

A PROMOÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO NAS ESCOLAS – A EXPERIÊNCIA DO SAME*

*José Matias Alves***

*Joaquim Machado***

*João Veiga***

*Ilídia Cabral***

RESUMO: A pressão institucional para a adoção de modelos, dispositivos ou simples práticas de autoavaliação tem sido uma constante desde o início do século XXI, seja na lógica de prestação de contas, seja na lógica de compreensão e melhoria dos processos e resultados educativos.

Neste contexto, um número expressivo de escolas e agrupamentos tem vindo a solicitar ao Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) que disponibilize referenciais, metodologias e instrumentos que permitam adotar uma prática sistemática de produção de autoconhecimento das várias realidades escolares e que induza a uma prática de planeamento e concretização de ações de melhoria das práticas educativas.

O referencial que tem servido de guia à ação dos consultores do SAME considera os domínios e indicadores que estruturam a avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), mas vai bastante além do que aí está previsto, na tentativa de construir uma visão mais integrada e focada nos processos que têm poder de melhorar os resultados académicos, sociais e pessoais.

Esta focalização não pode ignorar a centralidade da sala, pois aí se concretiza (ou não) uma parte expressiva da aprendizagem prescrita no currículo e programas.

* SAME – Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas, um serviço da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, criado em 2008.

** Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Endereço para correspondência: jalves@porto.ucp.pt.

Para a apreensão e compreensão de uma realidade complexa, recorre-se a uma multiplicidade de métodos e instrumentos, fontes de informação e sujeitos, numa prática sistemática de triangulação.

Um outro tópico estruturante é que este processo de apoio assume uma natureza multimodal e referenciado à realidade concreta de cada escola e só ganha sentido se contribuir para envolver e desenvolver os atores e as instituições. Assume-se, deste modo, como um processo de produção de autoconhecimento, implicação, mobilização e compromisso em torno de uma educação de mais qualidade para todos.

PALAVRAS-CHAVE: autoavaliação, melhoria, escola, desenvolvimento organizacional, consultoria.

1. INTRODUÇÃO

A transferência de competências para níveis diversos da administração educativa e o aprofundamento da autonomia das escolas, por um lado, e a necessidade de recolher dados para a introdução de melhorias no sistema educativo e de informar a sociedade sobre a educação e o funcionamento das escolas, por outro, estão na base da criação de um sistema de avaliação da educação que integre o envolvimento das organizações educativas e dos agentes educativos.

Em Portugal, este processo inicia-se nos anos 90 do século XX e dá origem a uma sucessão de diversos dispositivos que culminam no atual sistema de avaliação das escolas (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro). O atual sistema de avaliação externa preconiza a interpretação integrada e contextualizada dos resultados e prevê a autoavaliação da escola como base da avaliação externa conduzida pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC).

A tradição de gestão centralizada do sistema educativo português está na base de uma cultura de obediência e de avaliação da conformidade dos procedimentos da escola com regras e diretivas estabelecidas pela administração central ou pelos seus serviços desconcentrados e explica, não apenas a dificuldade de consolidação de um sistema de avaliação mais consentâneo com a maior autonomia das escolas, mas também a dificuldade de desenvolver uma cultura de avaliação levada a cabo pelos agentes educativos e baseada na conformidade aos objetivos e finalidades da ação.

O desenvolvimento da cultura de avaliação nas escolas tem sido favorecido através do recurso a agentes externos, quer na qualidade de “especialista” ou “perito”, quer na qualidade de “amigo crítico”. Face à cada

vez maior procura, por parte das escolas e agrupamentos de escolas, de apoio à autoavaliação junto da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, esta organizou a sua resposta criando em 2008 um Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), que integra membros internos e membros associados com formação especializada e competências específicas para desenvolver consultoria.

No âmbito da ação de consultoria de apoio à construção de modelos/dispositivos de autoavaliação de escolas e agrupamentos, tem sido pedido que o SAME disponibilize referenciais, metodologias e instrumentos que permitam adotar uma prática sistemática de produção de autoconhecimento das várias realidades escolares e que induza a uma prática de planeamento e concretização de ações de melhoria das práticas educativas.

Este texto tem como base diversos documentos internos que foram sendo elaborados para apoiar a ação dos consultores e dá conta dos principais elementos que foram referenciando a ação.

2. OBJETIVOS

Com esta iniciativa de incentivo, apoio e assessoria ao processo de autoavaliação da Escola/Agrupamento de Escolas, pretendia-se:

- promover a melhoria e o desenvolvimento de cada instituição escolar nas suas múltiplas dimensões, incidindo essencialmente nas suas práticas;
- produzir conhecimento, não num sentido instrumental e pragmático de “ensinar” como fazer, mas num sentido compreensivo do levantamento de questões que aumentem a “reflexividade crítica”, e reforçar os conhecimentos sobre os processos de autoavaliação institucional;
- ajudar a criar condições para que a comunidade escolar se implique na construção de conhecimento sobre a sua atual situação institucional para lhe permitir conceber projetos e programas de ação futuros;
- funcionar como um instrumento de apoio, que ajuda a reconhecer as boas práticas, ao mesmo tempo que identifica e ajuda a remediar os pontos fracos, assumindo supletivamente um papel de promotor do reconhecimento e validação da qualidade do processo educativo e organizacional da instituição;
- finalmente, e de forma subsidiária, pretende ainda servir de suporte à autoavaliação institucional, no contexto da Avaliação Externa de

Escolas e Agrupamentos, promovida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Em síntese, podemos dizer que este referencial de Autoavaliação de Escola/Agrupamento de Escolas pretende identificar os pontos fortes e as áreas a melhorar, através da análise de dados referentes a processos e resultados educativos. Pretende ainda conhecer a perceção que a comunidade educativa tem da escola e criar condições para a mobilização dos atores para um processo de melhoria contínua, sustentada em evidências, para assim melhor projetar e credibilizar o desempenho institucional.

3. CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS DO REFERENCIAL

O referencial que tem servido de guia à ação dos consultores do SAME considera os domínios e indicadores que estruturam a avaliação externa da IGEC, mas vai bastante para além do que aí está previsto, na tentativa de construir uma visão mais integrada e focada nos processos que têm poder de melhorar os resultados académicos, sociais e pessoais.

Esta opção deve-se ao facto de as escolas terem de se confrontar mais cedo ou mais tarde com essa referência, podendo a autoavaliação ser desenvolvida (supletivamente) numa lógica de apresentação de processos, dados e resultados já internalizados.

A tentativa de ir mais além procura aprofundar o conhecimento que a escola (e os atores) tem de si mesma, criar oportunidades para identificar pontos fortes e pontos fracos e gerar dinâmicas de implicação, participação e construção individual e coletiva de melhores oportunidades educativas.

Nas opções que se apresentam, há a particular preocupação de centrar a autoavaliação sobre as dinâmicas da sala de aula, por se considerar que a melhoria da ação educativa passa largamente pela qualidade do ensino e das aprendizagens que se realizam. De qualquer modo, também se tem a consciência de que esse é um jardim secreto (Goodson, 1988) onde, por vezes, é muito difícil entrar. Esta entrada tem pois de ser muito prudente e sensata, sendo aconselhável, numa primeira fase, o recurso a formas indiretas de acesso ao que aí se passa e a adoção de uma atitude de permanente negociação.

Para além da extensão do referencial, é de salientar o recurso a uma diversidade de fontes, métodos e instrumentos de recolha de informação e a disponibilização de roteiros diversos para a ação.

4. PRESSUPOSTOS E PRINCÍPIOS

O referencial de autoavaliação desenvolvido pelo SAME baseia-se no trabalho conceptual e empírico realizado por Daniel Stufflebeam e no modelo CIPP (*Context, Input, Process and Product*) de avaliação, concebido para responder às limitações apresentadas pelos modelos tradicionais de avaliação, considerados por vezes demasiado rígidos para a avaliação de contextos sociais dinâmicos. Neste modelo, a avaliação é perspectivada como a “identificação, recolha e apresentação de informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objeto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para a solução dos problemas de prestação de contas e para promover a compreensão dos fenómenos envolvidos” (Stufflebeam & Shinkfield, 1993: 183).

Este pressuposto traduz-se na adoção de um referencial que pretende proporcionar às escolas uma experiência de autoavaliação enriquecedora, com o objetivo primordial de fornecer dados que permitam obter benefícios profissionais e organizacionais. Trata-se, pois, de um referencial de avaliação com um sentido essencialmente construtivo e desenvolvimental (Patton, 2011).

O conceito de avaliação que subjaz ao referencial adotado pelo SAME é o de que este processo permite “conhecer como e porque funcionam de um determinado modo as escolas, para compreender e explicar a sua natureza (formulação de teorias) e para melhorar a sua prática, enriquecendo a tomada de decisões” (Santos Guerra, 2003: 51).

Desta forma, os pressupostos de partida do referencial são enquadrados por um conjunto de princípios, na linha do preconizado pelo mesmo autor (2001b)¹, de modo a que o processo de autoavaliação da Escola:

- a) *seja contextualizado* – isto é, tenha em conta o quadro de referência (tanto diacrónico como síncronico) em que é realizado, a dimensão da unidade de gestão, a sua configuração psicossocial, a idiosincrasia da sua cultura, o meio envolvente, os seus protagonistas e o momento em que é realizado, pelo que não existe uma única avaliação para todos os casos;
- b) *tenha em conta os processos e não apenas os resultados* – isto é, que se realize durante um período relativamente alargado, que recorra a

¹ Esta secção do texto segue de perto o pensamento de Miguel Santos Guerra, expresso na obra em referência.

instrumentos capazes de levar à compreensão da dinâmica processual e que não atenda, apenas, a dados relativos ao rendimento escolar dos alunos para emitir um juízo de valor sobre a atividade desenvolvida, mas que tenha em consideração elementos presentes na ação, na configuração dos diversos cenários e na natureza e intensidade das relações;

- c) *dê voz a todos, mesmo aos que não têm acesso aos órgãos de decisão, em condições de liberdade* – isto é, que crie condições favoráveis a que cada um emita a sua opinião, de forma a ninguém se sentir ameaçado por falar, ou por ter emitido determinada opinião. Isto implica a garantia do anonimato das pessoas que prestam informações e a confidencialidade das suas opiniões. O processo autoavaliativo não é um juízo sobre a qualidade da educação na escola, mas uma ocasião para que surjam as opiniões dos que nela trabalham, para que possam ter uma melhor compreensão daquilo que fazem. É imprescindível, pois, captar o significado que a ação tem para os que a protagonizam, para assim lhe conferir um sentido democrático e por isso potencialmente mais mobilizador e transformador;
- d) *se preocupe com os valores educativos num duplo aspeto* – em primeiro lugar, porque centra a sua atenção na captação do valor educativo dos programas, das relações, das atividades realizadas. Em segundo lugar, porque o próprio processo de autoavaliação pretende ser educativo na forma de se desenvolver. Aprovar ou não aprovar pode ser considerado fundamental, adquirir ou não os conhecimentos pretendidos pode ser um aspeto a avaliar, mas não se pode ignorar tudo aquilo que se relaciona com a dimensão autenticamente educativa: a racionalidade das práticas, a justiça nas relações, a igualdade de deveres e direitos, a atenção à diversidade, os princípios inspiradores da aprendizagem, o currículo oculto da escola, a utilização do poder, entre outros aspetos passíveis de ser considerados;
- e) *utilize diversos métodos para reconstruir e analisar a realidade* – porque um método apenas não permite captar com rigor o que sucede numa instituição tão complexa como é a escola. Se apenas nos limitarmos a observar o que sucede, sem dispor das opiniões de quem é observado; se apenas sondarmos as opiniões através dum questionário, sem comprovar, com a observação, a forma como se produzem os factos; se apenas analisarmos os documentos orientadores e os planos e relatórios das atividades, sem verificarmos se eles têm ou não consistência real...

