

**Autoavaliação, Ações de Melhoria e Mudança numa Escola Profissional****Self-Assessment, Improvement and Change Actions in a Vocational School****Maria Helena Barreiros<sup>1</sup>**  
**João Pascoinho<sup>2</sup>**

**Resumo:** O presente artigo, centrado na melhoria por autoavaliação de uma escola profissional agrícola do distrito de Lisboa, teve como objetivo principal evidenciar se a comunidade escolar e as equipas de autoavaliação, percebem melhoria de desempenho organizacional por via da aplicação sistemática de um método de autoavaliação. Optou-se, assim, por um estudo de caso assente num paradigma comparativo e qualitativo, no sentido de evidenciar as percepções dos intervenientes e interessados no processo, realidade que poderá perfilar-se como embrião para reflexão sobre as dinâmicas instaladas. O método empírico projetado socorreu-se da comunidade escolar e dos participantes das várias equipas de autoavaliação. Os resultados permitiram concluir que a percepção da comunidade escolar, como um todo, e dos membros das equipas de autoavaliação, como grupo específico, foi de significativas melhorias ao longo dos quatro ciclos avaliativos pelo modelo CAF (Common Assessment Framework), apreciação que aparentemente colide com a avaliação institucional externa de 2017, que reduziu um nível a cada uma das dimensões avaliadas.

270

**Palavras-chave:** Autoavaliação; Diagnóstico organizacional; Ações de melhoria.

**Abstract:** This article with the focus on the improvement by self-assessment of an agrarian professional school in Lisbon, had as its main goal showing if the school community and the self-assessment teams are able to see the improvement of the organizational performance due to the continuously application of a self-assessment method. According to what was previously mentioned, the option of considering a study case based on a comparing and qualitative paradigm with the aim of regarding how the participants understand and face the process came up. This reality will probably be considered as the first step to really think about the dynamics already installed. The empirical projected method had the help of the school community and of the participants of the several teams of self-assessment. The results have allowed us to conclude that the perception of the school community as a whole and of the members of the self-assessment teams as a specific group, were of significant improvement during the four periods of evaluation based on the Common Assessment Framework model. However, this analysis

<sup>1</sup> Especialização em Administração e Organização Escolar – Área de administração escolar e educacional pelo Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF). Engenheira Agrónoma exercendo funções como Professora e Adjunta do Diretor na Escola Profissional Agrícola D. Dinis Paiã. Email: helena.barreiros@epadd-paia.pt.

<sup>2</sup> Professor Adjunto no Instituto de Estudos Superiores de Fafe e Professor Coordenador do Curso de Formação Especializada em Administração e organização Escolar da Escola Superior de Educação de Fafe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0620-4250>. Email: joapascoinho@iesfafe.pt

**Recebido em 08/01/2021**

**Aprovado em 19/02/2021**

apparently collides with the external institutional evaluation of 2017 that reduced one level in each of the evaluated dimensions.

**Keywords:** Self-assessment; Organizational diagnosis; Improvement actions

### Introdução

Tendo como referencial de estudo uma Escola Profissional Agrícola, não agrupada, com 100 anos de história, reconhecida pela comunidade local, regional e, até mesmo nacional pela excelência dos profissionais que vem formando para os sectores agropecuário, das indústrias alimentares e mais recentemente da área equestre, constituiu-se objetivo central do seu Projeto Educativo que essa excelência se perpetue.

Na deriva de procurar um desempenho organizacional de qualidade que permita alcançar aquele objectivo a Escola implementou a partir de 2006 um processo formal de autoavaliação recorrendo ao modelo CAF.

Mas na verdade, a avaliação e a autoavaliação em particular, ainda que informais, não sistematizadas, nem instituídas, sempre foram intrínsecas à humanidade, desempenhando um papel, nem sempre evidente e apregoado, mas fundamental na vida das pessoas, das instituições e da sociedade, enquanto modeladoras e motivadoras de mudanças.

A educação e as escolas enquanto organizações educativas não poderiam fugir a esse destino. As mudanças conceptuais nas políticas nacionais de muitos países, função de factores como a globalização das economias e do conhecimento, vêm criando, desde das últimas décadas do século XX, uma pressão sobre a educação geradora de mudanças, mais ou menos profundas, nas políticas educacionais, colocando a avaliação no centro da questão e retirando ao processo a sua informalidade.

Em Portugal uma avaliação formal e estruturada do sistema educativo começa a desenhar-se com a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), quando no seu artigo 49º, número 1 estabelece que “o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada”. Sofre um impulso com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro que institui o carácter obrigatório para a avaliação externa e interna, mas “Na verdade, a Lei só começou a ter impacto em 2006, quando o Ministério da Educação assumiu a avaliação externa das escolas como uma das prioridades da sua agenda política ...”.(Fialho, 2009, n.d). É ainda de registar do ponto de vista normativo a importância da alteração ao Decreto-Lei nº 75/2008 produzida pelo Decreto-Lei 137/2012, em que se reforçam os processos de avaliação objetivando a procura de qualidade, quando se lê:

Toda esta trajetória de aprofundamento da autonomia das escolas é realizada em estreita conexão com processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação, pelo que se reforça a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais (Decreto-Lei 137/2012, Preâmbulo).

