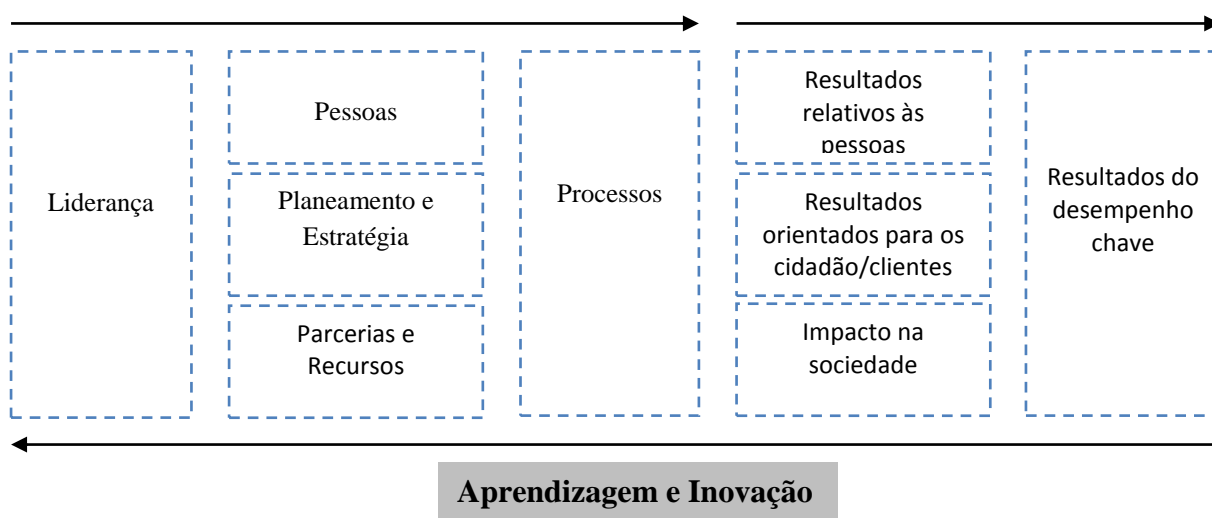
A organização escolar, que realmente se empenha na implementação da Gestão da Qualidade Total, aceita a necessidade permanente da melhoria.

Atualmente, Qualidade é uma palavra-chave, que abre a sociedade aos caminhos do progresso e constitui uma das questões cruciais nas sociedades contemporâneas. Com efeito, na área da Educação, pela sua importância estrutural na sociedade e pelos seus efeitos no desenvolvimento do país, torna-se essencial que os responsáveis que intervêm no desenvolvimento educativo das crianças e jovens, sejam agentes da mudança pela qualidade.

3.2.10. Estrutura do modelo CAF

Paralelamente, ao modelo de excelência da EFQM, também o modelo CAF se encontra organizado em nove critérios ou práticas com vista à Excelência: cinco critérios de meio, que pressupõem o modo como a organização opera ou executa, e quatro critérios de resultado, que pressupõe o que a organização fez ou atingiu, com base em evidências. Os critérios reportam-se às dimensões da organização que devem ser consideradas durante o processo de avaliação. Os nove critérios encontram-se desdobrados em 28 subcritérios, no modelo CAF 2006, cabendo à equipa de autoavaliação definir os indicadores que utilizará para recolher evidências sobre o modo como a organização se coloca face à linha de análise definida pelo subcritério, conforme demonstra a figura 2.

Figura 1 – Estrutura do Modelo CAF



Fonte: Adaptação da DGAP (2006)

Segundo os autores, Orvalho e Neto (2006), as interações entre os cinco critérios de meios não podem ser descuradas num processo de autoavaliação, permitindo a qualidade da organização e dos resultados.

O modelo CAF direciona um primeiro olhar para os órgãos de gestão, Liderança, sendo estes elementos impulsionadores da instituição, cujas orientações emergem, na missão, na visão e nos valores, necessários ao sucesso.

Nesta linha as políticas e estratégias confinam a forma como promovem as relações entre os seus pares e a comunidade educativa. Mais acresce as parcerias criadas com a comunidade educativa, assim como a implementação de processos.

Desta forma, podemos realçar, que estes quatro critérios de meios, reúnem a chave do sucesso para a concretização dos critérios de resultados.

A implementação dos critérios de meios, levam a satisfação de todos os elementos da comunidade escolar, não apenas dos alunos, pais e encarregados de educação, mas também todo o pessoal docente e não docente, permitindo que este facto se evidencie na sociedade, tornando-se uma preocupação permanente da escola.

É de realçar que o grau de satisfação dos indivíduos no seu local de trabalho está diretamente relacionado com a produtividade obtida. Concordamos com Guerra (2003), quando se refere que “mais ainda numa instituição que conta com inúmeros constrangimentos e na qual a dedicação, a humanização da relação organização\cliente, o relacionamento interpessoal, as emoções, a perseverança dos seus trabalhadores, são pedras basilares do seu sucesso.”

Segundo a DGAEP (2007), destaca que “a relação biunívoca estabelecida uma vez que são também estes últimos, resultados, que fornecem o feedback necessário à avaliação e ajustamento dos primeiros, meios.”

Nesta perspetiva, à equipa de autoavaliação compete, ainda, identificar pontos fortes e pontos fracos relativos à organização, de acordo com as metas definidas no PEE e no Plano estratégico/metastas a atingir pela organização) e aconselhar ações de melhoria que possam ser prosseguidas pela organização, no futuro próximo

Embora estejam em “jogo” convicções pessoais e representações, a autoavaliação centra-se em ações, comportamentos, exemplos e iniciativas efetuadas que indiciem essas intenções.

Após realizado todo o processo de autoavaliação a organização seguindo o modelo CAF deve proceder a duas coisas: implementar um plano de melhoria focando-se nos pontos fracos detetados, mantendo os pontos fortes e comparar os seus resultados com os de outras organizações semelhantes – *benchmarking*. A melhoria altera e desfaz rotinas viciadas, nem sempre visíveis aos olhares externos.

Neste quadro, tendo em conta as linhas orientadoras do diagnóstico efetuado, (cf. Anexo 27) foi consensual desenvolver uma cultura de qualidade orientada para o cidadão/cliente que permita aferir do grau de satisfação dos mesmos face aos serviços que a escola presta, opinião partilhada pelo Diretor, indo ao encontro do critério seis – Resultados orientados cidadãos/cliente, estabelecido no modelo CAF.

Tendo por base o modelo CAF, a implementação de um projeto de autoavaliação na Escola permitiria uma análise geral, sistemática e estruturada das atividades e dos respetivos processos, proporcionando também uma visão global da organização. O ponto forte deste modelo é a possibilidade de se identificarem verdadeiras oportunidades de melhoria no seio das organizações.

Nesta linha de pensamento, e com intuito de implementar um ciclo contínuo de melhoria, que possibilite a reflexão e a ação, salientamos que o ciclo avaliativo requer a definição de objetivos, a definição de um plano de ação para os alcançar, a execução das tarefas definidas no plano de ação, a mediação e comparação de resultados em relação aos objetivos e a adoção de ações para correção de desvios detetados em relação ao plano inicial.

Acresce que este ciclo corresponde a uma abordagem sistémica que permite à Escola a gestão da melhoria contínua de produtos e processos. Nessa expectativa, o final desta etapa culminou com a elaboração de um relatório final de autoavaliação da escola, ficando o mesmo disponível para conhecimento dos interessados, de modo a dar início ao plano de melhoria.

No artigo n.º 9, alínea c, do Decreto-lei n.º75/2008 de 22 de abril, refere-se que o Relatório de autoavaliação é “o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objectivos fixados no projecto educativo, à avaliação das actividades realizadas pelo agrupamento de escolas e escolas não agrupadas e da sua organização e

gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.”

3.2.11. Metodologia

A metodologia utilizada deve permitir recolher informação exaustiva e pertinente de acordo com o objeto de estudo. O método de recolha de dados recaiu na análise documental, na observação direta e, sobretudo, no inquérito por questionário.

Constitui-se uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos.

Na sequência das pesquisas bibliográficas efetuados podemos definir metodologia como um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento, de uma maneira sistemática.

A metodologia assenta em seis pontos essenciais, destacando a reformulação do problema, formulação de hipótese, a recolha a informação, análise dos dados, conclusões e generalizações e redação do relatório conclusivo.

Quando se inicia um projeto de investigação é necessário definir o método a aplicar para desenvolver a pesquisa com sucesso. Partilhamos da ideia de Quivy e Campenhoudt (1992, p. 29), quando referem que “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”.

Ainda neste contexto Afonso (2005), sustenta que “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”.

Nessa expectativa, a equipa de trabalho, procedeu à recolha de dados relevantes, definindo-se como metodologia a seguir a aplicação de Inquéritos por questionário, no sentido de aplicar o critério do modelo CAF selecionado.

Como referido, a principal vantagem da CAF é a possibilidade de permitir às Escolas detetarem áreas que precisem de melhorar as suas metodologias de trabalho, tanto ao nível da estruturação das tarefas como da execução dos seus procedimentos, o que requer práticas de reflexão entre os elementos da equipa.

Neste contexto, não podemos ignorar que avaliação pressupõe aprender e, como tal, a CAF deve ser entendida pela Escola como um instrumento de aprendizagem organizacional que serve para melhorar o seu desempenho e a sua prestação de serviços, rumo à construção de uma Escola onde se respire conhecimento, partilha, inovação e colaboração.

Outro aspeto importante a considerar, é o empenho da Direção, e sobretudo do Diretor, ao constituir uma peça fundamental na aplicação do projeto de autoavaliação, pela facilidade que apresenta em mobilizar e envolver os colaboradores e os líderes intermédios neste empreendimento.

Para a elaboração deste estudo priorizamos pelo inquérito por questionário por se tratar de um instrumento de recolha de dados adequado aos objetivos delineados, de modo a garantir a confidencialidade dos inquiridos e respostas fidedignas, não esquecendo a importância da observação direta e a pesquisa documento.

3.2.12. Instrumentos de Recolha de dados

A diversidade de instrumentos de recolha de dados ao dispor da investigação, como relatórios, entrevistas, observação direta, inquérito por questionário, embora escolhidos de acordo com a tarefa a cumprir, possibilita a obtenção de tipos de dados díspares, proporcionando o cruzamento de informação (Bell,1989).

Neste contexto Yin (1994, p. 92) diz-nos que “ A utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno.” Neste seguimento, o mesmo autor (1994), refere que constitui “uma forma de confirmação da validade dos processos, convergindo para a triangulação inerente a este tipo de estudo”.

Segundo Fernandes (1991, p. 4) “Uma das vantagens da investigação de natureza qualitativa relaciona-se com a possibilidade que abre de gerar boas hipóteses de investigação. Isto deriva do facto de se utilizarem técnicas tais como entrevistas detalhadas e profundas com os sujeitos sob investigação, observações minuciosas e prolongadas das suas atividades e/ou comportamentos e análise de produtos escritos”.

Dos métodos possíveis de serem utilizados, a pesquisa documental, possibilita extrair das situações as razões pelas quais os documentos foram criados e implicam na generalidade a definição prévia de questões a colocar.

Acresce nesta investigação o constrangimento do investigador ser parte integrante dos sujeitos envolvidos no projeto, isto é, um observador-participante, passível de se revelar como “contaminador” do estudo, essencialmente por visões distorcidas da realidade que observa, mas indutor de excelentes oportunidades por conhecer com profundidade a realidade (Yin, 1994).

Com o objetivo de complementar a realização deste projeto, utilizamos várias técnicas para recolha de dados: pesquisa documental, observação direta, e o inquérito por questionários.

3.2.13. Pesquisa documental

No que concerne à pesquisa documental, Guerra (2003, p.114), refere que numa escola existem inúmeros materiais escritos que nos auxiliam na tarefa de conhecer a realidade e práticas diárias, ou seja, podem ser considerados como “instrumentos quase observacionais.”

Neste contexto, Afonso (2005, p.88), diz-nos que “a pesquisa arquivista ou documental “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação.”

Acresce que “O investigador que utiliza esta técnica de recolha de dados, não se encontra em contacto direto e/ou presencial com os sujeitos investigados, mas sim

recorre à consulta de informação que foi anteriormente organizada e normalmente com finalidades distintas dos objectos da pesquisa” (ibidem, 2005, p.88).

Para a realização deste projeto foram selecionados, analisados e organizados vários materiais, que a equipa considerou relevantes para ajuda a dar respostas às questões de investigação, destacando: atas, relatórios projetos, relatórios síntese da IGE, PAA, PEE, RI, PCE, PID, entre outros documentos.

3.2.14. Observação Direta

A observação direta é uma técnica de recolha de dados que utiliza os sentidos para compreender/percecionar determinados aspetos da realidade. Esta técnica consiste não apenas em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou fenómenos que se desejam estudar. É um complemento ao diagnóstico que se pretende realizar.

Desta forma permite identificar e obter evidências a respeito de situações sobre as quais os indivíduos não têm consciência, mas que influenciam o seu comportamento (Marconi; Lakatos, 1990). A técnica de observação direta permite realizar a recolha de informação de forma sistemática e estruturada, utilizando indicadores para registo das observações.

Nas Escolas, a observação direta é um método de recolha de informação contextualizada sobre a forma de funcionamento e envolvimento dos inquiridos nas dinâmicas da avaliação.

A observação direta é indicada para situações dinâmicas, nomeadamente as funções desempenhadas na prestação de serviços, execução de processos, entre outros. Faz parte do processo de autoavaliação, observar as práticas desenvolvidas pela Escola. Neste sentido, a observação direta é aplicada na recolha de dados e pode ser utilizada como complemento de outros métodos como, por exemplo, a entrevista e o inquérito por questionário.

A utilização da técnica de observação direta permite que a equipa de trabalho compreenda melhor ou aprofunde conhecimentos sobre processos operacionais e sobre

os gestores nos seus ambientes de trabalho, discuta e teste ideias e, ainda, acrescente ou compare informações. A observação pode revelar rotinas de trabalho pouco eficazes, formas pouco eficientes na prestação de serviços.

Uma parte significativa dessas observações resultou de diálogos ocorridos em contexto natural entre os elementos da equipa de autoavaliação e os outros atores educativos. Alguns atores assumiam-se como “amigo crítico” interno, fazendo-lhes chegar, intencionalmente, factos que consideravam relevantes quer ao nível ação, quer da investigação.

Neste contexto, Selltiz et al. (1987) refere que a evidência recolhida através da observação direta, para que tenha a qualidade desejada, é necessário o foco no objetivo do trabalho, planeamento sistemático, existência de registos criteriosos e controlo de validade e confiabilidade.

Ainda nesta linha, Estrela (1994), destaca que a observação pode constituir um dos múltiplos métodos de recolha de dados existentes nas investigações qualitativas onde o investigador, sendo o instrumento principal, tenta completar essa recolha através do contacto direto com o contexto e com os sujeitos.

A partir dos objetivos definidos e da delimitação do campo de observação, o investigador vai determinar a estratégia a seguir, triando os processos e métodos de observação, os critérios e unidades a registar, os métodos e técnicas de análise e o tratamento dos dados recolhidos (Ibidem, 1994).