difícilmente se poderá emitir um juízo fundamentado sobre o valor da atividade educativa;

- f) *esteja comprometido com os valores da sociedade* – pois avalia a forma como a escola realiza os seus mandatos sociais, já que o processo autoavaliativo não pode ter só em conta os valores da atividade que está a ser desenvolvida na escola, mas permitir também dar voz àqueles que nem sequer podem emitir opinião, por não terem acesso a ela ou porque acabam por ser prejudicados pela forma como se organiza e desenvolve a atividade educativa num sentido mais amplo e social;
- g) *é um processo em que ninguém tem o critério exclusivo ou privilegiado da interpretação correta ou válida da realidade* – nenhum grupo social, nenhuma pessoa, possui a faculdade ou atributo de emitir um juízo definitivo sobre a realidade. A participação de consultores externos, ou “amigos críticos”, não tem como função disponibilizar aos participantes uma avaliação do que eles fazem de bem ou de mal, mas antes oferecer-lhes dados e critérios, a fim de que possam emitir um juízo mais fundamentado e adequado, uma vez que o seu comprometimento e os seus interesses em jogo podem criar dificuldades a uma análise desapaixonada;
- h) *assente numa avaliação que não se deixa arrastar pela mística dos números* – pois não lida com valores numéricos, percentagens ou estatísticas, a não ser de uma forma secundária, quando estes permitem uma melhor compreensão;
- i) *utiliza uma linguagem simples* – pois recorre à linguagem utilizada pelos protagonistas, quando emitem os seus juízos sobre o valor educativo dos programas desenvolvidos na escola;
- j) *parte da iniciativa da escola* – é fruto da iniciativa interna da comunidade educativa e tem por finalidade última a compreensão e a melhoria das práticas educativas. Não se trata, pois, de uma imposição externa, de uma prescrição legal, ou de uma recomendação de agentes externos, mas de uma decisão autónoma, assumida e desenvolvida a partir do interior da própria comunidade educativa;
- k) *pretende modificar a prática* – pois tem como finalidade essencial a melhoria da prática educativa através da discussão, da compreensão e da tomada racional de decisões;
- l) *é devolvido aos avaliados* – para que a sua imagem, lida por um olhar de análise sistemático, tenha como objetivo o ajustamento de propósitos, a inflexão de percursos e a retificação de práticas.

O referencial de autoavaliação desenvolvido pelo SAME procura ainda responder aos requisitos preconizados pelo *American Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, amplamente promovidos por associações profissionais de avaliação a nível mundial:

- i) *Utilidade* – a avaliação deve servir as necessidades identificadas por aqueles que a solicitam;
- ii) *Exequibilidade* – a avaliação deve ser realista, assentar em procedimentos práticos não perturbadores e facilitadores da cooperação, e imparcial, representando todas as perspetivas e grupos de interesse;
- iii) *Adequabilidade* – a investigação deve ser conduzida dentro dos limites da legalidade, respeitando princípios éticos, bem como o bem-estar de todos os sujeitos envolvidos no processo e também daqueles que poderão ser afetados pelos seus resultados;
- iv) *Precisão* – assegurar que a avaliação irá revelar e providenciar informação técnica adequada às características que determinam a validade ou mérito do que se encontra a ser avaliado.

Em síntese, procurou-se que o referencial a seguir propiciasse um tipo de *avaliação democrática* (MacDonald, 1974) (pela voz que procura gerar em todos os autores da ação educativa), *rigorosa* (pela triangulação de fontes, métodos, subjetividades, instrumentos de coleta de dados), *compreensiva e útil* (para poder interferir na construção de práticas de melhoria da ação educativa) e *justa* (ao procurar não esquecer as circunstâncias em que se desenvolve e ao procurar a justeza da observação e do juízo valorativo).

5. DOMÍNIOS DE AVALIAÇÃO

Como se referiu supra, o referencial SAME tem em conta os domínios de avaliação estabelecidos pela IGEC (2014), mas procura ir mais além, nomeadamente, ao centro da ação educativa que se realiza na sala de aula.

Assim, são considerados cinco domínios: Resultados, Processos de Organização Escolar, Processos de Sala de Aula, Liderança e Gestão, Relação com as Famílias e os Contextos. Cada um dos domínios possui subdomínios, e cada subdomínio um conjunto alargado de indicadores e fontes.

5.1. *Resultados* (resultados acadêmicos, resultados pessoais e sociais, reconhecimento da comunidade) – A procura destes resultados evidencia a sua multidimensionalidade e considera a perspetiva sincrónica e diacrónica (procurando seguir o percurso dos alunos) e a perspetiva da comparabilidade entre os resultados internos e externos obtidos em provas de exame nacional.

5.2. *Processos de organização escolar* (planeamento e organização) – Este domínio é particularmente relevante, pois procura analisar a coerência, articulação e referenciação entre os princípios, valores e objetivos do Projeto Educativo e os que estão presentes nos documentos de orientação educativa e ação disciplinar, a articulação vertical e horizontal do currículo, a articulação entre ciclos e níveis de ensino, os modos de trabalho pedagógico, a interação colaborativa entre os docentes.

5.3. *Processos da sala de aula* (práticas de ensino, monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens) – Neste domínio, é particularmente importante analisar os métodos e estratégias de ensino e aprendizagem, a congruência e a consistência em relação aos objetivos definidos, a relação pedagógica dos docentes com as crianças/alunos em termos da sua disponibilidade e do tratamento amistoso e respeitoso daquelas, a forma de os docentes encorajarem e ajudarem as crianças/alunos na realização das tarefas da sala de atividades/aula, as expectativas que os docentes transmitem às crianças/alunos sobre as suas possibilidades (positivas ou negativas) na realização das tarefas, os processos de referenciação das necessidades educativas de cada criança/aluno, as práticas de diferenciação pedagógica, entre outras dimensões a considerar.