Fruto dessa pressão a avaliação instalou-se como mais uma ferramenta, mas o debate, seja nacional ou internacional, sobre como, quando e para quê, continua pois, como afirmou Afonso (2010):

Consoante os discursos, o enfoque pode conter a questão (ideológica e, num certo sentido, foucaultiana) do controlo e vigilância sobre os sujeitos, os métodos e os conteúdos da educação, bem como referências, mais ou menos explícitas, à competitividade das economias, à eficácia e eficiência dos sistemas educativos, à compensação pela descentralização administrativa e pela autonomia, à melhoria da qualidade da educação, das performances e dos resultados escolares, ao direito à informação dos cidadãos contribuintes, ao apoio à decisão política, ao suporte a estratégias de comparativismo educacional baseadas em rankings de excelência, à livre escolha parental e ao mercado e quase-mercado de serviços educativos, e, entre muitas outras razões que não cabe aqui continuar a enumerar, à estruturação, ainda que parcial, de modelos de prestação de contas e de responsabilização (p.345)

Atendendo às várias abordagens possíveis, foram surgindo diferentes modelos. Fruto dessa diversidade Oliveira et al. (2006) optaram pela não definição de um modelo de autoavaliação e concluíram mesmo que:

Por isso, se se pode dizer que praticamente todos os modelos podem ser bons (no sentido de informarem correctamente) recomenda-se, para que a autoavaliação seja um projecto consequente, que se invista tempo e energia na organização dos processos de avaliação e que se planeiem os modos de mobilizar e capacitar a escola para este processo (p. 5).

Já Fialho (2009) apontou três modelos de abordagem da avaliação, função das racionalidades que lhes estão subjacentes:

Do ponto de vista conservador a avaliação é vista como um instrumento de controlo administrativo e pedagógico; para os liberais é um instrumento de seleção pelo mérito, centrando-se em questões como a produtividade e a prestação de contas. Os progressistas entendem a avaliação como um instrumento de exercício da democracia participativa e de desenvolvimento pessoal e colectivo. (n.d.)

Para a avaliação interna das organizações educativas, Alaiz (2008), considera dois grandes tipos de modelos, tendo como referencial o modo como se concebem aquelas organizações. Num primeiro tipo, que designa como modelos abertos, a escola é vista como uma organização específica, que exige para se avaliar modelos próprios, vindos do exterior ou construídos em

função da sua especificidade. Num segundo tipo, designados como modelos estruturados, a escola é encarada como uma organização que não se distingue da empresarial, pelo que os seus modelos de avaliação podem aplicados à escola.

Pertencem a este segundo tipo os modelos mais utilizados nas escolas portuguesas de ensino não superior, nomeadamente o ISO 9000, o EFQM e principalmente o CAF Educação

De acordo com informação disponível no sítio da DGAEP, o modelo CAF Educação é utilizada em mais de 53 países e instituições da União Europeia e em mais de 300 escolas em Portugal, tendo como objetivos: introduzir uma cultura de excelência e os Princípios de Gestão da Qualidade, melhorar os processos existentes, orientar o processo de gestão da instituição de ensino e formação para o aluno/formando, melhorar o desempenho/resultados, promover o reconhecimento da instituição de ensino e formação.

Mas o que importa reter, seja qual for o modelo conceptual, é que a avaliação para permitir atingir níveis de excelência “Envolve um juízo rigoroso sobre a sua eficácia, uma avaliação dos pontos fortes e das áreas prioritárias de desenvolvimento, seguido de retorno, acompanhamento e oportunidades para o desenvolvimento da própria escola” (Santiago, 2010, p. 29)

O estudo de caso que se propõe, tendo como base de trabalho percepções nasce condicionado pelo próprio conceito de percepção. Quando entendido como aquisição, interpretação, seleção e organização das informações obtidas pelos sentidos, dificilmente permite uma avaliação quantitativa, resultado tão querido ao método científico, remetendo para uma avaliação qualitativa. No entanto, tendo presente que muito do que motiva e leva a agir resulta do que se sente e como se sente, procurar evidenciar se a comunidade escolar e as equipas de autoavaliação percebem melhoria de desempenho organizacional, posiciona-se como o objectivo maior a atingir.

Mas para que isso se concretize é importante que objetivos secundários sejam atingidos. Assim, analisar a evolução dos pontos fortes e principalmente dos fracos, elencar as ações de melhoria propostas e os níveis de consecução, procurar a correlação entre a ação de melhoria realizada e o diagnóstico que se lhe seguiu; apurar o nível de satisfação das equipas de avaliação face ao trabalho desenvolvido, são aspetos relevantes para responder às hipóteses que se colocam: i) A análise comparativa dos pontos fortes e fracos diagnosticados ao longo dos quatro ciclos de autoavaliação, evidencia que existe uma correlação positiva entre as ações de melhoria elencadas e a percepção pela comunidade escolar de melhorias no desempenho organizacional; ii) Os membros das equipas de autoavaliação percebem que a priorização das ações de melhoria e a motivação da comunidade escolar para a definição e concretização dessas ações,

foram tarefas que contribuíram para a melhoria organizacional ao longo dos quatro ciclos de avaliação interna.

## Metodologia

## Fundamentação

Como já referido, na EPADD no ano letivo de 2005/2006, após consulta dos outros órgãos da Escola, o então Conselho Executivo, decidiu dar início a um processo de avaliação interna formal. Optou pelo modelo CAF pela sua simplicidade de aplicação e instrumentos disponíveis e por reunir à época maior consenso como modelo de AA entre as escolas com a mesma tipologia.