Este instrumento de recolha de informação, permitiu observar que, apesar de os docentes da organização escolares, lidarem constantemente com a questão da avaliação, quer a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa que realizam aos seus alunos, quer a avaliação de desempenho docente e a avaliação da formação contínua que realizam nem sempre lidam muito bem com ela quando a mesma é direcionada para eles e para a organização onde exercem funções.

Muito embora a temática da autoavaliação da escola se dirija, de forma global para a organização educativa, a maioria dos docentes contínua a manifestar algum receio face à mesma, alegando que essa avaliação se reporta unicamente ao trabalho dos professores e ao seu controlo.

Esta situação, além de ser uma realidade observada diariamente em ações e atitudes que os atores evidenciam no desempenho das suas atividades, assume um enfoque relevante em situações concretas, nomeadamente, a reunião geral dos professores e SPO, de sensibilização e divulgação do processo de autoavaliação, em que estes na sua generalidade não reagiram da melhor forma, levando a concluir que é necessário uma maior abertura a estas iniciativas e uma melhor interiorização do conceito autoavaliação, perspetivando-a como algo de necessário para atingir sucesso.

De modo completar, este mau estar e receio evidenciado pelos diferentes atores, sobretudo pelos professores era notório sempre que se abordava a problemática da autoavaliação na escola.

Em conclusão, no nosso trabalho investigativo privilegiamos a observação direta dos vários atores educativos, em contexto natural, recorrendo com frequência ao diálogo entre investigador e os agentes educativos. Este contacto direto teve como finalidade recolher informação pertinente, a qual foi posteriormente organizada e registada em suporte papel (notas de campo/notas reflexivas). Concordamos com Ketele, (1984, cit. in Guerra, 2003, p. 100), “Observar é um processo que requer uma atenção voluntária, seletiva, inteligente, e é orientado por um processo terminal ou organizador”.

3.2.15. Inquérito por Questionário

Segundo Ghiglione (1992, p. 8), refere que o inquérito pode ser definido como “uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, como o objectivo de generalizar”.

Ainda na linha de pensamento deste autor “Um questionário, por definição, é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas a todos os indivíduos, é indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador” (Ibidem, 1992).

Para Parasuraman (1991), um questionário é um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto. Embora o mesmo autor afirme que, nem todos os projetos de pesquisa utilizam essa forma de instrumento de recolha de informação, o questionário é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais.

Este autor acrescenta que construir questionários não é uma tarefa fácil e que aplicar tempo e esforço adequados para a construção do questionário é uma necessidade e um fator de diferenciação favorável. Não existe uma metodologia padrão para o projeto de questionário, porém existem recomendações de diversos autores relativamente a essa importante tarefa, no processo de pesquisa científica (Parasuraman, 1991).

Através do questionário, deve-se identificar o problema, especificar qual a necessidade que pretendemos colmatar e selecionar o método apropriado de recolha de informação. Será necessário usar a criatividade na elaboração das questões, no sentido de atingir os objetivos inicialmente previstos. Temos de ter em atenção as considerações preliminares, o conteúdo das perguntas, o seu formato e sequência, o vocabulário usado

Como todos os instrumentos de investigação, este também apresenta vantagens e desvantagens. No que se refere às suas vantagens, estas prendem-se com a forma simples de se aplicar, podendo ser realizado praticamente em qualquer lugar, não sendo necessários aparelhos complicados. Apresenta-se como um método que se pode aplicar em grande escala, escolhendo os indivíduos, de acordo com os interesses do estudo (Ghiglione, 1992).

Acresce, que constitui um instrumento generalizado na ordem da apresentação das questões e nas diretrizes para a obtenção das respostas, permitindo a comparação das mesmas. Por fim, trata-se de uma técnica pouco dispendiosa, proporcionando uma certa unanimidade nas condições de resposta (Ibidem, 1992).

Como desvantagens, o inquérito por questionário apresenta o envolvimento de uma vasta e heterogénea equipa de indivíduos, pelo facto do elevado número de questionários obrigar o investigador a recorrer a técnicas de estatística e de tratamento de informação, dada a dificuldade de estudar de forma exaustiva todos os elementos de uma população (Ibidem, 1992).

Os questionários mal elaborados, com questões tendenciosas ou dúbias e a escolha e/ou o uso incorreto de escalas de medição, apresentam-se como erros fulcrais no tratamento dos mesmos, levando a resultados enviesados e por vezes, díspares do contexto em que estão inseridos.

Desta forma, a elaboração de um questionário requer, não só o conhecimento de técnicas específicas, mas principalmente da experiência do investigador. Contudo, a escolha do método de elaboração é sem dúvida essencial, na forma em que identifica as fases envolvidas na construção de um instrumento eficaz.

Além das técnicas necessárias à elaboração de um questionário, não podemos deixar de referir, a importância do seu aspeto visual, sendo importante 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 inquérito por questionário constitui outra técnica escolhida para a nossa pesquisa, recorrendo ao tratamento quantitativo dos resultados, sem descurar alguns aspetos qualitativos.

O questionário do nosso estudo encontra-se organizado em duas partes distintas, mas interligadas entre si e antecedidas de uma breve explicação para o seu correto preenchimento. A primeira parte determina o perfil dos inquiridos: aluno, pessoal docente, pessoal não docente e encarregado de educação.

A segunda parte procura aferir o grau de satisfação dos inquiridos através de um conjunto de várias declarações, direccionadas para cada serviço e cinco possibilidades de resposta, em escala de tipo Likert, de cinco pontos, colocadas em sentido positivo e de forma fechada. A ordem varia de um ponto para Insatisfeito, até cinco pontos para Totalmente Satisfeito. Os pontos 2, 3 e 4 correspondem a Pouco Satisfeito, Satisfeito e Bastante Satisfeito, respetivamente (cf. Anexo 28). Esta parte contempla, ainda, uma questão de resposta aberta, onde os inquiridos podem apresentar sugestões de melhoria.

3.2.16. Objetivos Específicos da Aplicação do Questionário

Sendo o questionário um método simples e rápido de apreensão de opiniões sobre determinado objeto de estudo, este é aplicado tendo em conta os objetivos que se pretendem atingir. Neste contexto, o inquérito por questionário aplicado na ESEN, teve como principal objetivo tentar perceber/apreender o grau de satisfação dos atores educativos da Escola, em áreas importantes como os serviços que prestam, assim como aferir a opinião manifestada face a possíveis aspetos de melhoria. Os serviços avaliados foram: Bar dos alunos, Serviços Administrativos (Secretaria), Entrada/Portaria, Receção/Telefone, Ação Social Escolar, Blocos, Biblioteca, Papelaria/Reprografia, Refeitório, Serviços de Psicologia e Orientação, Departamento de Educação Especial, Gabinete de Apoio ao Aluno, Centro de Novas Oportunidades e Website Escolar (Palcos Virtuais).

3.2.17. Pré-teste

Para a implementação do inquérito por questionário, foi procedido da equipa de autoavaliação a realização de um pré-teste, por forma a determinar algum problema ou dúvida que pudessem surgir durante a aplicação do mesmo.

Na eventualidade desta etapa ser passada em falso, poderão surgir problemas como: perda de tempo e credibilidade caso se constate algum problema grave com o questionário durante a fase de aplicação. Desta forma o questionário terá que ser refeito e estarão perdidas informações até então recolhidas. Destacamos assim a importância em se saber como é que o instrumento de recolha de dados se comporta numa situação real através do pré-teste. Esta revisão e verificação do instrumento de medida pelos elementos da equipa, contou com o parecer do “amigo crítico” e com a aprovação pelo Diretor, procedendo de seguida à impressão dos mesmos.

De acordo com Mattar (1994), os pré-testes podem ser realizados inclusive na primeira etapa, quando o instrumento ainda está em desenvolvimento, quando o próprio

investigador pode realizá-lo, através de entrevista pessoal, no sentido de assegurar a validade e precisão do instrumento de recolha de dados.

Segundo Goode e Hatt (1972), definem o pré-teste como um ensaio geral. Desta forma, o pré-teste deve ser projetado e implementado exatamente como o será na hora efetiva da recolha de dados. É uma prova preliminar à qual deve ser submetida o instrumento de recolha de dados, permitindo realçar falhas.

O pré - teste consiste, “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” (Fortin 1999, p. 253).

O questionário foi aplicado experimentalmente e aleatoriamente a um grupo restrito de professores (20) e alunos (50) da Escola, com o intuito de perceber a existência de anomalias referentes à linguagem utilizada e a forma como as questões estão concebidas, verificar se as questões eram perceptíveis e desprovidas de equívocos, se era aceitável o tempo de preenchimento, para não correr o risco de causar desinteresse ou impaciência, resultando em questionários incompletos ou por preencher.

Da aplicação do pré-teste, foi possível concluir que nenhum questionário foi devolvido por preencher e nenhuma questão suscitou dúvidas por parte dos inquiridos, pelo que o pré-teste foi adotado como versão final, a implementar no final do segundo período letivo.

3.2.18. População e amostra

A população ou universo é para Gil (1995, p. 91), “um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”.

Este projeto de investigação requer uma definição precisa da população a estudar e, portanto, dos elementos que a constituem. “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).

De acordo com Woods e Catanzarro (1998, cit. in Fortin, 1999), a amostra encontra-se na população acessível e representa a população em estudo pelo que deve conter características o mais semelhantes possível às da população alvo, cujas respostas poderão ser generalizadas à população. Assim, ao conjunto de sujeitos retirados de uma população, denominamos de amostra. Os mesmos autores sustentam que a amostra é extraída de um subconjunto de uma população, cuja principal característica deverá ser a representatividade.

3.2.19. Caracterização da Amostra

A nossa amostra é constituída por 168 docentes e 42 assistentes técnico administrativos (constituindo o universo de sujeitos) e 457 alunos e 200 encarregados de educação.

Nesta perspetiva, procedemos à inquirição de 867 indivíduos, distribuídos pelos perfis de Docente (D), Não Docente (ND), Alunos (A) e Encarregados de Educação (EE). Os alunos dos vários ciclos de ensino foram selecionados por amostragem não probabilística por conveniência, bem como os Pais e Encarregados de Educação.

O universo dos alunos abrange 71 alunos do ensino básico, duas turmas do ensino secundário – curso geral – e duas turmas do ensino secundário – curso profissional – respetivamente, as turmas que obtiveram os melhores e os piores resultados na avaliação do 2º período, e ainda, uma turma do curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) do ensino básico e duas turmas do curso EFA do ensino secundário, perfazendo, assim, um total de 379 alunos.

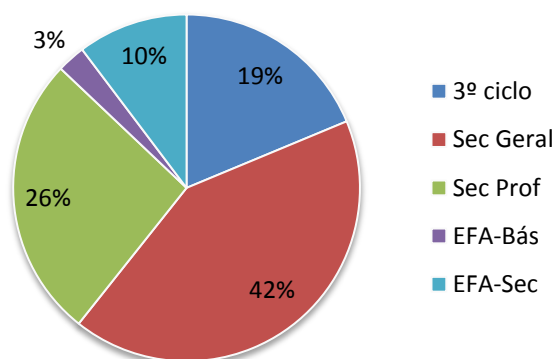
Quanto aos Encarregados de Educação, foram inquiridos os membros dos órgãos da Associação de Pais, bem como outros Encarregados de Educação de alunos cujas turmas não tinham respondido ao inquérito. O Pessoal Docente e não Docente foram inquiridos na sua totalidade, ou seja, a população, conforme o quadro 5

Quadro 5 – Caracterização da Amostra

Amostra	Questionários		
	Distribuídos	Recebidos	Porcentagem de questionários recebidos (%)
Pessoal Docente	168	150	89,3
Pessoal Não Docente	42	40	95,2
Alunos 3º Ciclos	83	71	85,5
Secundário Geral	182	159	87,4
Secundário Profissional	137	100	73,0
EFA Básico	12	10	83,3
EFA Secundário	43	39	90,7
Pais/Enc. Educação	200	130	65,0
Total	867	703	

Fonte: Elaboração própria, (Relatório Final de Autoavaliação, 2010/2011)

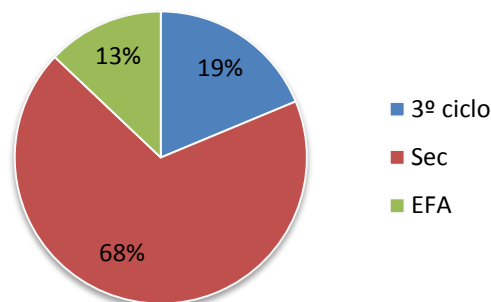
Gráfico 2 – Distribuição por perfil



Fonte: Elaboração própria, (Relatório Final de Autoavaliação, 2010/2011)

De acordo com o quadro 10 e o gráfico 5, a nossa amostra é constituída por 19% de sujeitos do 3º Ciclo do Ensino Básico, 26% do Ensino Secundário Profissional, 42% do Ensino Secundário Geral, 3% do Curso de Educação e Formação de Adultos básico e 10 % do Curso de Educação e Formação de Adultos Secundário.

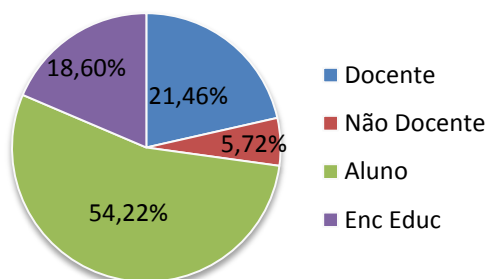
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos



Fonte: Elaboração própria, (Relatório Final de Autoavaliação, 2010/2011)

O gráfico 6 representa a distribuição dos alunos por ciclo. Assim, constatamos que a amostra integra 19% dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, 68% de alunos do Ensino Secundário e 13% de alunos do Curso Educação e Formação de Adultos.

Gráfico 4 – Distribuição Agrupada dos Alunos



Fonte: Elaboração própria, (Relatório Final de Autoavaliação, 2010/2011)

3.2.20. Tipo de Amostragem

Num trabalho de investigação a amostragem refere-se ao processo de seleção de uma parte da população para a representar. Existem duas grandes categorias de amostras, que se subdividem em amostras probabilísticas e não probabilísticas por conveniência (Fortin, 1999).

No nosso trabalho de implementação do processo de autoavaliação, optamos por uma amostragem não probabilística por conveniência, em que a seleção dos elementos da amostra não é feita ao acaso, mas segundo determinados critérios estabelecidos pelo investigador. Assim, cada elemento da população não tem a mesma probabilidade real de integrar a amostra.

Recorrendo às palavras de Carmo e Ferreira (1998), o processo de amostragem não probabilístico implica procedimentos de seleção segundo os quais os participantes são selecionados com base em critérios de escolha intencional.

Deste modo, os “seus 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). A amostragem por conveniência é aquela que é escolhida “a juízo do investigador” (Pardal e Correia, 1995, p. 2).

3.2.21. Procedimentos éticos - recolha de dados

No decorrer do processo de implementação dos questionários, foi preocupação da equipa de trabalho a criação de procedimentos no sentido de salvaguardar o anonimato dos inquiridos, assim como a formulação de questões que pudessem ferir a suscetibilidade dos mesmos.