5.4. *Liderança e gestão* (liderança, gestão, autoavaliação e melhoria) – Neste domínio são particularmente relevantes os indicadores que ilustrem a referenciação nos documentos operacionais aos objetivos e metas do Projeto Educativo, a definição de metas claras e consensualizadas, o estabelecimento de prioridades para a ação, a pertinência dos mecanismos de mobilização das comunidades e respetivo comprometimento, o fomento de lideranças participativas e transformacionais focadas nos processos de aprendizagem, o incentivo ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras e respetiva avaliação.

5.5. *Relação com as famílias e os contextos* (relação com os pais e encarregados de educação; relações com a comunidade envolvente) – Este domínio avalia os tipos de participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação, as parcerias com a comunidade envolvente, o seguimento dos alunos na sua vida escolar, social ou profissional.

6. MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS

Na linha do preconizado por Santos Guerra (2003), os métodos utilizados no processo autoavaliativo terão de se enquadrar nas seguintes características:

- a) *diversidade*, pois utilizar apenas um método é correr o risco de ficar com uma referência distorcida da realidade;
- b) *sensibilidade*, pois os métodos têm de ser sensíveis à complexidade, porque não é possível captar uma realidade plurifacetada recorrendo a métodos e medições que a simplificam;
- c) *adaptabilidade*, porque não existe nem uma sequência única nem uma forma estereotipada de aplicação dos métodos e, conforme as circunstâncias, será aconselhável a utilização de um ou outro método, num momento preciso e numa determinada ordem;
- d) *interatividade*, como sendo a possibilidade de utilizar os resultados obtidos por meio de um método, para explorar a realidade através de outro; por exemplo, o que se observou poderá vir a ser objeto de uma entrevista, ou o que consta de documentos pode ser objeto de observação;
- e) *gradualidade na utilização dos métodos de acordo com uma progressiva focalização*, pois no início é fácil que surjam reticências, mas o decorrer do processo acabará por levar a pontos cada vez mais precisos.

Pelo exposto, recomenda-se a utilização de métodos de recolha de dados diversificados, que possam complementar-se entre si e que sejam suficientemente abertos para dar uma visão real e aprofundada das características, potencialidades e dificuldades da escola/agrupamento de escolas.

Na ação desenvolvida, o referencial segue o roteiro metodológico enunciado por MacBeath *et al.* (2005).

Como numa instituição escolar existem múltiplas visões e interpretações da realidade (cf. Alves, 1999; Santos Guerra, 2002), o processo de autoavaliação terá de as integrar numa explicação coerente, não necessariamente uniforme. Para uma recolha mais rica, mas também mais rigorosa, podem-se triangular os métodos, os dados (primários e secundários) e os avaliadores. Apresentam-se em seguida, a partir de MacBeath *et al.* (2005), algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitem essa triangulação.

O *campo de forças* é utilizado para analisar as “forças” dinâmicas nos processos de desenvolvimento, ao nível pessoal ou organizacional, que atuam facilitando ou impedindo que os objetivos estabelecidos sejam atingidos.

A *observação* visa recolher informações precisas sobre como uma organização realmente funciona, particularmente sobre os seus processos, ou focalizar a atenção sobre determinados assuntos.

A *observação por pares* visa observar e dar *feedback* sobre aprendizagem, ensino, apoio às dificuldades de aprendizagem ou outros aspetos da sala de aula.

O *Shadowing* é uma outra forma de observação. Em vez de centrar a observação em temáticas ou processos concretos, o *Shadowing* é um método cujo foco é um indivíduo ou um grupo. O observador atua como uma sombra do aluno, do professor, de uma turma ou do diretor da escola, seguindo-o durante um certo período de tempo (por exemplo, durante um dia).

O *Q sort* (seleção de prioridades) visa dar uma perspetiva do modo como os indivíduos ou os grupos usam certos critérios para a seleção de itens (isto é, afirmações sobre uma determinada temática). O *Q sort* usa um conjunto de cartões com uma afirmação em cada cartão. Os indivíduos ou os grupos recebem esse conjunto de cartões e pede-se-lhes que os organizem de acordo com os critérios considerados mais relevantes para o objetivo em vista.

O *Q sort* (definição de prioridades) baseia-se num conjunto de cartões com afirmações descritivas diversas e pode ser utilizada quando é necessário tomar uma decisão e se quer descobrir rapidamente quais as prioridades de um indivíduo ou de um grupo. Como na *Q sort* (seleção de prioridades), os cartões têm de ser ordenados, mas os critérios usados agora assentam na prioridade do indivíduo ou no consenso do grupo. Neste caso, o número de cartões deve ser reduzido para focalizar e promover a qualidade da discussão, e uma forma para a estimular é incluir uma ordenação negativa (começando nas opções menos preferidas).

A *análise documental* permite obter informações sobre o processo de ensino-aprendizagem de forma indireta. Consiste na análise das atas, pautas, relatórios, ordens de serviço, informações. É importante decidir, desde o início, o que é que se quer realmente descobrir e, para isso, formular um conjunto de perguntas relevantes antes de começar a procurar nos documentos.

O *portefólio* permite obter mais informações sobre o percurso de alunos (ou de professores), recolhendo evidências dos seus resultados, para além dos resultados nos exames ou nos testes avaliativos, que apenas espelham os conhecimentos e as capacidades reveladas pelos alunos num assunto

em particular, num determinado período de tempo, e não refletem os seus resultados académicos em geral.

A *avaliação por pares* visa possibilitar uma troca formal de conhecimentos profissionais através do *feedback* mútuo sobre o trabalho de cada par, permitindo comparar e contrastar diferentes procedimentos, hábitos e atividades com o objetivo de encontrar pontos de convergência ou de divergência.