Com o apoio de um consultor externo com experiência em gestão de qualidade, principalmente a nível empresarial, foi sendo aplicado um modelo influenciado pela visão daquele “amigo crítico”, tanto mais quanto a formação em autoavaliação dos avaliadores da escola foi sendo comprometida pela deficiente formação oferecida pelo sistema educativo e pela caminhada institucional que foi sendo realizada até à criação do modelo CAF Educação.

Ao longo do período que mediou entre 2006 e a atualidade foram completados 4 ciclos de autoavaliação, em que diversas variações foram acontecendo, fosse na dimensão e composição da equipa de autoavaliação, fosse na dimensão dos públicos-alvo que se manifestaram nos inquéritos de satisfação, ou até mesmo no sistema de pontuação utilizado. No entanto, a base processual manteve-se, bem como os instrumentos.

Os 4 ciclos, com início respetivamente em 2006, 2008, 2011 e 2014, intercalados por uma avaliação externa em 2009/2010 e pela perspectiva de outra para breve, deram origem a diagnósticos organizacionais que serviram de suporte principal, mas não único, a PAM's e que se traduziram num número variável de Ações de Melhoria.

O acompanhamento do processo fez surgir o desejo de aferir se existe uma consonância entre a comunidade escolar e as equipas de autoavaliação nas suas percepções de melhoria de desempenho organizacional, que evidencie que a CAF se constituiu num fator positivo para a EPADD.

## Participantes

Pretendendo-se obter evidências de melhoria por 2 vias, a AA de escola e a EAA foram definidos 2 grupos de participantes.

No que respeita à AA, ainda que intervindo de forma indireta, a população estudada correspondeu à comunidade escolar que participou nos inquéritos realizados no âmbito da AA em cada ciclo, representada 2 grupos no 2 primeiros ciclos (PD e PND), e por 4 grupos a partir do 3º ciclo (PD, PND, alunos e EE). Esta amostra, que teve uma dimensão variável, pode ser considerada significativa e representativa por incluir quase 100% dos interessados na Escola e por nela estarem incluídos os grupos a quem a autoavaliação serve, excluindo apenas os *stakeholders* externos (parceiros e os representantes de entidades presentes nos órgãos de gestão da escola), por deles serem desconhecidas muitas das matérias em avaliação.

Já no que respeita à EAA, cuja intervenção neste estudo foi direta, a população estudada foi de 15 dos 22 elementos que integraram todas as equipas ao longo dos 4 ciclos (68,2%). Pretendia-se seleccionar todos os integrantes das equipas, mas tal não foi possível pois alguns encontram-se desligados da escola, no entanto, o facto dos 15 participantes (PD e PND), corresponderem a 100% dos elementos que simultaneamente viveram/realizaram o processo ao longo dos 12 anos de AA e representarem os grupos com maior responsabilidade na aplicação das decisões decorrentes do processo, sugere que a amostra é significativa e representativa

## Instrumentos e Procedimentos

### Metodologia para determinação da percepção pela autoavaliação

Para determinar a percepção pela comunidade escolar de melhorias no desempenho organizacional foi solicitada autorização ao diretor da Escola, para utilização dos relatórios de AA e dos PAM, bem como a sua colaboração e da empresa de consultadoria.

Recolhidos os documentos produzidos nos quatro ciclos em estudo, depois de analisados, deles foram retirados os elementos relevantes para os objetivos propostos, nomeadamente os que respeitam aos pontos fortes, oportunidades de melhoria e ações de melhoria. Com esses dados foram produzidos quadros de comparação dos 4 ciclos para cada um dos critérios da CAF no caso dos pontos fortes e oportunidades de melhoria e para o número e priorização das ações de melhoria.

Elaborados os quadros comparativos foi realizada uma análise qualitativa dos mesmos procurando determinar a persistência das oportunidades de melhoria, a sua transformação em

pontos fortes ou a perda de relevância.

### **Metodologia para determinação da percepção pelos membros das EAA**

Para determinar como os membros das equipas de autoavaliação percebem a sua intervenção e as efetivas melhorias no desempenho organizacional, foi elaborado um questionário de itens de resposta fechada, de acordo com as normas prevista na literatura para este tipo de instrumentos, em que para algumas questões foi utilizada uma escala de 6 níveis, sendo que um deles correspondeu a não respondeu ou não sabe.

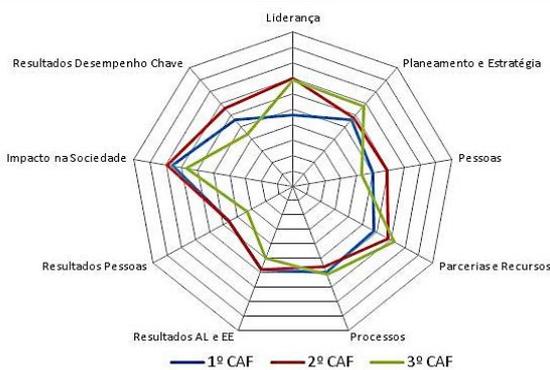
O questionário foi testado recorrendo a um pequeno grupo de 5 pessoas que integraram as EAA ao longo de períodos variáveis e algumas das suas sugestões foram validadas. Após solicitação de colaboração e motivação dos elementos da amostra selecionada foi aplicado o questionário e feito o seu tratamento estatístico por conversão numérica dos níveis, processo de que resultou um conjunto de quadros e gráficos que permitisse uma leitura facilitada de resultados.