A principal dificuldade na construção dos instrumentos de recolha de dados prende-se com o facto de nos focarmos sobre a necessidade de salvaguardarmos as questões morais e éticas. Partilhamos do pensamento de Fortin (1999, p.114) quando refere que “a ética, no seu sentido mais amplo, é a ciência da moral e a arte de dirigir a conduta. Desta forma, na investigação, quando nos referimos a seres humanos é importante ter em atenção a proteção dos direitos e liberdades das pessoas que participam no projeto.

A escola constitui uma organização específica, uma unidade social, com identidade própria, com responsabilidades sociais e éticas e, atendendo às circunstâncias atuais do sistema educativo e a todas as mudanças que vêm introduzindo na escola, torna-se necessário uma reflexão em torno da problemática da ética.

Desta forma, considera-se que a dimensão ética deve estar presente em toda a atividade docente e todo o processo de avaliação das escolas deve pautar-se pelos princípios da ética. “O conceito de ética está carregado de subjetividade, e os problemas éticos encontram-se presentes em muitos momentos dos processos de avaliação e da própria concepção de todo o processo” (Guerra, 2003, p.197).

Todo o processo de avaliação de escolas (seja interno ou externo) deve ser pautado por valores éticos e de grande rigor profissional, no sentido de lhe conferir validade ética. Assim, a comunidade escolar e a equipa de autoavaliação deverão atuar de forma clara, sincera, democrática e respeitando as condições necessárias à garantia do seu sentido moral. Salienta que “o rigor e a pesquisa, bem como o da interpretação convertem-se numa das exigências éticas do processo de avaliação” (Guerra, 2003, p. 199).

3.2.22. Implementação do Inquérito por Questionário

Aprovado o pré-teste passou-se ao processo de implementação do inquérito por questionário como instrumento válido para atingir os objetivos a que nos propusemos.

O instrumento de medida foi impresso e fotocopiado em número ajustado ao tamanho da amostra, sendo organizado em envelopes de acordo com o número de sujeitos inquiridos por perfil. A sua distribuição processou-se de forma anónima, sendo depositados na entrada/portaria da Escola, sendo entregue pelo assistente operacional de serviço, a cada um dos inquiridos.

Relativamente aos alunos e pais/encarregados de educação, contamos com o apoio dos Diretores de Turma na entrega, recolha e devolução dos questionários à equipa de autoavaliação.

No que concerne à recolha dos questionários dos docentes e assistentes técnico administrativo, esta passou pelo depósito dos mesmos, numa caixa fechada, criada para o efeito. A implementação do Inquérito por questionário decorreu entre os dias 26 de maio e 6 junho de 2011.

3.2.23. Tratamento Estatístico dos Dados

Após a implementação dos questionários e sua recolha, procedemos à criação das variáveis no programa Excel 2010 (Docente (D), Não Docente (ND), Alunos (A) e Encarregados de Educação (EE)). De igual modo criamos a variável Alunos por perfil (3º ciclo (3c), Secundário Geral (secG), Secundário Profissional (secP), EFA Básico (efaB), EFA Secundário (efaSec), construindo a base de dados.

Seguidamente, introduzimos as respostas assinaladas pelos inquiridos transformando os questionários em dados quantitativos, tendo por base a informação proveniente diretamente do inquirido, possibilitando o conhecimento do que está a ocorrer no seio do espaço escolar onde recai a nossa amostra.

Como metodologia de análise, procedemos ao apuramento quantitativo das respostas válidas e respetivo universo, sendo apenas esses os dados em estudo. Assim, não foram alvo de estudo, as respostas que indicavam a não utilização do serviço, bem como as respostas deixadas em branco. Estes falsos valores induziriam em erro o grau de utilização e satisfação do público perante os serviços que a escola disponibiliza.

A análise dos dados, como em qualquer estudo que comporta valores numéricos, inicia-se pela utilização de estatística descritiva, permitindo descrever as características da amostra e descrever os valores obtidos pela média das variáveis. Na informação descritiva empregamos como medida de tendência central a Média. Esta possibilita ter uma ideia de como os dados provenientes da nossa amostra se distribuem, revelando o valor do ponto em torno do qual estão distribuídos.

Neste contexto, e segundo Maroco (2003), a média é igual à soma das pontuações obtidas por cada individuo numa terminada variável, dividida pelo número total de indivíduos. Assim calculamos a média das respostas de cada variável, por perfil e item.

A avaliação destes grupos (Bar (alunos), Reprografia/Papelaria, Receção/Telefone, Ação Social Escolar, Secretaria, Biblioteca, Refeitório, Entrada/Portaria, Serviços de Psicologia e Orientação, Departamento de Educação Especial, Centro de Novas Oportunidades, Gabinete de Apoio ao Aluno, Página Web Escola) visa apurar o grau de

satisfação geral com o serviço prestado e outros aspetos como a localização, o atendimento, a limpeza, a qualidade, entre outros.

Em cada grupo de análise foi, ainda, introduzida uma alínea de validação dos dados, inquirindo o grau de satisfação geral desse serviço, o que permitiu apurar o grau de satisfação real do serviço prestado, relativamente a cada grupo de serviço.

Alguns questionários, que abarcam universos mais restritos, dispõem da possibilidade de indicação “Não utiliza o serviço”, uma vez que os inquiridos poderiam não ter opinião formada. Este dado foi alvo de estudo detalhado.

Para os Pais e Encarregados de Educação, o questionário avalia sete serviços: 1 - Entrada/Portaria, 2 - Receção/Telefone, 3 - Secretaria, 4 - Ação Social Escolar, 5 - Serviços de Psicologia e Orientação, 6- Departamento de Educação Especial, 7- Website Escolar.

A avaliação destes grupos visa apurar o grau de satisfação geral com o serviço prestado e outros aspetos como a localização, o atendimento, a limpeza e a qualidade.

Em cada grupo de análise foi, ainda, introduzida uma alínea de validação dos dados, inquirindo o grau de satisfação geral desse serviço, o que permitiu apurar o grau de satisfação real do serviço prestado.

Como metodologia de análise, procedemos ao apuramento quantitativo das respostas válidas e respetivo universo, sendo apenas esses os dados em estudo. Assim, não foram alvo de estudo, as respostas que indicavam a não utilização do serviço, bem como as respostas em branco, pois estes falsos valores induziriam em erro o grau de utilização e satisfação do público perante os serviços que a escola disponibiliza.

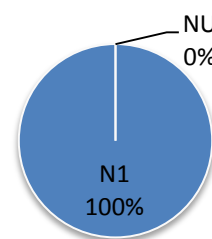
3.3. Análise de Dados por Serviço

3.3.1. Entrada/Portaria

Quadro 6 – Média por alínea

Alínea	Descrição	Média	
1.1.a	Localização	3.0	67.7 %
1.1.b	Acessibilidade	3.4	68.8 %
1.1.c	Conforto	3.0	59.2%
1.2.a	Simpatia	3.8	75.2%
1.2.b	Apoio na procura de informação	3.7	73.0%
1.2.c	Tempo de resposta às solicitações	3.5	70.2%
1.3	Serviço de limpeza	3.3	65.3%

Gráfico 5 – Utilização do serviço Entrada/Portaria



Fonte: Elaboração própria com recurso ao programa Excel 2010

A partir do quadro 6 e do gráfico 5, podemos aferir que 100% da amostra utiliza o serviço (N1); no entanto, o número de repostas variou no decorrer das alíneas em estudo, sendo de destacar que alguns optaram por não responder. Assim, obtivemos um grau de satisfação médio de 3,4 pontos (nível 3), num intervalo de 1 a 5 (cf. Anexo 30).

Foi ainda analisado o grau de satisfação real (cf. Anexos 31 e 32) da média apurada, tendo como ponto de partida a resposta fornecida em cada questionário. Assim, a grande maioria dos indivíduos (471) avaliou o serviço dentro dos parâmetros normais indicados ao longo desse grupo de repostas; no entanto, 111 indivíduos avaliaram por baixo subvalorizando o serviço (16%), e 117 indivíduos avaliaram por cima, sobrevalorizando o serviço (17%).

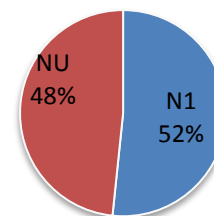
No âmbito deste estudo, também foi apurada a respetiva distribuição percentual, por perfil (cf. Anexo 33), para cada alínea em estudo, atendendo a que nem todos os indivíduos responderam à totalidade das questões elaboradas. Assim, apuramos para cada perfil a percentagem de repostas válidas em, função da pergunta elaborada. Da análise da média global dos dados apurados por perfil, destacamos o maior grau de satisfação dos inquiridos na alínea correspondente à simpatia (nível 3.8), no item atendimento. O item instalações, apresenta o valor mais baixos no que concerne às alíneas localização (nível 3.0) e conforto (nível 3.0).

3.3.2. Recepção/Telefone

Quadro 7 – Média por alínea do Serviço Recepção/Telefone

Alínea	Descrição	Média	
2.1.a	Localização	3.3	65.4 %
2.1.b	Acessibilidade	3.4	67.2 %
2.2.a	Simpatia	3.8	76.6%
2.2.b	Apoio na procura de informação	3.6	71.6%
2.3.	Serviço de limpeza	3.5	69.9%

Gráfico 6 - Utilização do serviço Recepção/Telefone



Fonte: Elaboração própria com recurso ao programa Excel 2010

Tendo presente os dados do quadro 7 e do gráfico 6, constatamos que para um universo de 699 indivíduos, 361 utilizam o serviço (N1), que corresponde 52% da amostra e 338 não o utiliza (NU), que corresponde a 48% dos sujeitos inquiridos; no entanto, o número de repostas variou no decorrer das alíneas em estudo, sendo de destacar que alguns optaram por não responder. Assim, obtivemos um bom grau de satisfação de 3,5 pontos, correspondendo ao nível 4 (cf. Anexo 34).

Foi ainda analisado o grau de satisfação real da média apurada (cf. Anexos 35 e 36), tendo como ponto de partida a resposta fornecida em cada questionário. Assim, a grande maioria dos indivíduos (225) avaliou o serviço dentro dos parâmetros normais indicados, ao longo desse grupo de repostas; no entanto, 56 indivíduos (16%) avaliaram por baixo, subvalorizando o serviço e 51 indivíduos (14%) avaliaram por cima, sobrevalorizando o serviço.

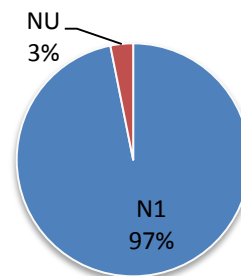
No âmbito deste estudo, também foi apurada a respetiva distribuição percentual, por perfil, para cada alínea em estudo (cf. Anexo 37). Da análise da média global dos dados apurados por perfil, destacamos o maior grau de satisfação dos inquiridos na alínea correspondente à simpatia (nível 3.8), no item atendimento. O item instalações apresenta o valor mais baixo no que concerne à alínea localização (nível 3.3).

3.3.3. Secretaria

Quadro 8 – Média por alínea do Serviço Secretaria

Alínea	Descrição	Média	
3.1.a	Localização	3.6	71.06 %
3.1.b	Acessibilidade	3.5	68.28 %
3.1.c	Conforto	3.5	70.90%
3.2.a	Simpatia	3.6	71.26%
3.2.b	Disponibilidade	3.6	71.10%
3.2.c	Rapidez	3.4	67.86%
3.2.d	Horário	3.4	66.98%
3.3	Organização do serviço	3.5	70.20%
3.4	Qualidade do serviço prestado	3.6	71.02%
3.5	Serviço de limpeza	3.7	73.22%

Gráfico 7 – Utilização do Serviço Secretaria



Fonte: Elaboração própria com recurso ao programa Excel 2010

De acordo com o quadro 8 e o gráfico 7, para um universo de 699 indivíduos, 677 utilizam o serviço (N1), correspondente a 97% da amostra e 22 sujeitos não utiliza o serviço (NU) e corresponde a 3% da amostra; no entanto, o número de repostas oscilou no decorrer das alíneas em estudo, sendo de destacar que alguns optaram por não responder. Assim, obtivemos um grau de satisfação médio de 3,5 pontos (nível 4), (cf. Anexo 38).

Foi ainda analisado o grau de satisfação real (cf. Anexo 39 e 40) da média apurada, tendo como ponto de partida a resposta fornecida em cada questionário. Assim, a grande maioria dos indivíduos (498) avaliou o serviço dentro dos parâmetros normais indicados ao longo desse grupo de repostas; no entanto, 92 indivíduos (14%) avaliaram por baixo, subvalorizando o serviço e 81 indivíduos (12%) avaliaram por cima, sobrevalorizando o serviço.

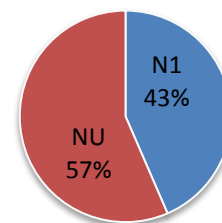
No âmbito deste estudo, também foi apurada a respetiva distribuição percentual, por perfil, para cada alínea em estudo (cf. Anexo 41). Da análise da média global dos dados apurados por perfil, destacamos o maior grau de satisfação dos inquiridos no item serviço de limpeza (nível 3.7). O item instalações apresenta os valores mais baixos no que concerne às alíneas acessibilidade (nível 3.4), conforto (nível 3.4). O item organização do serviço apresenta também o valor (3.4).

3.3.4. Ação Social Escolar (ASE)

Quadro 9 – Média por alíneas ASE

Alínea	Descrição	Média	
4.1.a	Localização	3.4	67.7%
4.1.b	Acessibilidade	3.4	67.4%
4.1.c	Conforto	3.4	68.0%
4.2.a	Simpatia	3.7	73.0%
4.2.b	Rapidez	3.6	71.1%
4.3.a	Qualidade da informação recebida	3.6	72.3%
4.3.b	Apoios disponíveis	3.6	71.8%
4.4.c	Tempo de resposta às solicitações	3.6	71.4%
4.5	Serviço de limpeza	3.6	72.8%

Gráfico 8 – Utilização do Serviço ASE



Fonte: Elaboração própria com recurso ao programa Excel 2010

A partir da análise do quadro 9 e do gráfico 8 verificamos que num universo de 699 indivíduos, 301 utilizam o serviço (N1) e corresponde a 43% da amostra. Contudo, 398 não o utiliza (NU), correspondendo a 57% dos inquiridos; no entanto, o número de repostas variou no decorrer das alíneas em estudo, sendo de destacar que alguns optaram por não responder. Assim, obtivemos um grau de satisfação bom de 3,5 pontos (nível 4), (cf. Anexo 42).

Foi ainda analisado o grau de satisfação real da média apurada (cf. Anexo 43 e 44), tendo como ponto de partida a resposta fornecida em cada questionário. Assim, a grande maioria dos indivíduos (247) avaliou o serviço dentro dos parâmetros normais indicados, ao longo desse grupo de respostas; no entanto, 31 indivíduos (10%) avaliaram por baixo, subvalorizando o serviço e 21 indivíduos (7%) avaliaram por cima, sobrevalorizando o serviço.

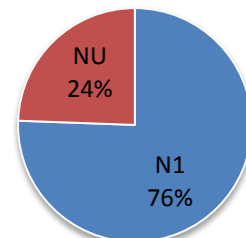
No âmbito deste estudo, também foi apurada a respetiva distribuição percentual, por perfil, para cada alínea em estudo (cf. Anexo 45). Da análise da média global dos dados apurados por perfil, destacamos o maior grau de satisfação dos inquiridos na alínea correspondente à simpatia (nível 3.7), no item atendimento. O item instalações apresenta os valores mais baixos no que concerne às alíneas localização (nível 3.4), acessibilidade (nível 3.4) e conforto (3.4), respetivamente.