O *focus group* (grupo de discussão focalizada) é constituído para se obter uma visão rápida da opinião de um determinado grupo de atores educativos sobre um determinado assunto ou explorar um tema em profundidade, por exemplo, sobre as reações a uma inovação introduzida ou sobre sugestões e reclamações mais comuns, etc. Esta opinião é depois considerada representativa da opinião geral.

O *Role play* pode ser usado tanto como uma forma de avaliação, como uma estratégia que se segue a uma avaliação. O seu papel na avaliação é pouco habitual, mas potencialmente poderoso.

Contar uma história – Uma história, verdadeira ou fictícia, é contada com um objetivo e tem uma moral subjacente. É normalmente seguida de discussão, referindo temas, sugerindo fins alternativos, ou identificando pontos críticos em que a história poderia ter seguido outro rumo.

Os *Indicadores* são dados estatísticos que dizem algo sobre o “estado de saúde” da escola e possibilitam melhores tomadas de decisão. Proporcionam informação essencial sobre o funcionamento da escola, indicam se estão a ser feitos bons progressos e avisam acerca de potenciais problemas. Os indicadores, isoladamente ou em associação com outros, devem, em primeiro lugar, ajudar a determinar se uma situação é satisfatória ou não. Em segundo lugar, no caso de se considerar que a situação não é satisfatória, devem ajudar a identificar as áreas prioritárias de intervenção.

A *Medição do desempenho da escola (indicadores do valor acrescentado)* pretende fornecer dados mais fiáveis da qualidade da escola do que os dados “brutos” dos desempenhos (resultados de exames, provas de aferição, *rankings*, etc.), quando apresentados isoladamente. O uso de indicadores do valor acrescentado permite comparações entre escolas em relação apenas à parte do desempenho dos alunos sobre o qual a escola é responsável.

O valor acrescentado pode ser usado para avaliar os resultados escolares de qualquer disciplina e alguns aspetos do desenvolvimento pessoal e social.

As *Imagens* podem ser utilizadas como um instrumento de avaliação não verbal, quando é difícil utilizar a língua como meio de comunicação (por

exemplo, como veem as crianças da educação pré-escolar a sua escola, os seus professores ou os seus colegas, etc.).

As *Fotografias e os vídeos* permitem fixar ou gravar aspetos da vida da escola com uma máquina fotográfica ou câmara de vídeo para fins de avaliação. Os produtos visuais constituem a base para uma discussão aprofundada e para o seu desenvolvimento.

O *Registo pessoal (diário)* permite fazer um registo escrito com as experiências profissionais e pessoais de professores ou alunos, contendo registos regulares de observações, experiências, sentimentos e pensamentos, para posteriormente servirem para uma reflexão partilhada.

Fazer um perfil pretende sublinhar os pontos de proximidade ou distância, importância ou estatuto relativo, em relação aos diferentes grupos de atores. Normalmente assume a forma de um desenho ou um quadro, reduzindo a complexidade a um formato mais gráfico e acessível. Pode ser usado como ponto de partida para discussões sobre o desenvolvimento pessoal e profissional, quer ao nível individual, quer organizacional.

Como se pode observar, esta diversidade de métodos permite recolher um vasto conjunto de informações que são relevantes para compreender o que (não) se passa no palco e nos bastidores da escola (Santos Guerra, 2002).

7. CONDIÇÕES DE SUCESSO

As condições de sucesso de um programa de apoio à criação de dispositivos de autoavaliação e à própria autoavaliação são dimensões de grande relevância que importa considerar.

Em primeiro lugar, é importante que os atores centrais da escola recusem a ideia de que a autoavaliação é um processo que exige muitos conhecimentos “científicos” e façam disso motivo de alheamento. Depois, é pertinente ter sempre presente que não existe nenhum projeto “perfeito”. É muito mais importante fazer alguma coisa do que esperar até que todos os detalhes estejam prontos. Finalmente, não cair na tentação de avaliar apenas os sucessos, pois aprende-se muito mais sobre a organização ao estudar também as falhas, desistências, distorções do que ao avaliar apenas os sucessos. Sistematizemos, no entanto, algumas condições estruturais que são fatores de sucesso nos processos de desenvolvimento e adoção de dispositivos de autoavaliação.

7.1 A equipa de autoavaliação: perfil e requisitos

Consideramos de grande relevância a fase de mobilização institucional para o processo, bem como a composição da equipa de acompanhamento que dinamizará e coordenará todo o processo. Para que este exercício não se torne numa mera burocracia, por exemplo, através de nomeações feitas pelo Diretor ou pelo Presidente do Conselho Geral, preconizamos a abertura à participação de outros atores para além dos habituais (direção/ gestão e alguns professores), designadamente professores líderes ao nível das estruturas intermédias, representantes de alunos e pais/ou encarregados de educação e outros parceiros representados no Conselho Geral, bem como de atores não diretamente envolvidos com a instituição, como sejam peritos externos, na perspetiva do “amigo crítico” / assessor científico.

As perspetivas e os conhecimentos que todos estes atores podem trazer ajudam a construir o referencial de avaliação (questões a serem avaliadas) e o referente (estabelecimento dos resultados desejados). Assim, os atores escolares passarão de passivos fornecedores de informação para intervenientes nas escolhas dos objetos, estratégias e metodologias do processo, porque a avaliação participativa é um processo que não pode ser reduzido à sua dimensão instrumental. Este tipo de avaliação tem a grande vantagem de, através de uma participação genuína e autêntica, permitir uma identificação e uma apropriação do próprio processo de avaliação pelos sujeitos envolvidos (Patton, 2002).

A composição da equipa de acompanhamento deve ser baseada no peso dos diferentes grupos de atores envolvidos na vida escolar, bem como na diversidade de pontos de vista e da sua representatividade democrática. No entanto, aconselha-se que a sua composição possa ser flexível, permitindo que, em qualquer momento, esteja assegurado que a sua composição é a mais adequada, considerando o desenrolar e a fase do processo.