276

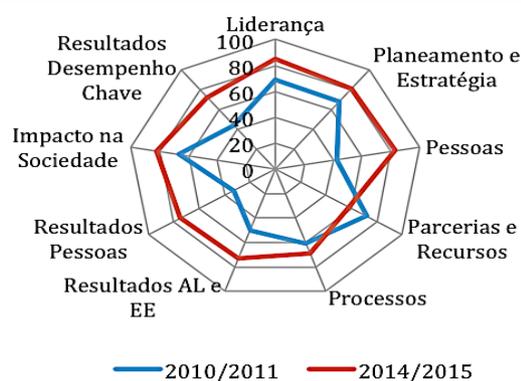
## **Resultados**

### **Resultados por via da autoavaliação da Escola**

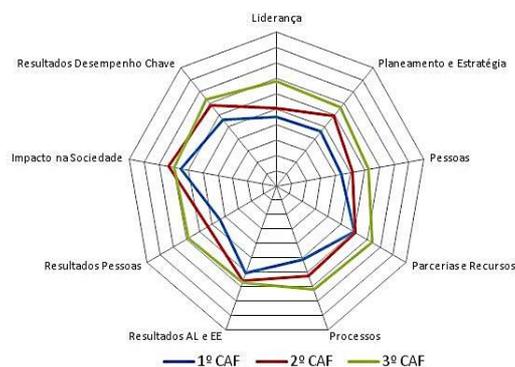
Os diagnósticos organizacionais, expressos nos 4 relatórios de autoavaliação (2007, 2009, 2011 e 2015), evidenciaram ao nível dos 9 critérios CAF, discrepâncias entre a percepção evolutiva das EAA e da comunidade educativa, ainda que nas duas dimensões de participantes a percepção global tenha sido de relativa melhoria ao longo do processo como mostram as figuras 1 a 4.



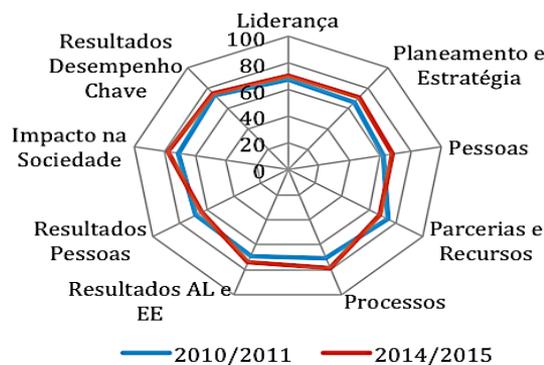
**Fig. 1 - Evolução CAF dos 3 primeiros ciclos através das grelhas de autoavaliação**



**Fig. 2 - Evolução CAF entre o 3º e 4º ciclos através das grelhas de autoavaliação**



**Fig. 3 - 3 ciclos de evolução CAF através dos questionários à comunidade escolar**



**Fig. 4 - Evolução CAF entre o 3º e 4º ciclo através dos questionários à comunidade escolar**

**Fonte:** Relatórios de autoavaliação EPADD

A análise global das figuras 1 a 4 revelou uma maior variação nas pontuações atribuídas aos critérios por parte da EAA, por oposição à comunidade escolar em que as pontuações revelaram uma maior regularidade.

A análise da figura 1 mostrou que na passagem do 1º para o 2º ciclo a EAA atribuiu uma pontuação positiva à generalidade dos critérios, avaliação superior a 50 na escala CAF de 0 a 100, e que percecionou, mesmo, uma evolução positiva entre ciclos, com especial destaque para o critério Liderança (critério 1). No entanto, na passagem para a terceira avaliação, realizada após uma exigente avaliação externa, a percepção da Equipa não se manteve, a pontuação dos diversos critérios foi mais variada, revelando uma involução generalizada, com especial destaque para todos os critérios de resultados (critérios 6, 7 e 9), e de Pessoas (critério

3), destacando-se apenas uma melhoria substancial no Planejamento e Estratégia (critério 2) .

No 4º ciclo (figura 2), a EAA retomou uma percepção de evolução positiva em todos os critérios CAF com exceção do critério relativo às parcerias e outros recursos (critério 4).

Já a análise dos resultados obtidos por via da comunidade escolar (figuras 3 e 4), mostrou a prevalência de pontuações positivas para a generalidade dos critérios CAF, sendo clara uma percepção de melhoria especialmente nos 3 primeiros ciclos. No último ciclo de avaliação essa percepção não se mostrou tão evidente e à semelhança da EAA o critério 4 (parcerias e outros recursos) mostrou mesmo um involução na sua pontuação.

Ainda de acordo com os relatórios de autoavaliação dos 4 ciclos foram elencados os pontos fortes e um diferenciado conjunto de pontos fracos/oportunidades de melhoria. O estudo comparativo dos pontos fortes mostrou que na EPADD ocorreu uma preocupação com a melhoria dos documentos orientadores, foram estabelecidas metas de desempenho, docentes e não docentes reconheciam que os órgãos de direção eram competentes e mostravam disponibilidade para solucionar os problemas, a divulgação da escola passou a ser uma preocupação, a interação com a comunidade envolvente foi reforçada através de colaborações e protocolos, existiu um esforço para melhorar instalações e equipamentos, alunos e encarregados de educação estavam satisfeitos com a qualidade do serviço prestado.