3.3.5. Biblioteca

Quadro 10 – Média por alíneas

Alínea	Descrição	Média	
5.1.a	Localização	2.7	54.3%
5.1.b	Acessibilidade	3	59.7%
5.1.c	Funcionalidade	3.4	67.5%
5.1.d	Organização	3.6	71.0%
5.1.e	Conforto do espaço	3.9	78.2%
5.2.a	Horário	3.7	74.5%
5.2.b	Simpatia	3.3	66.5%
5.2.c	Rapidez	3.5	69.3%
5.3.a	Precisão e utilidade da informação recebido	3.5	69.3%
5.3.b	Apoio na pesquisa de informação	3.3	66.9%
5.3.c	Tempo de resposta às solicitações	3.4	67.4%
5.4.	Serviço de limpeza	3.7	73.4%

Gráfico 9 – Utilização do Serviço Biblioteca



Fonte: Elaboração própria com recurso ao programa Excel 2010

Os dados disponibilizados pelo quadro 10 e pelo gráfico 9 permitem concluir que num universo de 698 indivíduos, 455 utilizam o serviço da Biblioteca (N1), numa percentagem de 76% e 243 não o utiliza (NU), numa percentagem de 24%; no entanto, o número de repostas mudou no decorrer das alíneas em estudo, sendo de destacar que alguns optaram por não responder. Assim, obtivemos um grau de satisfação médio de 3,4 pontos (nível 3), (cf. Anexo 46).

Foi ainda analisado o grau de satisfação real da média apurada (cf. Anexo 47 e 48), tendo como ponto de partida a resposta fornecida em cada questionário. Assim, a grande maioria dos indivíduos (322) avaliou o serviço dentro dos parâmetros normais indicados, ao longo desse grupo de repostas; no entanto, 52 indivíduos (11%) avaliaram por baixo, subvalorizando o serviço e 76 indivíduos (17%) avaliaram por cima, sobrevalorizando o serviço.

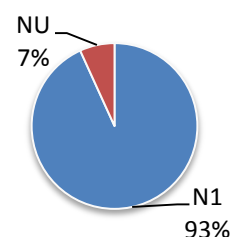
No âmbito deste estudo, também foi apurada a respetiva distribuição percentual, por perfil, para cada alínea em estudo (cf. Anexo 49). Da análise da média global dos dados apurados por perfil, destacamos o maior grau de satisfação dos inquiridos na alínea correspondente ao conforto do espaço (nível 3.9), no item instalações. O mesmo item apresenta o valor mais baixo no que concerne à alínea localização (nível 2.7).

3.3.6. Blocos

Quadro 11 – Média por alínea Blocos

Alínea	Descrição	Média	
6.1.a	Simpatia	3.4	68.3%
6.1.b	Disponibilidade	3.3	66.0%
6.1.c	Rapidez	3.1	62.9%
6.2.a	Asseio/limpeza do espaço	3.2	64.0%
6.2.b	Tempo de resposta às solicitações	3.2	63.1%
6.2.c	Presença dos assistentes no local	3.1	61.1%

Gráfico 10 – Utilização do Serviço Blocos



Fonte: Elaboração própria com recurso ao programa Excel 2010

O quadro 11 e o gráfico 10, refletem que para um universo de 603 indivíduos, 562 utilizam o serviço (N1) o que constitui 93% da amostra e 41 não o utiliza (NU), correspondendo a 7% da amostra; no entanto, o número de repostas oscilou no decorrer das alíneas em estudo, sendo de destacar que alguns optaram por não responder. Assim, obtivemos um grau de satisfação médio de 3,2 pontos (nível 3), (cf. Anexo 50).

Foi ainda analisado o grau de satisfação real da média apurada (cf. Anexo 51 e 52), tendo como ponto de partida a resposta fornecida em cada questionário. Assim, a grande maioria dos indivíduos (412) avaliou o serviço dentro dos parâmetros normais indicados, ao longo desse grupo de repostas; no entanto, 78 indivíduos (14%) avaliaram por baixo, subvalorizando o serviço e 70 indivíduos (12%) avaliaram por cima, sobrevalorizando o serviço.

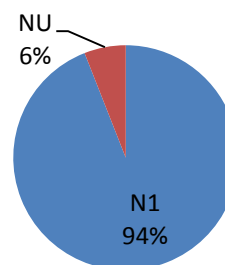
No contexto deste estudo, também foi apurada a respetiva distribuição percentual, por perfil, para cada alínea em estudo (cf. Anexo 53). Da análise da média global dos dados apurados por perfil, destacamos o maior grau de satisfação dos inquiridos na alínea correspondente à simpatia (nível 3.4), no item atendimento, o mesmo item apresenta o valor mais baixo no que concerne à alínea rapidez (nível 3.1). A alínea presença dos assistentes no local apresenta também o valor (nível 3.1), no item qualidade do serviço prestado.

3.3.7. Bar

Quadro 12 – Média por alínea do Bar (alunos)

Alínea	Descrição	Média	
7.1.a	Localização	4	79.1%
7.1.b	Asseio/Limpeza	3.7	74.5%
7.1.c	Conforto do espaço	3.6	72.5%
7.2.a	Horário	3.5	69.7%
7.2.b	Simpatia	4	80.1%
7.2.c	Rapidez do serviço	3.6	71.8%
7.2.d	Apresentação dos funcionários	3.9	77.0%
7.3.a	Apresentação dos alimentos	3.8	75.0%
7.3.b	Qualidade dos alimentos	3.7	74.7%
7.3.c	Variedade dos alimentos	3.4	67.0%
7.3.e	Higiene dos alimentos/ utensílios	3.7	74.5%
7.3.d	Relação qualidade/preço	3.9	77.4%
7.4	Serviço de limpeza	3.7	73.3%

Gráfico 11 – Utilização do Serviço Bar



Fonte: Elaboração própria com recurso ao programa Excel 2010

Relativamente ao serviço prestado no Bar dos alunos, de acordo com o quadro 9 e o gráfico 13, constatamos que num universo de 603 indivíduos, 567 utilizam o serviço (N1), numa percentagem de 94% e 36 não o utiliza (NU), constituindo 6% da amostra; no entanto, o número de repostas variou no decorrer das alíneas em estudo, sendo de destacar que alguns inquiridos optaram por não responder. Assim, obtivemos um grau de satisfação bom de 3,7 pontos, correspondendo ao nível 4, (cf. Anexo 54).

Foi ainda analisado o grau de satisfação real da média apurada (cf. Anexo 55 e 56), tendo como ponto de partida a resposta fornecida em cada questionário. Assim, a grande maioria dos indivíduos (409) avaliou o serviço dentro dos parâmetros normais indicados ao longo desse grupo de respostas; no entanto, 79 indivíduos (14%) avaliaram por baixo, subvalorizando o serviço e 73 indivíduos (13%) avaliaram por cima, sobrevalorizando o serviço.

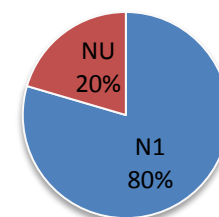
Da análise da média global dos dados apurados por perfil (cf. Anexo 57), destacamos o maior grau de satisfação dos inquiridos recai nas alíneas localização e simpatia (nível 4), nos itens instalações e atendimento, respetivamente. O item qualidade do serviço prestado apresenta o valor mais baixo, no que concerne à alínea variedade dos alimentos (nível 3.4), o que corresponde a um grau de satisfação médio.

3.3.8. Papelaria/Reprografia

Quadro 13 – Média por alíneas Papelaria/Reprografia

Alínea	Descrição	Média	
8.1.a	Localização	3.8	76.8%
8.1.b	Acessibilidade	3.9	77.3%
8.1.c	Asseio/limpeza do espaço	3.9	77.4%
8.2.a	Horário	3.6	71.2%
8.2.b	Simpatia	3.9	77.3%
8.2.c	Rapidez	3.8	76.1%
8.3.a	Materiais disponíveis	3.6	72.8%
8.3.b	Tempo de resposta às solicitações	3.8	75.3%
8.3.c	Relação qualidade/ preço	3.7	73.7%
8.3.d	Qualidade do produto final	3.8	75.3%

Gráfico 12 – Utilização do Serviço Papelaria/Reprografia



Fonte: Elaboração própria com recurso ao programa Excel 2010

No tocante à satisfação dos sujeitos do serviço Papelaria/Reprografia, para um universo de 699 indivíduos, 556 utilizam o serviço (N1) e integra 80% da amostra e 143 não o utiliza (NU), perfazendo 20% da amostra; no entanto, o número de repostas variou no decorrer das alíneas em estudo, sendo de destacar que alguns optaram por não responder. Assim, obtivemos um grau de satisfação médio de 3,8 pontos, correspondendo ao nível 4, (cf. Anexo 58).

Foi ainda analisado o grau de satisfação real da média apurada (cf. Anexo 59 e 60), tendo como ponto de partida a resposta fornecida em cada questionário. Assim, a grande maioria dos indivíduos (433) avaliou o serviço dentro dos parâmetros normais indicados ao longo desse grupo de repostas; no entanto, 51 indivíduos (9%) avaliaram por baixo, subvalorizando o serviço e 68 indivíduos (12%) avaliaram por cima sobrevalorizando o serviço.

No âmbito deste estudo, também foi apurada a respetiva distribuição percentual, por perfil, para cada alínea em estudo (cf. Anexo 61). Da análise da média global dos dados apurados por perfil, destacamos o maior grau de satisfação dos inquiridos nas alíneas acessibilidade (nível 3.9), asseio/ limpeza do espaço (nível 3.9) e simpatia (nível 3.9), nos itens instalações e atendimento, respetivamente. Os itens atendimento e qualidade

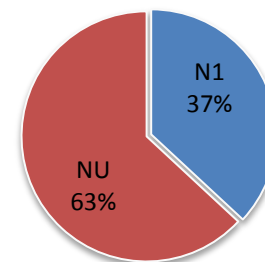
do serviço prestado apresentam os valores mais baixos, no que concerne às alíneas Horário e materiais disponíveis (nível 3.6), respetivamente. Contudo constatamos que estes itens apresentam um grau de satisfação bom.

3.3.9. Refeitório

Quadro 14 – Média por alínea Refeitório

Alínea	Descrição	Média	
9.1.a	Facilidade de aquisição	3.4	68.0%
9.1.b	Horário de aquisição	3.1	61.0%
9.2.a	Localização	3.3	66.6%
9.2.b	Asseio/limpeza do espaço	3.4	67.5%
9.2.c	Conforto do espaço	3.2	64.9%
9.2.d	Acessibilidade	3.3	66.4%
9.3.a	Horário	3.4	68.6%
9.3.b	Simpatia dos funcionários	3.4	67.6%
9.3.c	Apresentação dos funcionários	3.5	70.0%
9.3.d	Tempo de espera	3.2	63.5%
9.4.a	Confecção dos alimentos	2.9	57.8%
9.4.b	Apresentação dos alimentos	3.1	61.2%
9.4.c	Temperatura dos alimentos	3.1	61.1%
9.4.d	Qualidade dos alimentos	2.9	58.1%
9.4.e	Quantidade Servida	2.6	51.0%
9.4.f	Variedade da ementa	3	59.7%
9.4.g	Higiene no serviço/alimentos	3.4	67.2%

Gráfico 13 – Utilização do Serviço Refeitório



Fonte: Elaboração própria com recurso ao programa Excel 2010

No que concerne ao serviço prestado pelo quadro 15 e gráfico 15, para um universo de 699 indivíduos, 258 utilizam o serviço (N1), o que corresponde a 37% da amostra e 441 sujeitos não o utiliza (NU), numa percentagem de 63% da amostra; no entanto, o número de repostas variou no decorrer das alíneas em estudo, sendo de destacar que alguns optaram por não responder. Assim, obtivemos um grau de satisfação médio de 3,2 pontos, o que corresponde ao nível 3 e consequentemente um grau de satisfação médio, (cf. Anexo 62).

Foi ainda analisado o grau de satisfação real da média apurada (cf. Anexo 63 e 64), tendo como ponto de partida a resposta fornecida em cada questionário. Assim, a grande maioria dos indivíduos (170) avaliou o serviço dentro dos parâmetros normais indicados, ao longo desse grupo de respostas; no entanto, 26 indivíduos (10%) avaliaram por baixo, subvalorizando o serviço e 59 indivíduos (23%) avaliaram por cima sobrevalorizando o serviço.

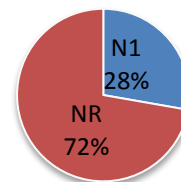
No âmbito deste estudo, também foi apurada a respetiva distribuição percentual, por perfil (cf. Anexo 65), para cada alínea em estudo. Da análise da média global dos dados apurados por perfil, destacamos o maior grau de satisfação dos inquiridos na alínea apresentação dos funcionários (nível 3.4), no item atendimento. O item a qualidade do serviço prestado apresenta o valor mais baixo, no que concerne à alínea quantidade servida (nível 2.6), o que significa que os sujeitos evidenciam pouca satisfação face à quantidade de comida servida.

3.3.10. Serviços de Psicologia e Orientação (SPO)

Quadro 15 – Média por alínea SPO

Alínea	Descrição	Média	
10.1.a	Localização	3.6	72.70%
10.1.b	Acessibilidade	3.6	72.86%
10.1.c	Conforto	3.7	74.54%
10.2.a	Simpatia	4.0	80.38%
10.2.b	Rapidez	3.9	77.24%
10.3.a	Materiais utilizados	3.8	76.50%
10.3.b	Tempo de resposta às solicitações	3.9	77.66%
10.3.c	Empenho na resolução dos problemas	4.0	79.14%
10.4	Serviço de limpeza	3.7	74.90%

Gráfico 14 – Utilização do Serviço SPO



Fonte: Elaboração própria com recurso ao programa Excel 2010

Para um universo de 699 indivíduos, 194 utilizam o serviço (N1), 28% e 501 não o utiliza (NU), 72%; no entanto, o número de repostas variou no decorrer das alíneas em estudo, sendo de destacar que alguns optaram por não responder. Assim, obtivemos um grau de satisfação de 3,8 pontos, correspondendo ao nível 4, e portanto, bom (cf. Anexo 66).

Foi ainda analisado o grau de satisfação real da média apurada (cf. Anexo 67 e 68), tendo como ponto de partida a resposta fornecida em cada questionário. Assim, a grande maioria dos indivíduos (154) avaliou o serviço dentro dos parâmetros normais indicados

ao longo desse grupo de respostas; no entanto, 27 indivíduos (14%) avaliaram por baixo, subvalorizando o serviço e 12 indivíduos (6%) avaliaram por cima sobrevalorizando o serviço.

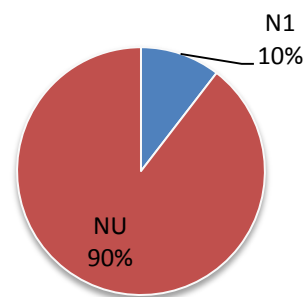
No âmbito deste estudo, também foi apurada a respetiva distribuição percentual, por perfil (cf. Anexo 69), para cada alínea em estudo. Da análise da média global dos dados apurados por perfil, destacamos o maior grau de satisfação dos inquiridos nas alíneas simpatia e empenho na resolução dos problemas (nível 4), nos itens atendimento e serviço prestado, respetivamente. O item instalações apresenta o valor de 3.6 pontos, nas alíneas localização e acessibilidade, o mais baixo dos itens deste serviço.