Esta equipa deverá ter como mandato a decisão sobre: as questões de avaliação, o(s) método(s), a validação e a interpretação dos dados, o relatório final e as recomendações.

Estas poderão servir de suporte para uma posterior elaboração de ações futuras, com vista à melhoria da escola como, por exemplo, a de um Plano Anual Gradual de Melhoria.

Para além desta equipa alargada, parece ser aconselhável a constituição de uma equipa operacional que execute o referencial definido.

7.2 As estratégias de auscultação e implicação da “comunidade educativa”

Para além da implicação da comunidade educativa na composição da equipa de autoavaliação, como atrás ficou expresso, consideramos de fulcral importância que ela seja envolvida em todas as fases do processo avaliativo. Desde logo, começando na planificação do processo, e passando pela definição das questões e objetos a avaliar e pela prestação de informações, dados e opiniões avaliativas, e terminando pela discussão do relatório final.

Mas, para que isso funcione, para além dos requisitos de representatividade dos atores envolvidos, consideramos necessário existir um conjunto de princípios éticos a considerar, como sejam, o princípio da equidade (haver distribuição equitativa de oportunidades de participação), o da reciprocidade (considerar todos os pontos de vista sem olhar aos papéis e à posição social dos atores, que os emitem) e o da competência (seleção e interpretação adequada da informação).

Se estas exigências não forem suficientemente consideradas, a qualidade do processo pode ficar seriamente comprometida.

7.3 Uma proposta de roteiro para a implementação do referencial

O referencial de autoavaliação aqui proposto pressupõe a existência de um adequado planeamento, aberto e devidamente adaptado às características próprias da Escola/Agrupamento de Escolas onde se vai realizar, e tendo sempre presentes os recursos disponíveis para o seu desenvolvimento.

De seguida, com o objetivo de orientar a planificação do mesmo, apresenta-se, de forma resumida, uma proposta de roteiro a seguir, lembrando sempre que ele deve ser visto como um instrumento aberto, flexível e contextualizado.

1) Constituição da equipa de autoavaliação

No âmbito que se referiu supra, considera-se que pode ser importante a criação de uma equipa alargada e representativa que esteja presente nos momentos essenciais do processo e uma equipa operacional mais técnica e mais restrita que sairá da equipa alargada. O líder desta equipa é um elemento importante nos vários interfaces que é necessário realizar e na dinamização dos trabalhos a empreender.

2) *(In)formação da equipa de autoavaliação*

O processo de planificação e a implementação do referencial aqui proposto assentam os seus pilares num conjunto de reuniões de trabalho entre a equipa de autoavaliação e o “amigo crítico”.

Estas reuniões terão uma periodicidade a acordar, numa base normal de uma sessão por mês, embora nalgumas fases críticas do processo possam ser mais frequentes. Também, para apoiar o processo de (in)formação:

- são entregues a cada escola/agrupamento documentos de apoio;
- haverá uma ou duas sessões de (in)formação especialmente dirigidas aos elementos das equipas de autoavaliação e a outros atores educativos que a Direção/Conselho Geral considere pertinentes, onde serão apresentadas as linhas gerais do dispositivo e explicadas as principais fases de implementação e os métodos e instrumentos a usar.

Logo após este processo, em reuniões da equipa com a assessoria externa, é definido um plano de atuação e as estratégias a seguir (calendarização, sessões de trabalho, material de apoio, etc.).

3) *Sensibilização e informação da comunidade escolar*

Para criar condições adequadas para o sucesso do processo de autoavaliação é fundamental que toda a comunidade educativa tenha uma ideia clara de qual é o principal objetivo de todo o processo – permitir obter elementos relevantes que orientem a elaboração de planos de melhoria gradual do desempenho organizacional da Escola/Agrupamento de Escolas e dos seus resultados educacionais.

Considera-se que a comunicação é um dos fatores críticos para o sucesso de qualquer processo autoavaliativo, pelo que a explicitação clara e simples do processo fará com que os envolvidos fiquem em melhores condições para se automotivarem e participarem no processo.

Por isso, antes de começar a implementar qualquer processo de autoavaliação, é aconselhável obter a adesão consciente da comunidade escolar, através da compreensão das vantagens da sua realização, da necessidade e veracidade da colaboração que vai ser pedida aos atores e das melhorias que os seus resultados poderão induzir.

Estas reuniões visarão, assim, construir um clima de colaboração e confiança por parte de toda a comunidade escolar, através da prestação da informação relevante sobre o processo, os principais objetivos visados e

os produtos a obter. Assim, pretende-se atenuar eventuais resistências ou boicotes ao processo e às mudanças possivelmente dele decorrentes, reduzindo as zonas de incerteza e/ou desconfiança por parte dos atores.

4) Obtenção do Perfil de Autoavaliação da Escola/Agrupamento de Escolas

Nesta fase, pretende-se ajudar a Escola/Agrupamento de Escolas a selecionar as áreas consideradas mais importantes, tendo em vista uma avaliação mais aprofundada de determinados aspetos a melhorar.

Na ação dos consultores, é frequente o recurso ao PAVE – Perfil de Autoavaliação (MacBeath *et al.*, 2005) (ver exemplificação no Anexo 1), desenvolvido pela equipa de autoavaliação com o apoio do “amigo crítico”, tendo em vista a construção de uma visão geral sobre o pulsar da escola em quatro dimensões essenciais: resultados, prestação do serviço educativo (incluindo dinâmicas de ensino e aprendizagem no contexto de sala de aula), processos de organização e gestão escolar e relação com a comunidade. Especificamente, esta prática tem como principais objetivos:

- promover um debate intersubjetivo entre os principais grupos de atores escolares, visando a criação/desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação mais aprofundada e permanente;
- obter uma “imagem” da Escola/Agrupamento de Escolas tal como é vista pelos professores, pessoal não docente, alunos e pais/encarregados de educação;
- ajudar a identificar e a definir, num primeiro momento, as áreas prioritárias para as avaliar com maior profundidade;
- captar a perceção da evolução da escola nas dimensões consideradas.