Por sua vez, do estudo comparativo dos pontos fracos, foi possível elencar como fragilidades que prevaleciam na EPADD: a comunicação e circulação de informação, a divulgação à comunidade de práticas organizacionais, os instrumentos de recolha de informação, os mecanismos de auscultação e negociação com a comunidade escolar para apoio à tomada de decisão, a participação efetiva da comunidade escolar, a monitorização das práticas pedagógicas e sua partilha na comunidade e os resultados de desempenho.

Face aos diagnósticos organizacionais, que sugeriam um conjunto de ações em número variável de ciclo para ciclo, as EAA elaboraram PAM's em que selecionaram e priorizaram ações de melhoria nem sempre claramente objetivadas e por vezes muito ambiciosas. A informação recolhida mostrou que poucas cumpriram o ciclo PDCA, sendo que a maioria não passou das fases de planeamento e execução.

## **Resultados por via das equipas de autoavaliação da Escola**

### **Caracterização da amostra**

Os 15 intervenientes da amostra emanaram das diferentes equipas de autoavaliação, equipas cuja composição e dimensão foi variando ao longos dos ciclos de autoavaliação (anexo

G).

Analisadas as respostas ao ponto II dos questionários (anexo H, figuras 5 a 12), foi possível caracterizar a amostra como sendo majoritariamente do sexo feminino (60%), com idades superiores a 55 anos e docentes (73%). Foi ainda possível constatar que 73% dos intervenientes tem uma ligação à Escola superior a 20 anos, que participaram num número de equipas bastante variável e que a larga maioria se tornou membros das respectivas EAA por nomeação ou inerência de cargo desempenhado. A intervenção nas etapas do processo foi muito variável, destacou-se a participação dos docentes pelo espectro e número de tarefas em se envolveram, sendo que 46,6% do total de intervenientes indicou ter participado em apenas 3. É ainda de registar que a seleção de indicadores e a elaboração dos PAM foram as etapas que se destacaram por serem aquelas em que participou a quase totalidade dos intervenientes (14).

### Percepção sobre autoavaliação ao integrar a EAA

A análise das escolhas relativamente ao ponto III do questionário (figuras 13 e 14), mostrou que os intervenientes face aos 16 objetivos, que com maior ou menor relevância podem ser considerados objetivos da autoavaliação, mostraram uma grande dispersão de escolhas, sendo de registar que ninguém assinalou todos os objetivos. Foram os não docentes que escolheram menor número (máximo de 6), ainda que ambos os grupos tenham assinalado alguns dos objetivos mais significativos como sejam: melhorar as práticas pedagógicas e ambientes educativos; apoiar o desenvolvimento do Projeto Educativo; promover uma cultura de melhoria contínua; promover uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade da Escola e incentivar a participação dos diferentes elementos da comunidade educativa.

### Cultura de autoavaliação da escola, capacidade de mudança e constrangimentos

A análise das respostas ao ponto IV do questionário no que respeitou à cultura de AA da escola (tabela 1), revelou alguma indecisão por parte das EAA quando 50% ou mais atribuem uma valoração de “não concordo nem discordo” a 6 dos 8 itens em avaliação.

<b>Tabela 1</b>						
<i>Manifestações de Cultura de Autoavaliação</i>						
Escala de Valoração						
0	1	2	3	4	5	
Não sabe	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Frequência por Nível						
Níveis						
	0	1	2	3	4	5
A escola procura conhecer a opinião dos elementos da comunidade sobre os diferentes aspetos da vida escolar		1	9	5		
A escola disponibiliza tempo e espaço para reflexão e discussão sobre aspetos a melhorar		5	8	2		

A escola reflete e procura uma melhoria continua da qualidade do serviço educativo prestado						8	6	1
Os órgãos de gestão estão receptivos às propostas de melhoria						2	4	6
Os órgãos de gestão partilham as ações de melhoria e coresponsabilizam toda a comunidade educativa	1	1	2	4	6	1		
Os elementos da comunidade escolar discutem confortavelmente aspectos positivos e negativos da escola.			1	2	7	5		
Os elementos da comunidade escolar apresentam aspetos positivos e negativos de estrutura e funcionamento aos órgãos de gestão	1	1	3	7	3			
Os elementos da comunidade escolar apresentam propostas de melhoria	1	1	3	7	3			

Fonte: Autores

Apenas os itens “A escola reflete e procura uma melhoria continua da qualidade do serviço educativo prestado”, “Os órgãos de gestão estão receptivos às propostas de melhoria” e “Os órgãos de gestão partilham as ações de melhoria e coresponsabilizam toda a comunidade educativa”, apresentam valorações, especialmente a que respeita ao primeiro item, que aparentam chocar com as pontuações tendencialmente negativas atribuídas aos itens “atitude positiva face à necessidade de mudança de cultura e de práticas” e “trabalho colaborativo e cooperativo” ou com as pontuações indefinidas dos itens “participação crítica e empenhada” e “capacidade individual de aceitar responsabilidades nos pontos fracos e fortes” expressos na tabela 2 – capacidade de mudança.