3.3.11. Departamento de Educação Especial (DEE)

Quadro 16 – Média por alínea DEE

Alínea	Descrição	Média	
11.1.a	Localização	3.1	62.2%
11.1.b	Acessibilidade	3.2	64.1%
11.1.c	Conforto	3.3	65.4%
11.1.d	Material adequado às necessidades	3.3	65.6%
11.1.e	Material informático	3.3	65.8%
11.2.a	Simpatia	3.7	73.5%
11.2.b	Disponibilidade	3.6	72.8%
11.3.a	Qualidade da informação recebida	3.6	71.1%
11.3.b	Tempo de respostas às solicitações	3.6	72.0%
11.3.c	Empenho na resolução dos problemas	3.6	71.4%
11.4	Serviço de limpeza	3.5	69.2%

Gráfico 15 – Utilização do Serviço DEE



Fonte: Elaboração própria com recurso ao programa Excel 2010

Relativamente ao DEE, num universo de 699 indivíduos, 73 utilizam o serviço (N1), correspondendo a 10% da amostra e 626 não o utiliza (NU), que corresponde a 90%; no entanto, o número de repostas variou no decorrer das alíneas em estudo, sendo de destacar que alguns sujeitos optaram por não responder. Assim, obtivemos um grau de satisfação médio de 3,4 pontos (nível 3), (cf. Anexo 70).

Foi ainda analisado o grau de satisfação real da média apurada (cf. Anexo 71 e 72), tendo como ponto de partida a resposta fornecida em cada questionário. Assim, a grande maioria dos indivíduos (55) avaliou o serviço dentro dos parâmetros normais indicados,

ao longo desse grupo de respostas; no entanto, 14 indivíduos (20%) avaliaram por baixo, subvalorizando o serviço e 3 indivíduos (4%) avaliaram por cima sobrevalorizando o serviço. Concluímos que estes valores têm um significado no contexto em que a pesquisa decorreu, ou seja, a maioria dos inquiridos não trabalha diretamente com este serviço, pelo facto de não possuírem alunos com NEE.

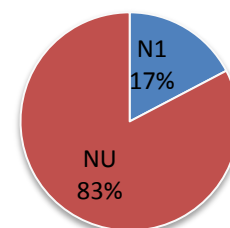
Neste estudo, também foi apurada a respetiva distribuição percentual, por perfil (cf. Anexo73), para cada alínea em estudo. Da análise da média global dos dados apurados por perfil, destacamos o maior grau de satisfação dos inquiridos na alínea simpatia (nível 3.7), no item atendimento, o que corresponde a um bom nível de satisfação. O item instalações apresenta o valor mais baixo, na alínea localização (nível 3.1), o que evidencia um nível médio de satisfação.

3.3.12. Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA)

Quadro 17 – Média por alínea GAA

Alínea	Descrição	Média	
12.1.a	Localização	3.5	70.0 %
12.1.b	Adequação do espaço às necessidades	3.3	65.6 %
12.2.a	Horário	3.4	68.0 %
12.2.b	Simpatia	3.6	71.7 %
12.2.c	Rapidez	3.6	71.9 %
12.3.a	Materiais disponíveis	3.3	65.4 %
12.3.b	Apoios disponíveis	3.4	68.4 %
12.3.c	Eficácia na resolução dos problemas	3.5	69.0 %
12.4	Serviço de limpeza	3.6	72.1%

Gráfico 16 – Utilização do Serviço GAA



Fonte: Elaboração própria com recurso ao programa Excel 2010

Para um universo de 699 indivíduos, 121 utilizam o serviço (N1), 17% da amostra e 578 não o utilizam (NU), 83% da amostra; no entanto, o número de repostas oscilou no decorrer das alíneas em estudo, sendo de destacar que alguns sujeitos optaram por não responder. Assim, obtivemos um grau de satisfação de 3,5 pontos (nível 4), considerado bom (cf. Anexo 74).

Foi ainda analisado o grau de satisfação real da média apurada (cf. Anexo 75 e 76), tendo como ponto de partida a resposta fornecida em cada questionário. Assim, a grande maioria dos indivíduos (100; 84,75%) avaliou o serviço dentro dos parâmetros normais

indicados ao longo desse grupo de respostas; no entanto, 9 indivíduos (7,63%) avaliaram por baixo, subvalorizando o serviço e 9 indivíduos (7,63%) avaliaram por cima sobrevalorizando o serviço

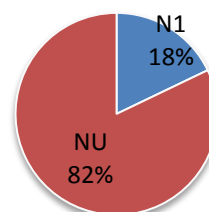
No âmbito deste estudo, também foi apurada a respetiva distribuição percentual, por perfil (cf. Anexo 77), para cada alínea em estudo. Da análise da média global dos dados apurados por perfil, destacamos o maior grau de satisfação dos inquiridos nas alíneas simpatia e rapidez (nível 3,6), no item atendimento. O item serviço de limpeza apresenta o mesmo valor mesmo valor (nível 3,6). Os itens instalações e qualidade do serviço prestado apresentam os valores mais baixos, no que concerne às alíneas adequação do espaço às necessidades e materiais disponíveis (nível 3,3), respetivamente.

3.3.13. Centro Novas Oportunidades (CNO)

Quadro 18 – Média por alínea CNO

Alínea	Descrição	Média	
13.1.a	Localização	3.1	62.2 %
13.1.b	Acessibilidade	3.1	62.3 %
13.1.c	Conforto	3.5	69.0 %
13.2.a	Simpatia	3.7	74.8 %
13.2.b	Rapidez	3.6	72.8 %
13.3.a	Adequação às necessidades	3.6	71.4 %
13.3.b	Tempo de resposta às solicitações	3.5	70.4 %
13.4	Serviço de limpeza	3.6	72.1 %

Gráfico 17 – Utilização do Serviço CNO



Fonte: Elaboração própria com recurso ao programa Excel 2010

Para um universo de 699 indivíduos, 125 utilizam o serviço (N1), numa percentagem de 18% e 574 não o utiliza (NU), constituindo 82% da amostra; no entanto, o número de repostas variou no decorrer das alíneas em estudo, sendo de destacar que alguns sujeitos optaram por não responder. Assim, obtivemos um grau de satisfação bom, de 3,5 pontos e nível 4, (cf. Anexo 78).

Foi ainda analisado o grau de satisfação real da média apurada (cf. Anexo 79 e 80), tendo como ponto de partida a resposta fornecida em cada questionário. Assim, a grande maioria dos indivíduos, (93; 74%), avaliou o serviço dentro dos parâmetros normais

indicados ao longo desse grupo de respostas; no entanto, 22 indivíduos (17%) avaliaram por baixo, subvalorizando o serviço e 11 indivíduos (9%) avaliaram por cima sobrevalorizando o serviço

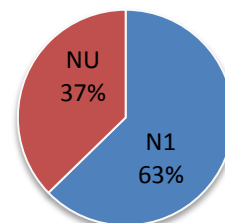
No decurso deste estudo, também foi apurada a respetiva distribuição percentual, por perfil (cf. Anexo 81), para cada alínea em estudo. Da análise da média global dos dados apurados por perfil, destacamos o maior grau de satisfação dos inquiridos na alínea simpatia (nível 3,7), no item atendimento, correspondente a uma boa prestação de serviços. O item serviço de limpeza apresenta o mesmo valor (nível 3,7). O item instalações apresenta o valor mais baixo, no que concerne às alíneas localização e acessibilidade (nível 3,3), respetivamente, o que indica uma satisfação média face ao serviço prestado.

3.3.14. Website Escolar (Palcos Virtuais)

Quadro 19 – Média por alínea Website Escolar

Alínea	Descrição	Média	
14.1.a	Acesso à informação	3.5	70.2 %
14.1.b	Disponibilidade atempada da informação	3.4	68.3 %
14.1.c	Utilização como arquivo de documentos	3.4	68.4 %
14.1.d	Documentação disponibilizada	3.4	68.4 %
14.1.e	Inovação	3.3	66.9 %
14.1.f	Integração com plataformas complementares utilizadas na escola (<i>moodle, webmail, etc.</i>)	3.6	71.3 %
14.1.g	Impacto nas práticas escolares	3.4	68.2 %
14.1.h	Funcionalidade disponíveis	3.4	68.4 %

Gráfico 18 – Utilização do Serviço Website Escolar



Fonte: Elaboração própria com recurso ao programa Excel 2010

A análise do quadro 19 e do gráfico 18 verificamos que para um universo de 699 indivíduos, 439 utilizam o serviço (N1), que corresponde a 63% da amostra e 261 não o utiliza (NU), que corresponde 37% da amostra; no entanto, o número de repostas variou no decorrer das alíneas em estudo, sendo de destacar que alguns optaram por não responder. Assim, obtivemos um grau de satisfação médio de 3,4 pontos (nível 3), (cf. Anexo 82).

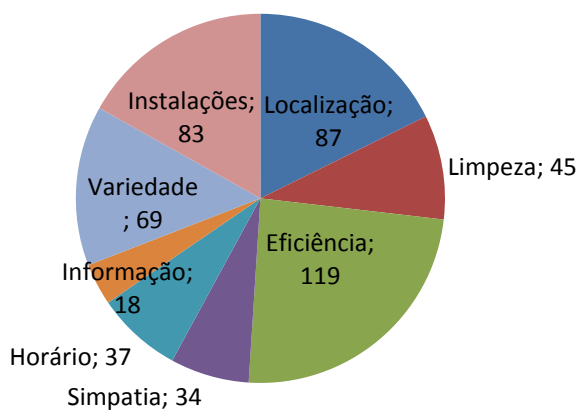
Foi ainda analisado o grau de satisfação real da média apurada (cf. Anexo 83 e 84), tendo como ponto de partida a resposta fornecida em cada questionário. Assim, a maioria dos indivíduos (347; 80%) avaliou o serviço dentro dos parâmetros normais indicados ao longo desse grupo de respostas; no entanto, 52 indivíduos (12%) avaliaram por baixo, subvalorizando o serviço e 36 indivíduos (8%) avaliaram por cima sobrevalorizando o serviço.

No decorrer deste estudo, também foi apurada a respetiva distribuição percentual, por perfil (cf. Anexo 85), para cada alínea em estudo. Da análise da média global dos dados apurados por perfil, destacamos o maior grau de satisfação dos inquiridos na alínea integração com plataformas complementares utilizadas na escola (nível 3,6), no item qualidade do serviço prestado, o que significa uma boa satisfação. O mesmo item apresenta o valor mais baixo, no que concerne à alínea inovação (nível 3,3).

3.4. Análise das Respostas à Questão Aberta

O nosso instrumento de medida – Inquérito por Questionário – contempla uma questão de resposta aberta em cada serviço. Neste sentido, os sujeitos inquiridos tiveram a oportunidade de expressar as suas opiniões e as suas sugestões relativamente à qualidade dos serviços que a Escola presta.

Gráfico 19 – Sugestões por Área de Intervenção



Fonte: Elaboração própria com recurso ao programa Excel 2010

Nas áreas de intervenção identificadas, foram descritas diversas sugestões que apontam nesse sentido, a ordem apresentada é totalmente aleatória, não pretendendo apontar nem indicar qualquer outro propósito diferente do indicado pelas respectivas sugestões. Neste contexto, após a leitura e análise do conteúdo das respostas abertas fornecidas pelos inquiridos, decidimos agrupar a informação em categorias.

Assim, procedemos a uma breve descrição do que se entende por cada categoria: Localização, aponta para a localização física do serviço; Limpeza, aponta para a natureza da limpeza/higiene do serviço; Eficiência, aponta para a eficiência/eficácia do serviço prestado; Simpatia, aponta para a simpatia no atendimento do serviço; Horário, aponta para o horário praticado pelo serviço; Informação, aponta para a informação prestada pelo serviço; Variedade, aponta para a variedade de produtos/bens disponíveis; Instalações, aponta para as instalações do serviço.

Na análise das sugestões apuradas, foram identificadas diversas áreas de intervenção para cada serviço: localização, limpeza/higiene, eficiência, simpatia, horário, informação, variedade e instalações.

Por forma a manter a estrutura apresentada inicialmente e tendo em conta que os questionários do perfil “Encarregados de Educação” não continham todos os serviços, as suas respostas foram identificadas nas áreas a que correspondiam, sendo por isso apresentadas com a numeração geral adotada nesta análise.

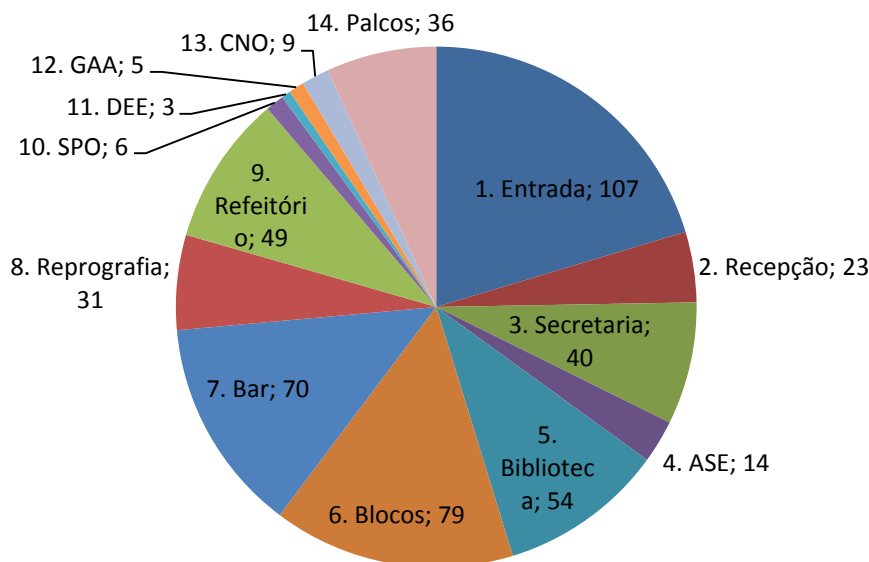
Verificou-se também, que embora a área de sugestão fosse particular a cada serviço, estando por isso devidamente identificada na respetiva área do questionário, um conjunto de respostas foi apresentado em áreas/serviços incorretos. Essas sugestões foram posteriormente encaminhadas para o serviço a que correspondiam.

Não foi propósito deste estudo adulterar a linguagem descrita na apresentação das sugestões nem a forma de apresentação das mesmas, tendo-se mantido, sempre que a interpretação da escrita o que permitia, a estrutura e contexto apresentadas pelo autor.

Assim, e no seguimento da análise dos dados recolhidos, podemos concluir que embora o número de sugestões seja muito inferior ao valor da amostra, o que era expectável, o

conteúdo das mesmas bem como as diversas áreas de intervenção mostram-se pertinentes.