5) Escolha dos indicadores e dos métodos e instrumentos de recolha de dados

Após a identificação e a definição das áreas prioritárias a submeter a uma avaliação mais profunda e fina, de acordo com os critérios de prioridade estabelecidos pelos órgãos competentes da Escola, conforme os objetos abrangidos, a partir de uma proposta fundamentada da equipa de autoavaliação, é necessário estabelecer quais são os indicadores mais adequados ao objeto de estudo e à realidade contextual.

Em função da identificação desses indicadores, o grupo de trabalho, com o apoio do “amigo crítico”, determinará os métodos e os instrumentos mais adequados para a obtenção de dados.

6) *Aplicação dos métodos e instrumentos de recolha de dados*

Na sequência da fase anterior, os instrumentos devem ser aplicados o mais brevemente possível, tendo o cuidado de, antecipadamente, determinar o tamanho da amostra, em função do universo abrangido e com uma dimensão tal que permita que ela possa produzir a informação pretendida.

Quando a amostra usada não é universal, recomenda-se que sejam estabelecidos antecipadamente o(s) critério(s) de seleção dos respondentes considerando a representatividade e a aleatoriedade.

7) *Análise e tratamento dos dados recolhidos*

Nesta fase do processo, é necessário o recurso a meios informáticos, pelo que se recomenda a cooptação de um ou dois professores da área da Informática – ou com conhecimentos equivalentes, caso eles não existam na equipa de autoavaliação – para apoiar os trabalhos.

No caso dos instrumentos que impliquem análises de conteúdo, na ausência de um programa informático próprio para as realizar, aconselha-se o estabelecimento de uma grelha de análise por categorias que permita recolher as respostas para as perguntas que todo o processo de avaliação não pode deixar de fazer.

Para além disso, convém, nesta fase, também com o apoio dos técnicos informáticos, pensar já numa apresentação graficamente eficaz e atrativa dos indicadores mais relevantes obtidos.

8) *Discussão dos dados e elaboração de um relatório da Autoavaliação*

Com a fase anterior concluída, a equipa desenhará uma estratégia exequível e participada para discutir os dados obtidos e, a partir deles, apoiar e fundamentar a elaboração de um relatório que pode também incluir uma análise *swot* do estado da organização.

9) *Devolução à comunidade educativa dos resultados da Autoavaliação e do Plano Anual Gradual de Melhoria da Escola/Agrupamento de Escolas*

Esta é a fase final de todo o processo autoavaliativo, mas a mais importante, tendo em vista a institucionalização de uma cultura autoavaliativa na Escola/Agrupamento de Escolas.

Os atores que posteriormente serão envolvidos nos Planos de Melhoria e os que colaboraram na autoavaliação só se sentirão envolvidos nos desenvolvimentos futuros se tiverem conhecimento dos resultados do processo e as suas consequências (Bolívar, 2012).

Assim, será importante a equipa de autoavaliação (na sua dimensão alargada e restrita) e a própria Direção da Escola/Agrupamento de Escolas prestar especial atenção à necessidade de devolver os resultados à comunidade educativa e, sempre que possível, discutir com ela os seus aspetos mais relevantes.

Para isso, a Direção e/ou o Conselho Geral, com o apoio das equipas envolvidas, promoverão iniciativas de divulgação, de acordo com o contexto escolar, de forma a abranger o maior número possível de atores educativos.

8. PLANOS DE MELHORIA

Para que o processo de autoavaliação da escola/agrupamento de escolas tenha consequências, é necessário que, a partir dos dados revelados e das principais conclusões do seu relatório, se procurem cenários de mudança para os pontos considerados mais fracos e com maior impacto na produção de resultados académicos e organizacionais.

Sem esta consequência, qualquer autoavaliação realizada não passa de um mero ritualismo burocrático, com pouco sentido e utilidade para a vida da instituição.

Os cenários de mudança são representações mais dinâmicas do que estáticas para desenvolver a ação e devem tentar promover soluções mais abrangentes, mais bem contextualizadas e viáveis. Por isso, essas transformações devem implicar mudanças nos papéis dos diferentes atores, nas suas práticas e nas condições de funcionamento da instituição, sendo pertinente ter presente as várias teorias que procuram explicar a condução das mudanças sucedidas (Kotter & Rathgeber, 2014; Perrenoud, 2002).

Como instrumento a usar, na linha do preconizado por Azevedo (2003), propomos a elaboração de um Plano Anual Gradual de Melhoria da Escola/Agrupamento (PAGME/A), incidindo em uma ou duas áreas-problema a precisar de atenção prioritária, com uma estruturação adequada ao fim em vista.

A sua periodicidade *anual* permite aos atores institucionais estabelecer metas curtas e concretizáveis, que os possam responsabilizar e que funcionem também como indicadores de avaliação e de recomeço. Por outro lado, o Plano sublinha a sua natureza de *Melhoria*, porque leva a comunidade escolar a traçar um percurso gradual de melhorias concretas no desempenho social da instituição, considerada no seu todo.

O Plano deve conter o que a escola/agrupamento, em cada ano, quer que melhore e como os atores escolares e os órgãos de direção e gestão se vão envolver nos processos de melhoria a encetar.

Para isso, o plano parte do diagnóstico da situação feito pela autoavaliação, que constituiu o seu ponto de partida, para definir quais são as áreas-problema que se quer enfrentar. A partir daí os atores escolares estabelecem os objetivos e metas de melhoria anual, as atividades a desenvolver e os recursos a afetar para as atingir, bem como definem critérios para uma avaliação contínua do plano, em relação quer aos processos, quer aos resultados finais.