280

<b>Tabela 2</b>										
<i>Capacidade de Mudança</i>										
<b>Escala de Valoração</b>										
Não sabe	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre					
0	1	2	3	4	5					
				Frequência por Nível						
				<b>Níveis</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
vontade de discutir os aspetos menos positivos					3	6	5	1		
vontade de implementar melhorias					2	6	6	1		
participação crítica e empenhada					4	6	5			
atitude positiva face à necessidade de mudança de cultura e de práticas					8	3	3	1		
trabalho colaborativo e cooperativo					7	5	1	2		
capacidade individual de aceitar responsabilidades nos pontos fracos e fortes					4	6	5			
partilha de normas e valores					2	7	4	2		

Fonte: Autores

Como principais constrangimentos ao processo (tabela 3), sobressaíram a resistência à mudança e a falta de tempo e espaço para reflexão com 80 e 87% de sinalizações e existir descrença nos benefícios do processo e ser encarado como burocrático e inútil (53% de sinalizações), constrangimentos na linha de análise do parágrafo anterior.

**Tabela 3***Constrangimentos*

Itens avaliados	Nº de vezes	%
Resistência da escola em ser avaliada	2	13%
Obrigatoriedade da escola ser avaliada	1	0,8%
Resistência à mudança	12	80%
Incapacidade de distanciamento para reconhecer os pontos fracos e fortes	5	33%
Falta de tempo e espaço para reflexão	13	87%
Decisão centralizada	4	27%
Processo encarado como burocrático e inútil	8	53%
Descrença nos benefícios do processo	8	53%
Falta de formação em avaliação de escola	7	47%
Gestão deficiente de conflitos interesses e opiniões diferentes	6	40%

Fonte: Autores

281

**Percepção sobre o processo**

Os resultados obtidos para o ponto V do questionário traduzidos na tabela 4 revelaram percepções pouco homogêneas para o conjunto de itens sendo de destacar as frequências para as avaliações 0, 1 e 2 e a ocorrência de frequência elevadas para a avaliação 3 para itens importantes como “A resposta aos questionários pela comunidade escolar foi expressiva”, “A seleção de indicadores permitiu um diagnóstico realista”, “Os membros da comunidade escolar estiveram motivados para debater pontos fortes e pontos fracos” e “A avaliação das ações foi positiva e refletiu-se na qualidade do serviço prestado”. Também relevante foi a constatação de uma avaliação tendencialmente positiva para os itens da responsabilidade quase exclusiva da EAA e uma avaliação neutra ou tendencialmente negativa dos itens ligados à comunidade educativa e à escola.

**Tabela 4***Percepção sobre o processo dos membros das equipas*

	Escala de Valoração					Níveis
	0 Não sabe	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Não concordo nem discordo	4 Concordo	
	Frequência por Nível					
	0	1	2	3	4	5
O processo foi amplamente divulgado						2 6 5 2
A comunidade escolar participou na seleção dos indicadores						1 5 4 5
Os membros da comunidade escolar sancionaram os indicadores						1 2 6 3 2 1
Os indicadores escolhidos tiveram em conta a realidade da escola						1 1 10 3
A resposta aos questionários pela comunidade escolar foi expressiva						2 2 8 3
A seleção de indicadores permitiu um diagnóstico realista						1 1 8 5
Os pontos fracos e fortes foram amplamente divulgados						1 3 3 7 1
A escola criou condições para a comunidade escolar debater o relatório de diagnóstico organizacional						1 4 7 3
Os membros da comunidade escolar estiveram motivados para debater pontos fortes e pontos fracos.						1 5 9
As ações de melhoria foram escolhidas com largo consenso da população escolar						1 2 4 5 3
A priorização das ações de melhoria correlacionou-se com o Projeto educativo						1 3 10 1

O Plano de Ações de Melhoria mobilizou a escola	1	7	4	3
A avaliação das ações foi positiva e refletiu-se na qualidade do serviço prestado	1	3	9	2

Fonte: Autores

## Discussão

Ao iniciar este estudo perfilava-se como objetivo central: procurar evidenciar se a comunidade escolar e as equipas de autoavaliação percebem melhoria de desempenho organizacional.

A análise dos resultados realizada no ponto anterior evidencia essa percepção. Ao longo dos 4 ciclos estudados, a aplicação do modelo CAF, no que respeita aos inquéritos de satisfação à comunidade escolar e às grelhas de AA das EAA, produziu uma imagem de evolução positiva que pode ser interpretada como uma percepção efetiva de melhoria do desempenho organizacional. Esta percepção que vai de encontro ao pensamento de MacBeath et al. (2005) expresso em Santos (2015) quando considera “que a autoavaliação se baseia na premissa de que as organizações são aprendentes no sentido de que se tornam mais inteligentes pelo facto de terem à sua disposição instrumentos de avaliação que lhes permite criar a inteligência” (p.89), pode não traduzir inteiramente a realidade, pois como afirmou Machado (2014), socorrendo-se de Almeida (2012), “a autoavaliação não é por si só positiva, podendo o processo ser distorcido se não for colocado ao serviço da melhoria das escolas.”(p.43) e acrescenta “Com efeito, a falta de experiência na realização da autoavaliação por parte da equipa e de um saber técnico que iluminem o desenvolvimento do processo, podem levar a usos inadequados da autoavaliação, permitindo que escape ao seu controlo o rumo que esta possa tomar.”(Almeida, 2012, p.44).