Gráfico 20 - Sugestões por Serviço



Fonte: Elaboração própria com recurso ao programa Excel 2010

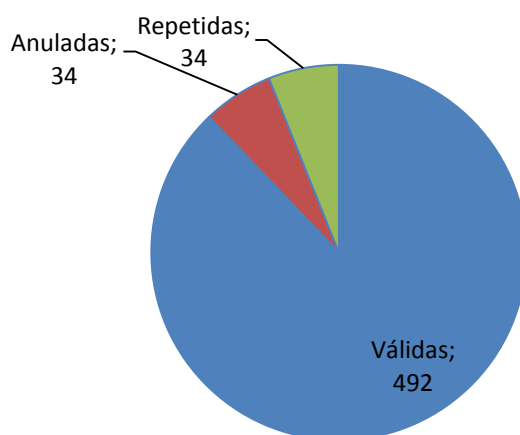
Foram ainda identificadas diversas sugestões e áreas de intervenção, na mesma resposta. Nas situações em que tal se verificou, a resposta foi mantida e apenas apurada a parte correspondente à área de intervenção sugerida.

As respostas cujo conteúdo não continham qualquer informação ou sugestão, ou mesmo por ir contra a legislação em vigor, foram anuladas e devidamente contabilizadas. Nos casos em que tal se verificou, o perfil associado ao questionário não foi mantido.

Todas as sugestões estão identificadas pelo respetivo número de questionário. A cada questionário (resposta válida apresentada) foi feita uma correspondência com a respetiva área de intervenção, a sublinhado, mantendo-se a ideia e palavras do autor do mesmo. Sempre que qualquer sugestão identificasse, em particular, qualquer membro da comunidade educativa, esse nome escrito foi substituído por «*****», de forma a manter a idoneidade e anonimato da pessoa em causa.

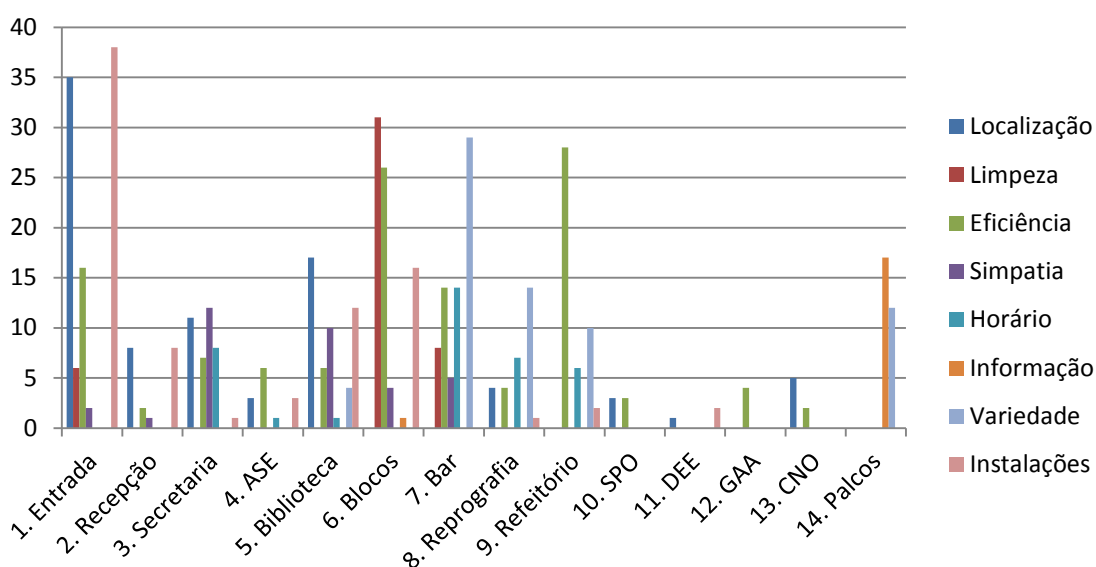
Das 492 sugestões apuradas, e após análise das mesmas, foram consideradas válidas 458 sugestões, 34 foram anuladas e 34 pessoas deram mais do que uma sugestão, conforme gráfico 21. A grande maioria de respostas/sugestões impunham uma intervenção na área da eficiência dos serviços e de seguida nas áreas de localização do serviço e respetivas instalações, como se pode constatar no respetivo gráfico. No seguimento de uma análise preliminar e geral, os serviços mais citados nas sugestões são: Entrada (24), Blocos/Pisos (26), Bar (23), conforme gráfico 22.

Gráfico 21 - Sugestões apuradas



Fonte: Elaboração própria com recurso ao programa Excel 2010

Gráfico 22 - Total de sugestões por Área de Intervenção e Perfil



Fonte: Elaboração própria com recurso ao programa Excel 2010

De seguida, procedemos a uma análise sumária das respostas obtidas na questão aberta em cada um dos serviços.

3.4.1. Entrada/Portaria

Da análise das respostas obtidas, podemos concluir que a generalidade das sugestões apresentadas (alunos 54% e Docentes 32%) aponta para a necessidade de mudar a entrada na escola, com destaque para a entrada principal (antiga entrada) e ainda para a “reconfiguração” do espaço atual, removendo os armários que fazem de “barreira”. Constatamos, assim, que os encarregados de educação e o pessoal não docente detêm pouco peso nestas sugestões, com percentagem de 6% e 8%, respetivamente.

Relativamente às categorias localização, limpeza, eficiência, simpatia e instalações, as sugestões dos alunos incidem sobretudo nas instalações e na sua localização (cf. Anexos 86 e 87).

Globalmente, os inquiridos apresentaram as sugestões que se seguem:

Ao nível das instalações, as sugestões apontam para uma entrada com a apresentação mais agradável, mais confortável e que seja mais organizada. É também apontado a introdução de outra máquina para passar o cartão. Sugerem, ainda, que os elevadores sejam verificados e que a entrada seja alterada para a anterior ou para a entrada principal da escola.

Ao nível da localização, sugerem a ativação da entrada principal e ainda a abertura de outras entradas/saídas. É também apontado a separação da entrada dos alunos e dos restantes membros da comunidade educativa.

No tocante à eficiência, os sujeitos apontam como fundamental a realização de ações de formação para os funcionários, no que respeita ao atendimento ao público. São também apontados a alternância de funcionários na entrada, de modo a garantir um serviço mais

rápido, um maior apoio na procura de informação e a alteração do sistema de passagem de cartões para um processo mais eficiente e mais rápido.

Na categoria limpeza, as sugestões vão no sentido de a entrada seja limpa com mais frequência.

Quanto à categoria simpatia As sugestões vão no sentido de mais simpatia por parte dos funcionários.

3.4.2. Recepção/Telefone

Na análise das respostas obtidas, podemos concluir que a generalidade das sugestões apresentadas (Docente 58%) apontam para um melhor aproveitamento do espaço, com destaque para a abertura da entrada principal que se situa próximo do serviço e ainda a alteração da sua localização para outro espaço mais acessível, a criação de uma cabine no sentido de poder haver mais privacidade nas conversas telefónicas que o necessitem e uma maior rapidez no serviço, o que explica a maior parte das respostas obtidas

Também os Docentes salientam a categoria instalações como a principal sugestão de área a melhorar (cf. Anexos 88 e 89).

Neste sentido, os docentes sugerem que o espaço seja melhor aproveitado, que a antiga entrada principal seja reaberta. Sugerem, ainda, que a sua localização seja alterada e integrada noutra espaço mais acessível e se possível próximo da entrada principal.

No que respeita à Simpatia, sugerem a realização de uma visita guiada aos pais às instalações escolares por alguém responsável, o que permite envolver mais os pais na vida da Escola.

Quanto à eficiência, referem o longo tempo de espera para realizarem chamadas e uma maior rapidez no serviço, pelo que deve ser melhorado.

3.4.3. Secretaria

Da análise das respostas obtidas, podemos concluir que a generalidade das sugestões apresentadas (alunos 54% e Docentes 33%) aponta para o acesso ao serviço e ainda uma maior simpatia e rapidez no atendimento. Apresentam também o alargamento do horário do serviço (cf. Anexos 90 e 91).

3.4.4. ASE

A partir das respostas obtidas, podemos concluir que as sugestões apresentadas (alunos 69% e Docentes 23%) apontam para um espaço maior (mais amplo), identificação da sua localização e ainda a alteração do horário e uniformização do preço das senhas. Destaca-se como ponto forte a eficiência do serviço prestado (cf. Anexos 92 e 93).

3.4.5. Biblioteca

Podemos concluir, da análise das respostas obtidas, que a generalidade das sugestões apresentadas (alunos 74% e Docentes 24%) aponta para a localização, simpatia no atendimento, variedade dos materiais e ainda um maior número de computadores e estabilidade/velocidade no acesso à internet. De destacar que a avaliação deste serviço não estava disponível aos Encarregados de Educação (cf. Anexos 94 e 95).

3.4.6. Blocos/Pisos

Tendo presente as respostas obtidas, podemos concluir que a generalidade das sugestões apresentadas (alunos 79% e Docentes 17%) apontam essencialmente para uma

manutenção mais regular da limpeza das casas de banho, principalmente no que diz respeito ao abastecimento de papel e uma melhor e equilibrada climatização das salas/pisos. De destacar que a avaliação deste serviço não estava disponível aos Encarregados de Educação (cf. Anexo 96 e 97).

3.4.7. Bar

Na análise das respostas obtidas, somos levados a concluir que a generalidade das sugestões apresentadas (alunos 82% e Docentes 14%) aponta para uma maior e melhor variedade dos produtos, revisão dos preços, alargamento do horário e ainda a criação de uma fila única de atendimento. De destacar que a avaliação deste serviço não estava disponível aos Encarregados de Educação (cf. Anexos 98 e 99).

3.4.8. Reprografia

Através da análise das respostas obtidas, concluimos que a generalidade das sugestões apresentadas (alunos 63% e Docentes 34%) aponta para uma maior variedade dos produtos disponibilizados e respectivos preços. De destacar que a avaliação deste serviço não estava disponível aos Encarregados de Educação (cf. Anexos 100 e 101).

3.4.9. Refeitório

Das respostas obtidas, concluimos que a generalidade das sugestões apresentadas (alunos 87%) aponta para a quantidade e variedade das refeições servidas. Sugerem um maior cuidado na confecção dos alimentos e uma maior quantidade de comida servida, maior variedade das refeições confeccionadas e ainda na escolha do prato do dia. De destacar que a avaliação deste serviço não estava disponível aos Encarregados de Educação (cf. Anexo 102 e 103).

3.4.10. Serviços de Psicologia e Orientação

Após análise das respostas obtidas, concluímos que a generalidade das sugestões apresentadas (Alunos 50%, Docentes 33% e Encarregados de Educação 17%) aponta a alteração de localização do serviço e ainda a continuidade da prestação de serviço com a introdução de mais psicólogos, bem como um maior envolvimento na resolução dos problemas (cf. Anexos 104 e 105).

3.4.11. Departamento de Educação Especial

Das respostas obtidas, é possível concluir que as sugestões apresentadas (Docentes 67% e Não Docentes 33%) apontam para a proximidade das instalações com o Serviço de Psicologia e Orientação e ainda maior diversidade dos materiais específicos (cf. Anexos 106 e 107).

3.4.12. Gabinete de Apoio ao Aluno

Podemos concluir, a partir da análise das respostas que a totalidade das sugestões apresentadas (Docentes 100%) aponta para a eliminação da burocracia. De destacar que a avaliação deste serviço não estava disponível aos Encarregados de Educação (cf. Anexos 108 e 109).

3.4.13. Centro de Novas Oportunidades

Na análise das respostas obtidas, concluímos que as sugestões apresentadas (Alunos 43% e Docentes 43%) apontam para uma revisão do acesso ao serviço por parte de

entidades externas à escola, pelo que deve ser repensado. Apontam também para a necessidade de uma maior eficiência na resolução dos problemas. De destacar que a avaliação deste serviço não estava disponível aos Encarregados de Educação (cf. Anexos 110 e 111).

3.4.14. Palcos Virtuais

Nesta área, concluímos que as sugestões apresentadas (Alunos 38% e Docentes 48%) apontam para uma revisão do portal, bem como uma maior disponibilização de informações, documentos e serviços principalmente no agendamento das refeições. Também sugerem maior interatividade com a página, revisão do interface mais apelativo e aumentar os documentos disponibilizados. É, ainda, apontada a necessidade de formação e a criação de uma equipa responsável pela dinamização/ manutenção do Website (cf. Anexo 112 e 113).

3.5.Outras Atividades

3.5.1. Assessorias

As assessorias, mais do que um suporte ou auxílio ao Diretor, “devem ser uma aposta na criação de valor da organização escolar” e necessitam da aprovação do Conselho Geral (Costa et al, 2007, p. 267).

Apesar de as assessorias serem uma opção do Diretor, “Sendo uma escolha da direção executiva, as assessorias, mais do que um apoio ou coadjuvação ao órgão de gestão, devem ser uma aposta na criação de valor da organização escolar. Ainda que a selecção tenha por base as competências de partida, deve igualmente perspectivar a capacidade de relacionamento potenciadores de acréscimo de valor e criador de saber/conhecimento.

Mais do que uma atitude passiva assente na definição de estrutura de apoio que tem como finalidade auxiliar o órgão de gestão, os assessores devem ser na organização escolar estimuladores do conhecimento e saber organizacionais e devem ser fonte de aprendizagem e inovação” (ibidem).

Na legislação em vigor, a existência de assessorias da direção aparece associada ao Diretor (artigo n.º 30 do Decreto-Lei n.º 75 de 2008, de 22 de abril). A aprovação desta legislação permitiu dotar o órgão de administração e gestão das escolas de um apoio ao exercício das suas funções e competências. Esse apoio concretiza-se na possibilidade de constituição de assessorias técnico-pedagógicas. Os assessores coadjuvam o Diretor tanto a nível técnico como pedagógico, incorporados no âmbito das competências do órgão de administração e gestão.

Na nossa opinião, esta norma abre espaço para os assessores se ocuparem de situações onde haja alguma especificidade, conferindo-lhe, mesmo, a possibilidade de, nesse âmbito, lhes serem delegadas de competências. Deste modo, as assessorias técnico-pedagógicas seriam mais do que um apoio colaborativo existente nas escolas. (Costa et al, 2007).

Como refere Segóvia (2003, p. 4), “sem saber não se pode assessorar”. Neste campo, os assessores, parecem surgir como especialistas em que o diretor lhe reconhece competências para o exercício de determinadas tarefas.

No decorrer do estágio, as tarefas que nos foram atribuídas passaram pela análise e decisão de processos disciplinares e coordenação da equipa de autoavaliação, a qual ocupou grande parte do estágio, destacando-se como ponto central de aprofundamento teórico constituindo, por isso, a nossa área específica de intervenção.

No que diz respeito à análise e resolução dos processos disciplinares, a maioria de teor complexo, destacamos o conjunto de procedimentos que são necessários a ter em conta na sua elaboração, reforçando a ideia de que a sua avaliação deverá obedecer a critérios rigorosos. Os mesmos são estritamente imprescindíveis neste processo, pois, a existência de qualquer lacuna, poder-nos-ia conduzir a conclusões erróneas. Nestes casos, é importante ouvir todas as partes envolvidas (alunos, professores, pais e encarregados e educação e assistentes operacionais).

Neste contexto, e de acordo com o estipulado no estatuto do aluno, Lei nº 39 /2010 de 02 de setembro, p. 3874 salientamos que “a violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 15.º ou no regulamento interno da escola, em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constitui infracção disciplinar, a qual pode levar, mediante processo disciplinar, à aplicação de medida disciplinar”.

Assim, a escola dispõe de mecanismos de operacionalização do conteúdo vigente nos normativos legais, pelo que procura adotar essas diretrizes na análise de cada caso. Após a análise de cada processo, foi elaborada, a partir dos elementos que existiam, uma deliberação, sempre acompanhada do que está previsto nos documentos legais: Regulamento Interno, Estatuto do Aluno, Código de Procedimentos Administrativo, em caso de necessidade.

Dada a natureza complexa de alguns processos, a decisão final requeria uma avaliação mais pormenorizada. Nestes casos, efetuámos a averiguação e propusemos uma apreciação, a ser apresentada ao Diretor, competindo-lhe decidir a medida corretiva a aplicar ou encaminhar o processo para instâncias superiores.

Na senda da garantia, da qualidade e da adequação na resolução dos processos disciplinares, pretendemos solucionar cada caso de forma isolada, com o máximo de rigor e de sigilo, respeitando sempre as partes integrantes do processo, no sentido de que o comportamento incorreto fosse colmatado através do cumprimento da medida aplicada.

À medida que foram surgindo dúvidas, procurámos obter esclarecimentos, recorrendo à interpretação da legislação e ao contributo dos colegas com mais experiência, numa perspetiva de partilha de conhecimentos, de colaboração e de cooperação.

Para finalizar, acreditamos que as assessorias contribuem para a construção do valor da organização, ao produzirmos conhecimento nas áreas da avaliação de escolas e da disciplina/indisciplina, capaz de gerar a mudança necessária á inquestionável melhoria.

3.5.2. Processos Disciplinares e Processos de Averiguações (alunos)

Após várias leituras, entendemos que um Processo Disciplinar é definido como um conjunto de procedimentos e mecanismos desenvolvidos no sentido de resolver situações de incumprimento de regras no ambiente escolar, através da aplicação ou não de uma medida corretiva, dependendo da avaliação de todo o processo disciplinar.

O processo de averiguações distingue-se de um processo disciplinar, na medida em que a investigação levada a cabo deve permitir concluir algo acerca do processo disciplinar, ou seja, verificar se a ocorrência se desencadeou nos moldes descritos nos documentos que sustentam o processo.

A escola, à semelhança de outras organizações, tem envidado esforços no sentido de manter um clima harmonioso e equilibrado, assente em princípios flexíveis e democráticos, agindo de forma preventiva, ouvindo os intervenientes e tentando uma resolução consensual. Contudo, nem sempre se constata os efeitos imediatos deste procedimento, sendo necessário recorrer à instrução de processos disciplinares, como forma de evitar e travar o avanço da indisciplina na escola. Assim, partilhamos as reflexões de Chagas (2001, pp. 11-12) ao sustentar que “a disciplina escolar é um conjunto de regras que devem ser obedecidas para o êxito escolar”.

A este propósito, enfatizamos o plano de intervenção do Diretor relativamente ao comportamento e disciplina da ESEN. Assim, refere que “Não sendo um problema específico desta escola, é notório que há um aumento dos casos de indisciplina na sala de aula e de comportamentos incorretos no recinto escolar. Houve vários casos de Processos Disciplinares, tendo ainda ocorrido inúmeras intervenções mediadoras ou com efeito correctivo por parte da Direcção da Escola, dos SPO, do Gabinete de Apoio ao Aluno e dos Directores de Turma”.

E prossegue referindo que “No âmbito global a maioria dessas intervenções foram coroadas de sucesso tendo-se conseguido a alteração de comportamentos de alguns alunos. Este êxito aponta que se poderá estar no caminho correto. Fora de sala de aulas, o reduzido número de assistentes operacionais não tem permitido o papel de dissuasão

que a sua presença poderia ter perante comportamentos sociais menos próprios. (Plano Intervenção do Diretor, ESEN 2010).

A instauração de um processo disciplinar é realizada pelo Diretor, com base na análise do teor da participação disciplinar apresentada por um elemento da comunidade educativa. Uma vez proferido o despacho de instauração do processo disciplinar, é nomeado um instrutor que procede à sua instrução. A nomeação do instrutor é da competência do Diretor.

Neste seguimento, o instrutor nomeado, desencadeia o processo disciplinar convocando os elementos intervenientes na participação, ouvindo cada um individualmente e, no caso de serem menores de idade, na presença do encarregado de educação. Em cada audiência é lavrada uma ata, assinada por todos os presentes, da qual consta o extrato das alegações feitas pelos interessados. Esta fase conta com colaboração de um secretário, para o efeito, designado pelo Diretor.

A função de instrutor de processos disciplinares confere uma grande envolvência na ação, ao ser participante dessa mesma ação. O objeto em análise passa, portanto a ser familiar, o que de maneira alguma poderá ser impeditivo de imparcialidade e de objetividade na elaboração do presente trabalho.

Após ouvir todos os intervenientes no processo, é produzido um relatório com as conclusões finais. A redação do relatório final é elaborada com o apoio dos documentos legais vigentes, nomeadamente, o RI, Estatuto do Aluno - Lei n.º39 de 2010. Para além de aspetos pertinentes há ressaltar a determinação da medida corretiva.

A instrução deve ser concluída no prazo máximo de cinco dias úteis. Concluída a parte instrutória do processo, deve ser elaborado um relatório final e remetê-lo, imediatamente, ao Diretor. Compete ao Diretor, convocar os intervenientes para tomarem conhecimento das medidas corretivas propostas.

As medidas corretivas permitem a (re) construção da disciplina, sendo que muitas vezes exigem um “tratamento organizacional”, por isso é positivo estarem contempladas na legislação (Domingues, 1995, p.71).

As soluções encontradas, no interior da organização escolar, não devem permitir o desvio “dos objetivos e princípios educativos que presidem à atividade escolar e não sejam mais um fator de exclusão e marginalização” (Amado, 2000, p.46).

Concordamos com Amado (2000, p. 46), quando refere que as medidas corretivas devem obedecer a três requisitos protelados: “razoabilidade, não pode ser, portanto, uma simples exibição e demonstração de poder e de arbitrariedade; adequação, deve ser proporcional à gravidade do problema e consistência, deve ser aplicado a todos e em circunstâncias semelhantes”.

Neste âmbito, durante o estágio, tiveram lugar três processos de averiguações e dois processos disciplinares (cf. Anexo 114). Da totalidade dos processos disciplinares, apenas um caso voltou a ser reincidente, tendo mesmo sido necessário recorrer à Direção Regional de Educação do Centro (DREC) para se pronunciar sobre o processo. Os restantes foram resolvidos com sucesso, uma vez que os alunos não voltaram a ser reincidentes.

Temos a convicção de que cada escola é única, embora tenha alguns condicionalismos sociais, legais, organizativos e psicológicos comuns que lhe conferem uma diferenciação relativamente a outras instituições e, neste sentido, asseguram a sua identidade e um clima harmonioso de trabalho entre as pessoas.

A personalidade das pessoas, com as suas características próprias é fulcral para a boa harmonia em contexto de trabalho. Concluímos de igual modo, que a fraca adesão aos valores e a falta de cultura organizacional, acompanhada da perda da noção de pertença ao grupo formal da organização são muitas das vezes fatores, que poderão vir a perturbar o inter-relacionamento entre as pessoas.

Neste contexto, os deveres funcionais mais violados são o de correção, zelo e lealdade. Muitos alunos, ao violarem os seus deveres funcionais, fazem-no porque muitas das vezes, não reconhecem a hierarquia, faltando ao respeito aos seus pares e aos seus superiores hierárquicos. Para concluir, salientamos que o instrutor nomeado é, acima de tudo, uma pessoa, com valores, princípios e sentimentos, pelo que nem sempre é fácil gerir o processo sem transpor para o mesmo a sua visão.

3.6. Conclusões da Autoavaliação

3.6.1. Conclusões do Processo de Autoavaliação

A Autoavaliação constitui um instrumento ao serviço da melhoria das escolas. A sua operacionalização requer recursos humanos capazes de implementar a mudança. Muito embora seja inquestionável a importância da autoavaliação no campo das organizações educativas, parece-nos evidente as dificuldades que a escola enfrenta para levar a cabo esta atividade, sobretudo num paradigma que transcenda a visão instrumental e uma forma de prestar contas.

Num quadro de crescente autonomia das escolas e indo ao encontro das ideias de Alaíz *et al*, (2003), é inegável o contributo da autoavaliação como ferramenta capaz de planear e implementar o seu processo de melhoria, melhoria dos serviços, dos equipamentos, dos recursos e, em última análise, dos resultados escolares.

O presente trabalho permite à organização escolar ter um maior conhecimento sobre si própria e, conseqüentemente adotar mecanismos de melhoria e de mudança. O envolvimento neste projeto possibilitou amadurecer a ideia de que sem controlo não há evolução e sem avaliação não há melhorias. Efetivamente, a avaliação da satisfação dos serviços levada a cabo, nesta organização, permitiu chegar a algumas conclusões:

Em primeiro lugar, concluímos que o grau de satisfação dos atores educativos face aos serviços que a escola presta, aponta para um nível bom de satisfação, o que evidencia que a escola necessita de adotar estratégias adequadas de modo a melhorar o seu desempenho.

Seguidamente, nem todos os inquiridos percecionam a autoavaliação como uma estratégia para (re) lançar a mudança e a melhoria ao nível da organização, na medida em que foram rececionados questionários com questões por responder.

De facto, a falta de respostas aponta para a necessidade de um maior envolvimento e responsabilização, muito embora se destaquem contributos significativos e ponderados dos pais/encarregados de educação.

Por outro lado, algumas respostas a determinados itens parece que nem sempre refletem o que os inquiridos pensam e percebem acerca de alguns serviços. Esta situação prende-se com algumas respostas obtidas e a ausência de sugestões atinentes a esses itens.

Afigura-se a ideia de que algumas respostas poderão constituir o reflexo da obrigatoriedade de devolução do instrumento de avaliação, abrindo espaço para refletir sobre as ideias que Santos Guerra (2003) sustenta, ao entender que a autoavaliação deve ser da iniciativa da escola e, em nosso entender, de cada um dos intervenientes.

A equipa de autoavaliação aprendeu a ser uma “Equipa Aprendiz”. Tratou-se de uma primeira experiência de autoavaliação da escola, sustentado na autoformação e, inevitavelmente, nos insucessos e nas conquistas que vão ocorrendo durante o percurso, numa permanente reformulação construtiva do trabalho desenvolvido.

Ao longo do caminho, que não foi fácil, regemo-nos, pelo princípio da simplicidade. Tal como refere Alaíz et al (2003), este não é um trabalho feito por peritos em avaliação, é sobretudo, uma reflexão que serve para sensibilizar os atores educativos acerca do processo e dos resultados da avaliação, para suscitar a discussão sobre as suas conclusões, na certeza de que a autoavaliação cria raízes e, decerto, constituirá um Projeto reflexivo de toda a Escola.

Das atividades realizadas ressaltaram conclusões que constituirão o (re) início do problema, o que vai de encontro à revisão de literatura efetuada, na convicção de que 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 jamais se fecha *Plan, Do, Check, Act* (PDCA) - Planear, Executar, Verificar e Actuar (António e Teixeira, 2007).

A ESEN evidencia uma cultura de avaliação de escolas pouco arraigada. Efetivamente, os professores sentem que muitas tarefas ultrapassam as funções da docência e nem

sempre a sua formação inicial lhes permite acreditar no trabalho a realizar no âmbito da autoavaliação da escola.

As propostas recolhidas na caixa de sugestões vão de encontro às provenientes do questionário, no âmbito da resposta aberta, e ambas às áreas a melhorar, o que reflete o conhecimento que existe no campo desta organização educativa. Dentro das sugestões, o enfoque recai na criação de uma cabine telefónica para o serviço Receção/telefone, no sentido de garantir uma maior privacidade nos telefonemas.

Concluimos que esta sugestão de melhoria é proveniente dos docentes, o que é compreensível, dado que são eles que mais o utilizam. Constatamos, a *posteriori* que essa pretensão foi atendida. Outra sugestão atendida diz respeito aos armários existentes no espaço da Portaria, sendo retirados na fase final do processo de autoavaliação.

O relatório de Autoavaliação, no nosso entender, só poderá ser avaliado posteriormente, quando for possível averiguar se o mesmo serviu para efetivamente melhorar a gestão e organização da Escola e, simultaneamente, para apontar e propor sugestões para o futuro da escola e dos alunos.

Nesta linha, concluimos que o alcançar da excelência exige um total envolvimento de todos os atores, e de um modo peculiar da liderança, quer na aceitação dos pressupostos de melhoria quer na preparação dos que com ela trabalham.

Os bons líderes primam por um planeamento estratégico, uma visão voltada para o futuro, de modo a antecipar possíveis cenários e atuar no sentido de garantir a sustentabilidade da organização. Neste contexto, a autoavaliação constitui uma ferramenta dirigida para o futuro e permitir desocultar múltiplas interações, motivações, expectativas, críticas e sugestões.

Sendo desígnio da escola a busca de excelência e o reconhecimento público, procurámos enumerar um articulado de áreas de melhoria transpostas para ações concretas, ao procurar conhecer o nível de maturidade da organização acerca do processo de autoavaliação, de modo a focar-se nos procedimentos futuros e nas razões dos mesmos.

A implementação da autoavaliação na escola proporciona o contato com uma realidade crescente no campo das organizações – a avaliação da escola. A avaliação interna ou

autoavaliação constitui uma ferramenta utilizada pelos atores educativos e direcionada para a procura permanente da melhoria da qualidade de cada serviço, o que implica cada um neste projeto. A formação de base na área de Informática constituiu uma mais-valia em todo o estágio, em especial na implementação e tratamento dos dados estatísticos relativos à autoavaliação da ESEN.

3.6.2. Limitações

No que concerne ao nosso trabalho, salientamos que uma das principais limitações consistiu em garantir adesão ao preenchimento objetivo do inquérito por questionário.

Outra limitação passou pelo facto de nem todos os inquiridos entregarem o questionário devidamente preenchido, optando por o devolver em branco, ou responderem ao acaso, evidenciando insensibilidade e seriedade neste processo.

Outro aspeto a considerar é o facto de existirem inquiridos que, aproveitando o anonimato do instrumento de medida, registam opiniões ofensivas e com críticas aos colegas.

Por fim, não menos importante, outra limitação repousa na falta de formação na área de avaliação de escolas por parte dos elementos da equipa, o que poderá ter contribuído para o desenrolar mais lento do processo e pouca coesão entre os elementos.

Por vezes, existe desconhecimento das práticas da escola, mesmo ao nível elementar, o que evidencia pouca comunicação entre os atores, nomeadamente os alunos, quando sugerem uma visita às instalações escolares no início do ano letivo, situação que constitui um ponto forte da mesma.

A avaliação constitui um campo muito complexo, abrangente e de difícil compreensão, sobretudo quando não é da iniciativa da escola e da vontade dos seus atores, prefigurando um trabalho em vão. Seria muito redutor confinar a autoavaliação da escola apenas a uma equipa, temos a convicção de que requer o contributo de todas as pessoas, requer pessoas certas no lugar certo.