Na verdade esta percepção de melhoria global assente num “Processo de autoavaliação abrangente, sistematizado e sustentado, com identificação de aspetos fortes e de oportunidades, que tem permitido a construção e priorização de ações de melhoria.”( IGEC, relatório de AE, 2017, p.12), não parece totalmente confirmada naquele relatório quando nas recomendações aconselha “Focalização da autoavaliação nos processos de ensino e de aprendizagem de modo a potenciar os impactos na melhoria das aprendizagens e dos resultados e garantir a evolução da capacidade de autorregulação da Escola.”(Idem, Idem, p.13), nem permite validar as hipóteses colocadas no início deste estudo.

Ainda que seja de crer, pela comparação dos pontos fortes, que o processo tenha permitido melhorias de desempenho nos aspetos já enunciados anteriormente (resultados, p.9), porque de

algumas maneiras as organizações são aprendentes, não é possível estabelecer, de forma clara, uma correlação positiva da percepção de melhoria com as ações elencadas pois os documentos consultados mostram que para a sua maioria não existem evidências de que o ciclo PDCA (Plan/Do/Check/Act) tenha sido completado. A consulta dos documentos gerados pelo processo, nomeadamente Projetos de melhoria e Planos Estratégicos e acompanhamento pessoal ao longo dos 12 anos em estudo, permite afirmar que muitas das ações de melhoria não passaram da 1ª ou 2ª etapas (Plan ou Do), pelo que não foram avaliadas (Check), nem realizada a sua adaptação/correção (Act). Também a persistência de algumas oportunidades de melhoria com relevo no desempenho (resultados, pp.9-10), algumas das quais foram objeto de seleção, priorização, planeamento e, por vezes, execução, impedem a validação da primeira hipótese: A análise comparativa dos pontos fortes e fracos diagnosticados ao longo dos quatro ciclos de autoavaliação, evidencia que existe uma correlação positiva entre as ações de melhoria elencadas e a percepção pela comunidade escolar de melhorias no desempenho organizacional.

Esta falha no processo, que aqui parece evidenciar-se, pode ter diferentes explicações, desde logo o facto das equipas de autoavaliação ao longo dos 12 anos terem variado imenso no que respeita à sua composição, número de intervenientes e até mesmo dos intervenientes dificultando a sua capacitação para a função, mas também o decréscimo de adesão ao processo e o pouco empenho e participação da comunidade escolar na consecução das ações por insuficiente cultura de autoavaliação da escola ou constrangimentos como resistência à mudança, falta de tempo e espaço para reflexão, descrença nos benefícios dum processo encarado como burocrático e inútil, como assinalaram as EAA no seu inquérito e, que a serem verdade, são factores negativos para a melhoria do desempenho de uma escola, pois como afirmou Azevedo (2011), essa melhoria:

resulta de uma aprendizagem organizacional e esta não acontece por acaso, requer um aturado e estruturado trabalho, uma longa maturação, que supõe estruturas e estratégias, planos e atividades, ações e avaliação permanente dessas ações. Mas antes de tudo isso, requer pessoas e equipas que acreditem neste movimento de aprendizagem organizacional, que nele invistam anos a fio, requer uma clara intencionalidade organizacional que estimule, analise, recolha e aplique os conhecimentos gerados em melhorias graduais e sustentadas (cit. in Machado, 2014, p.28).

Quando se pretende validar a sua 2ª hipótese: Os membros das equipas de autoavaliação percebem que a priorização das ações de melhoria e a motivação da comunidade escolar para a definição e concretização dessas ações, foram tarefas que contribuíram para a melhoria

organizacional ao longo dos quatro ciclos de avaliação interna, tal também não é totalmente possível. Se por um lado, a maioria dos membros das EAA percebem que a priorização das ações foi a mais correta e correlacionou-se com o Projeto Educativo, o que permitiria partir desta tarefa para “a sua implementação e novamente para a autoavaliação, agora com destaque para as medidas implementadas, ajuizando do seu sucesso” (Machado, 2014, p.41) e consequentemente contribuindo para a melhoria organizacional, por outro, são eles próprios que não conseguem afirmar claramente que “A avaliação das ações foi positiva e refletiu-se na qualidade do serviço prestado” (resultados, tabela 4). Também no que respeita à percepção sobre a motivação da comunidade escolar para a definição e concretização das ações a EAA não estabelece uma relação efetiva com a melhoria organizacional quando atribui uma pontuação tendencialmente negativa a situações como: “Os membros da comunidade escolar estiveram motivados para debater pontos fortes e pontos fracos”, “As ações de melhoria foram escolhidas com largo consenso da população escolar” ou “O Plano de Ações de Melhoria mobilizou a escola”.

Talvez para evitar situações como as que se acabaram de relatar Santos, (2015) citando Guerra (2003):

alerta para uma série de problemas que podem ameaçar e ou mesmo destruir a autoavaliação, nomeadamente, a resistência de alguns professores em serem observados, a sua falta de motivação e tempo perante uma tarefa tão complexa e difícil, o carácter individualista da profissão docente, a falta de apoio técnico, as barreiras que podem existir por parte dos órgãos hierárquicos, dos grupos formais e informais (departamentos, sala de professores, etc.), dos professores em contexto de sala de aula. (p.90)

e continuou, afirmando, que “Uma boa autoavaliação requer que se constitua um processo contínuo, gerador de ação e de questionamento” (Santos, 2015, citando IGE, 2007, p.90).