A cultura de escola existente na ESEN dificultou o processo de autoavaliação, na medida em que a maioria dos atores educativos, sobretudo os que detêm maior peso estratégico, não acredita na essência e na eficiência da autoavaliação.

Neste sentido, antes dos professores e restantes atores acreditarem no processo de autoavaliação, a Direção da escola, e de um modo especial o Diretor, tem de ser o ator mais convicto dos contributos que a autoavaliação poderá trazer à escola que dirige.

PARTE IV – CONCLUSÃO

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O ESTÁGIO

O Estágio apresentou-se como um excelente momento de formação e de desenvolvimento de competências, no campo da administração e gestão escolar. Possibilitou um desenvolvimento individual no aperfeiçoamento de capacidades de aprender, de atuar, de compreender e de agir.

A coordenação em termos técnico-pedagógica e em termos operacionais permitiu desenvolver o *know-how* e acrescentar conhecimento e capacidades reflexivas, no caminho da qualidade e da excelência. Podemos assegurar que o ambiente de trabalho nos diferentes contextos foi decisivo para a nossa caminhada pelas práticas desenvolvidas.

O trabalho de assessoria que desenvolvemos necessitou de um pensamento, reflexão e planeamento prévios. Assessorar implica que todos os envolvidos trabalhem em conjunto, em colaboração com todos os elementos, com o objetivo de apoiar e facilitar o desenvolvimento curricular nas escolas, permitindo adequar as inovações e reconstruí-las de acordo com as perspetivas e contextos, de modo a promover a mudança.

No campo da assessoria integrou duas vertentes: uma mais técnica, onde procuramos resolver problemas, apresentando respostas e propostas de soluções, numa lógica de aplicação de medidas constantes nos documentos que norteiam a vida da ESEN; uma segunda vertente como facilitador das relações entre os membros da comunidade educativa, promovendo a cooperação e a capacidade reflexiva e de autonomia dos sujeitos para promoção de melhoria.

A responsabilidade de conduzir o processo de autoavaliação aliado à assessoria requereu a produção de materiais/instrumentos direcionados para a autoavaliação da Escola, constituindo os mesmos a sistematização de um procedimento a partir de uma experiência vivida e com repercussões no futuro da organização.

As nossas expectativas coadunam-se com uma visão da investigação em estreita articulação com a intervenção, assumindo que o saber alcançado se constitui como conhecimento compreensivo a ser mobilizável na ação e, portanto, como ponto de partida para a intervenção, numa lógica de melhoria das situações e dos contextos.

O Estágio permitiu sistematizar um conjunto de informações teóricas sobre autoavaliação das escolas e perspetivar, por referência a um contexto concreto, um plano de autoavaliação. Permitiu, por isso, o desenvolvimento de competências para conceber e projetar, num futuro próximo, um processo de autoavaliação mais eficiente e eficaz, rumo à prossecução dos objetivos a que nos propusemos.

Sabemos que o Estágio foi o início de uma caminhada. Sabemos que o crescimento pessoal e profissional deve ser feito ao longo da vida.

4.1. Contribuição para o Desenvolvimento Pessoal e Profissional

No decorrer deste percurso, como estagiária consideramos que estamos perante uma escola aprendente. Desde o primeiro dia do Estágio, até ao último foi-nos dada a possibilidade de crescer quer a nível pessoal quer profissional, desenvolvendo competências, alargando horizontes e aprendendo a ver cada vez mais longe.

Esta aprendizagem irá influenciar o nosso desempenho e, conseqüentemente, a imagem que a Escola tem de nós enquanto profissionais. Permitirá desenvolver um bom sentido de boas práticas e novas aprendizagens que só em contexto real foi possível adquirir, pois cada dia passado, em contexto de estágio, possibilitou aumentar as nossas capacidades de planeamento e de visão da organização educativa.

Este percurso constituiu uma aprendizagem, aprender a avaliar a escola onde exercem funções, não nos parece tarefa fácil. Porém, pequenos núcleos recetivos à inovação e à mudança desencadeiam focos de reflexão, discussão e gradual aceitação desta ferramenta ao serviço da melhoria, reconhecendo as vantagens da mesma para o futuro da escola e dos seus atores.

Foi, sem sombra de dúvida, uma experiência rica em conteúdo e profundidade que nos fez crescer e perceber a autoavaliação como um processo recheado de um conteúdo rico, não apenas para a prestação de contas, mas para a organização escolar enquanto espaço autônomo, autossuficiente e autorregulado.

Sentimos um grande contentamento pelo trabalho conseguido, pelas experiências vivenciadas, mas acima de tudo, sentimos uma enorme satisfação por termos iniciado um processo de melhoria da ESEN.

4.2. Trabalhos Futuros

Chegados ao final deste trabalho, estamos convictas que existem questões latentes que seria essencial estudar, mas que necessitam mais tempo e disponibilidade. Destacamos a análise do relatório da avaliação externa de 2012, da responsabilidade da IGE e a articulação entre a avaliação interna e a avaliação externa.

Enfatizamos o conhecimento como fator estratégico para o desenvolvimento da organização, a comunicação como ferramenta que os gestores podem usar no processo de mudança cultural, no seio das organizações.

Partilhamos a ideia de que a envolvimento das pessoas, nesta complexa tarefa de avaliar a escola, seria o início da desejada mudança, rumo à construção da almejada melhoria e à consecução das metas traçadas no PEE.

Neste campo, seria pertinente apostar num trabalho de avaliação da liderança de topo, no intuito de perceber as suas implicações no desenvolvimento do processo de autoavaliação da escola. O Diretor constitui a chave para o sucesso deste projeto, a sua receptividade ao mesmo poderá contagiar os restantes atores educativos. Nesta perspectiva, estes necessitam de sentir a colaboração e presença nas atividades com os alunos.

Outro aspeto muito importante a estudar, diz respeito à implementação de planos de melhoria, sobretudo no que concerne à qualidade evidenciada nas áreas prioritárias ou

dando continuidade ao trabalho iniciado no Estágio ingressando num novo ciclo de estudos.

Para finalizar, o Estágio possibilitou consolidar um desejo e um esforço há muito pensado. O percurso não foi fácil, mas conseguido com sucesso, o que nos permite afirmar que o trabalho desenvolvido proporcionou conhecer e reconhecer a satisfação dos atores face aos serviços prestados. Constituiu uma experiência que associa teoria e prática, através do envolvimento de toda a comunidade educativa e possibilita um novo olhar sobre as formas de dirigir uma Escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Amado, J. S. (2000). *A construção da disciplina na escola – Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições Asa.

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

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

Azevedo, J.M. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar processos*. Seminário Avaliação das Escolas. Modelos e Processos, CNE, Lisboa.

Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves C. (2003). *Auto-avaliação de escolas – pensar e praticar*. Porto: ASA.

Alves, M. P., 2009. *Avaliação e Qualidade das Organizações*. Escolar Editora.

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

Ball, C. (1985), *Fitness for Purpose*. SRHE and NFER-Nelson, Guildford.

Barbier, J.-M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora

Barroso, João, 2005. *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta. Lisboa.

Bastos, Glória (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bell, Judith, 2002. *Como realizar um projecto de investigação – Trajectos*. Editora Gradiva- 2º Edição.

- Bogdan, R. ; biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as escolas, estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Boudrit. (2003). *Le tutorat-richesses d'une method pedagogic*. Collection: Praticte Pédagogic. Editora: Deboeck Université
- Boutinet, J. P. (1992). *Antropologie du project*. Paris: PUF.
- Burnes, B. (1992). *Managing Chance: a strategic approach to organizational development and renewal*. London: Peteman Publishing
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Católica, U. (2009). *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 8/2009, Universidade Católica Editora.
- Clímaco, M.C. (2007). *Na Esteira da Avaliação Externa das Escolas: Organizar e Saber Usar o Feedback*. Correio da Educação, 1 (315)
- Chiavenato, I. (1997). *Introdução à teoria geral da administração*. 5.^a edição, São Paulo: Makron Books,.
- Costa, A. L.; Killick, B. (1993). *Through the lens of the critical friend*. Educational Leadership.
- Costa, J. Adelino, 1996. *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições ASA.
- Costa, J. et all (2007). *A assessoria na educação em debate*. Edições: Universidade de Aveiro
- Daft, R. (1999). *Teoria e Projeto das Organizações* – Editora LTC. 6.^a Edição – São Paulo.
- Estrela, A. e Nóvoa, A. (org.), (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M.T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, P.M. (1999). *A indisciplina e a educação para a vida pessoal e em comum*. Suplemento de Diário do Sul, n.º8279 de 5/6/1999.

Fialho, A. M., R., C. M. & Ferreira, J. M. (2002). *Viver a Avaliação de Escola. Memória de uma Experiência*. Lisboa: Plátano.

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

Gairín, J. S. (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. Educar*.

Garcia, S. (1999). *Formação de Professores*. Porto Editora (pp. 212-222).

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

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

Goode, W. J.; Hatt, P.K. (1972). *Métodos em Pesquisa Social*. 4a ed. São Paulo: Nacional.

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. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.

Guerra, M. A. S. (2003a). *Uma seta no alvo: A Avaliação como Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

Handy, C. (1998). *Encontrando sentido na incerteza*. In: Gibson, R. (Org.). *Repensando o futuro: repensando negócios, princípios, concorrência, controle e complexidade, liderança, mercados e o mundo*. São Paulo : Makron Books.

- Handy, C. (2001). *La edad de la insensatez*. Editora Limusa. Madrid.
- Hill, M. M. e Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lafond, M. A. C. (1999). *A Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino: Novas Práticas, Novos Desafios para as Escolas e para a Administração*. In Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas. Porto, Edições ASA.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena. Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Porto: Edições ASA.
- Marchesi, Á. (2002). Mudanças Educativas e avaliação de Escolas. In Azevedo, Joaquim (org). *Avaliação das Escolas: Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA.
- Magalhães, R. (2005). *Gestão do Conhecimento Organizacional*. Lisboa: Edições Sílabos, (APGC) Associação Portuguesa para a Gestão do Conhecimento (1.ª edição).
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M.. (1990) *Técnicas de pesquisa*. 2.ed. São Paulo: Atlas.
- Mattar, F. N. (1994). *Pesquisa de marketing: metodologia, planeamento, execução e análise*, 2a. ed. São Paulo: Atlas.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mintzberg, H. (1995). *Criando organizações eficazes – estruturas em cinco configurações*. São Paulo: Atlas.
- Oliveira, A. Nazaré, 1999. *Da Escola de Desenho Industrial de Viseu à Escola Secundária de Emídio Navarro 1898 – 1998*. Edição: Escola Secundária de Emídio Navarro - Viseu.
- Orvalho, J. e Neto, S. (2006), *Modernização Administrativa/Qualidade nas Escolas*. Instituto Nacional de Administração (INA).
- Palma, J. B. (1999). *Introdução ao Projecto Qualidade XXI*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Parasuraman, A. (1991). *Marketing Research*. Addison Wesley Publishing Company. 2º Ed.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Quicky, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, A. P. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições Asa.
- Rocha, J. A. Oliveira, 2011. *Gestão da Qualidade – Aplicação aos Serviços Públicos*. Escolar Editora, 2ª Edição.
- Saraiva, M. e Teixeira, A., 2010. *A Qualidade Numa Perspectiva Multi e Interdisciplinar*. Lisboa: Edições Sílabo, 1º Edição.
- Segovia, J. D., (2003). *El Asesoramiento a Centros Educativos, una Cuésti3n de Saber, Poder e Identidad*. Profesorado, revista de curriculum y formaci3n del profesorado.
- Segovia, J. D., (2005). *Las Prácticas de Asesoramiento a Centros Educativos: una revisi3n del modelo de processo*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas.
- Selltiz, C. et alii. (1987). *Métodos de Pesquisa nas Relaç3es Sociais*. 2ª edi. S. Paulo: EPU.
- Sobrino, Javier Garcia et al (2000). *A criançã e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcellos, E.; Hemsley, J. R. (1986). *Estrutura das organizaç3es: estruturas tradicionais, estruturas para inovaç3o, estrutura matricial*. São Paulo: Pioneira: Editora.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: Sage Publications

5. WEBGRAFIA

Alaíz, V. (2004). *Avaliação das Escolas: actualidade e perspectivas*. [Em Linha]. Disponível em http://www.proformar.org/revista/edicao_6/pag_8.htm. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:210:0012:0018:PT:PDF>. [Consultado em 07 de fevereiro de 2012].

Alaíz, V. (2011). O papel do amigo crítico no apoio à autoavaliação como mecanismo de introdução de melhoria. [Em linha]. Disponível em <http://webinar.dgicd.min-edu.pt/2011/05/18/amigo-critico/>. [Consultado em 12 de maio de 2012).

CAF Educação, (2011). Modelo de auto-avaliação nas Escolas. [Em Linha]. Disponível em http://www.esec-miguel.torga.rcts.pt/informacoes/1_%20CAF%20Edu%20ESMiguelTorga%2018Nov2011.pdf [Consultado em 15 de maio de 2012].

Delors. J. (2010). Educação - Um tesouro a descobrir. [Em linha]. Disponível em <http://www.ceeja.ufscar.br/relatorio-jacks-delors>. [Consultado em 25 de Maio de 2012].

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 20 de março de 2012].

DGAP, (2006). *Manual de Apoio para aplicação da CAF*. [Em Linha]. Disponível em <http://www.dgap.gov.pt/docs> [Consultado em 02 de abril 2012].

DGAP, (2007). Estudo comparado de Regimes de Emprego público de países europeus. [Em Linha]. Disponível em www.dgaep.gov.pt/upload/homepage/Relatoriofinal.pdf. [Consultado em 07 de maio de 2012].

EFQM (2003). *Os Conceitos Fundamentais da Excelência*. [Em Linha]. Disponível em <http://www.dge.ubi.pt/gqualidade/efqm/Conc-fnd-excel.pdf> . [Consultado em 05 de março de 2012].

ESEN. (2010-2013). Projecto Educativo de Escola. [Em Linha]. Disponível em www.esen.pt. [Consultado 04 de março de 2012].

Eurydice (2004). A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa. [Em Linha]. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/060PT.pdf. [Consultado em 17 de janeiro de 2012].

Fernandes, D. (2011). Notas sobre os paradigmas da investigação na educação. [Em linha]. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>. [Consultado em 02 fevereiro 2012].

Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história. [Em Linha]. Disponível em <http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/5088/1/Artigo%20Fialho%20Rev%20Temas%20e%20Problemas.pdf>. [consultado em 22 de junho de 2012].

IGE, (2007). *Avaliação externa das escolas*. [Em Linha]. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/> [Consultado em 02 de maio de 2012].

6. REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril

Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro

Despacho Normativo n.º 50/2005 de 20 outubro

Decreto-lei n.º 3/2008 de 07 de janeiro

Despacho Normativo n.º 7 de 2006 de 06 de fevereiro

Despacho normativo n.º 30 de 2007 de 10 de agosto

Despacho 178-A/ME/93 de 20 junho

Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril

Lei n.º 24/99, de 22 de abril

Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho

Lei n.º49/2005, de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 370/2008, de 21 de maio

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto

Decreto-lei n.º43/89 de 03 de fevereiro

Recomendação n.º 1/2011 de 7 de janeiro

Lei n.º 39 /2010 de 02 de setembro