### **Considerações finais**

De um ponto de vista global, Comunidade Escolar e Equipas de Autoavaliação expressam uma percepção comum de que, ao longo dos 12 anos a que se refere este estudo, ocorreram melhorias organizacionais na Escola em estudo, facto que choca com a percepção de evolução negativa transmitida pelo IGEC no relatório da avaliação externa realizada em 2016/2017, quando reduziu 1 nível na escala de avaliação nos três grandes domínios: Resultados; Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão, por comparação com a AE de 2009/2010.

Em consequência destas 2 percepções/visões que se manifestam contraditórias e da

impossibilidade validar as hipóteses que se colocaram no início deste trabalho, não é possível garantir que a autoavaliação tenha trazido à escola uma melhoria do seu desempenho, mas também não é possível provar o contrário, pois apesar do relativo insucesso na aplicação dos Projetos de Ações de Melhoria algumas das oportunidades foram concretizadas.

Assim, e apesar desta indefinição, é convicção da autora que a implementação de uma AA formal nesta Escola Profissional, pelo método CAF, terá conduzido inevitavelmente a melhorias, seja pela clara definição de metas, pelos instrumentos de recolha de dados que obrigou a criar, pelas alterações nos processos para que fosse possível a obtenção de evidências, pela introdução de novas práticas ou pela reflexão e visão mais abrangente das realidades da escola que a maioria dos intervenientes nas EAA poderão carrear para o desempenho dos seus cargos de gestão, seja intermédia ou de topo. Mas também é convicção que se veem perdendo oportunidades de melhorias sustentadas, pelo fraco envolvimento da comunidade educativa, pela fraca avaliação e reflexão sobre os resultados da AA e das ações de melhoria selecionadas e/ou desenvolvidas.

Será importante que a Escola reflita sobre o processo e que se cumpram as recomendações do último relatório de AA quando diz:

Será de ponderar, uma maior evidenciação de alguns processos e validar a forma como a comunicação tem sido efectuada interna e externamente. A comunicação e a circulação da informação e do conhecimento devem ser generalizadas, para que todos se sintam envolvidos. Recomenda-se a implementação de rotinas sistemáticas de divulgação das práticas existentes da escola, para que toda a comunidade tenha conhecimento das mesmas, nomeadamente das “boas práticas, das parcerias estabelecidas e da utilização dos recursos (.....) recomendamos que nos próximos questionários exista uma maior sensibilização e esclarecimento do projeto a fim de se obter um maior envolvimento do pessoal docente, pessoal não docente e pais/encarregados de educação.

### **Limitações e constrangimentos do estudo**

Perfilaram-se como limitações a inexistência de documentos de avaliação das ações de melhoria, bem como os reajustes do método CAF, especialmente ao nível da organização dos dados e das pontuações dos indicadores e critérios e a inexistência de um líder do processo que trouxesse ao estudo uma visão sistemática.

Já no que aos constrangimentos respeita podem ser indicados como mais relevantes a dificuldade de preenchimento dos questionários de largo número de inquiridos em consequência da sua curta participação no processo ou do distanciamento temporal

relativamente a essa participação, reduzindo por essa via a fiabilidade dos resultados, a fraca explicitação de ciclo para ciclo da contribuição do anterior, o desconhecimento da evolução de muitos pontos fortes ou oportunidades de melhoria que foram surgindo e desaparecendo sem “história” e as fragilidades ao nível do tratamento de dados da autora deste trabalho.

## Referências Bibliográficas

286

- Afonso, A. (2010). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/ago.
- Alaíz, V. (2008). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação*, n.º 301 CRIAP-ASA.
- DGAEP (Direção Geral da Administração e Emprego Público). CAF Educação.
- EPADD, (2007). *Diagnóstico Organizacional e Apresentação de Medidas de Melhoria para a Escola Profissional Agrícola D. Dinis – CAF (Common Assessment Framework)*.
- EPADD, (2009). *Relatório de Auto-Avaliação. Diagnóstico Organizacional e Apresentação de Medidas de Melhoria para a Escola Profissional Agrícola D. Dinis – CAF (Common Assessment Framework)*.
- EPADD, (2011). *Diagnóstico Organizacional. Relatório de Auto-Avaliação 2010/2011*
- EPADD, (2015). *Diagnóstico Organizacional. Relatório de Auto-Avaliação 2014/2015*
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), 99-116.

IGEC (2017). *Avaliação Externa das Escolas. Relatório da Escola Profissional Agrícola D Dinis Paiã.*

Machado, C., (2014). *Autoavaliação: Um Processo de Melhoria das Escolas.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Viseu.

Oliveira, P., Clímaco, M., Carravila, M., Sarrico, C., Azevedo, J., & Oliveira, J. (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas.* Lisboa: Ministério da Educação.

Santiago, P. (2010). *Avaliação de Escolas: Um Quadro Conceptual e Práticas Internacionais. Atas da conferencia. CNE.*

Santos, M., (2015). *Autoavaliação e Melhoria Contínua numa Escola Secundária.* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra. Coimbra.

### **Legislação**

Decreto-Lei n.º 75/2008 - Diário da República, 1.ª série - N.º 79 - 22 de abril

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Diário da República n.º 237, Série I, de 14 de outubro

Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro - Diário da República N.º 294 - 1 série A N.º 294 20 de dezembro