Este procedimento funciona como um instrumento de autorregulação institucional, onde são os seus atores internos a detetar os avanços e as resistências e a tentar perceber as razões, em cada contexto, para assim manter, ou eventualmente mudar, a trajetória estabelecida de forma a corrigir os erros detetados, numa perspetiva de organização aprendente (Bolívar, 2012; Santos Guerra, 2001a; Senge, 1990).

9. META-AVALIAÇÃO

A terminar o ciclo do processo, é relevante equacionar a meta-avaliação, que é a avaliação da própria avaliação, e tem como finalidade analisar o que avaliamos, como o fazemos e que resultados estamos a atingir.

A função essencial da avaliação deverá ser proporcionar aos sujeitos das organizações informação que lhes permita proceder aos necessários ajustamentos nos respetivos projetos. A meta-avaliação prevê uma devolução dos itens avaliados aos sujeitos e à organização. Esta devolução não é inocente e sem consequências: ela deve ter utilidade e viabilidade para poder ser apropriada pelos diferentes sujeitos implicados na avaliação. A avaliação deverá implicar continuidade e um processo formativo dos agentes da organização em causa.

A meta-avaliação, por outro lado, também é crucial para assegurar a congruência interna e a eficácia de um processo avaliativo, desde a sua conceção até aos seus resultados.

Por isso, a meta-avaliação deve assentar nos seguintes princípios orientadores (cf. Santos Guerra, 2003): pluralismo, independência, competência, respeito pela integridade das pessoas, transparência, responsabilidade, divulgação dos métodos de forma clara e transparente; deve também contribuir para que os envolvidos desenvolvam mais as suas competências avaliativas e respeitar as pessoas reforçando a sua confiança e autovalorização.

A meta-avaliação deve tentar encontrar uma coerência entre os objetivos e a identidade e a diversidade da instituição avaliada. Por isso, a meta-avaliação interessa-se pela utilidade (atendendo às necessidades de informação dos interessados), pela viabilidade (exequibilidade, prudência e simplicidade), pela ética (respeito pelos princípios éticos e valores) e pela precisão (elege o rigor como uma das preocupações que deve nortear a avaliação apresentada).

A meta-avaliação envolve também instrumentos, momentos e agentes; por isso ela:

- deve cuidar para que os instrumentos da avaliação mobilizados sejam coerentes com os propósitos e possam ser acessíveis e utilizados pelos envolvidos;
- deve estar presente desde que se arranca com o processo de avaliação, considerando os diferentes momentos em que se desenvolve a avaliação;
- deve garantir o envolvimento dos participantes a diferentes níveis.

A meta-avaliação deve contribuir, ainda, para a credibilidade e validade do processo de autoavaliação, assegurando a adoção do máximo rigor ao nível dos procedimentos metodológicos. Assim sendo, importa que sejam cumpridos os indicadores de validade interna propostos por Guba (1981), nomeadamente:

- 1) *Trabalho prolongado no mesmo lugar* – o fator tempo é essencial para que se consiga fazer uma apropriação adequada da realidade complexa e multifacetada que é qualquer instituição educativa;
- 2) *Juízo de valor crítico dos peritos* – os dados obtidos no terreno e os relatórios resultantes desse trabalho devem ser estudados também por elementos da equipa que não tenham participado na recolha de dados. Submetendo as contribuições da equipa de autoavaliação à interpretação de especialistas, será possível eliminar algum grau de parcialidade e conseqüente arbitrariedade ou erro;
- 3) *Separação regular da situação* – a divisão do trabalho de campo deve ser feita de modo a que a equipa de autoavaliação consiga um distanciamento regular que lhe permita ganhar perspectiva e evitar o perigo do *registro nativo*;
- 4) *Triangulação de métodos* – deverá ser assegurado um trabalho de contraste dos dados obtidos, através de diferentes métodos, de forma a

atenuar as limitações apresentadas por cada um dos instrumentos de recolha de dados a utilizar. Finda a aplicação de todos os instrumentos, deve proceder-se a um contraponto dos resultados obtidos, que permita detetar eventuais lacunas e contradições;

- 5) *Triangulação dos indivíduos* – a realidade de cada contexto educativo é sempre apropriada de formas diferentes pelos diversos atores envolvidos, sendo que cada grupo de atores possui uma visão parcial da dinâmica e do funcionamento da instituição. Assim sendo, deverá estar assegurado o envolvimento ativo de todos;
- 6) *Contraste de teorias* – o contraste teórico contribui para a redução da parcialidade do uso de uma determinada metodologia com uma única perspetiva de descrição e análise. Trata-se de uma mudança de ângulo ideológico a partir do qual é contemplada a realidade;
- 7) *Apresentação de pistas de reflexão* – a atribuição de significados aos fenómenos observados é feita com o intuito de servir de base para a ação. Assim sendo, deverão ser apresentadas pistas de reflexão que permitam alicerçar propostas futuras de melhoria;
- 8) *Corroboração ou coerência estrutural* – apesar de integrar diferentes apreciações dos sujeitos protagonistas, a explicação final dos fenómenos observados procura veicular uma perspetiva coerente e visa “oferecer uma interpretação das contradições particulares existentes, bem como dos casos atípicos ou negativos” (Patton, 1980). Sendo que o processo de análise da realidade não poderá ser contraditório, deve-se procurar traduzir e explicar as contradições encontradas de forma coerente;
- 9) *Recolha de material de adequação diferente* – é importante que haja a preocupação de recolher no terreno diferentes materiais (documentos estratégicos da escola/agrupamento de escolas, fotos, gravações, etc.) que permitam a realização posterior de análises diversas ao nível do processo de avaliação e facilitem o contraponto de diferentes descobertas e interpretações;
- 10) *Justificação das mudanças metodológicas* – a autoavaliação deve ser conduzida através de uma estruturação prévia do trabalho a desenvolver. No entanto, o guião de trabalho previamente definido deverá manter sempre a flexibilidade necessária à introdução de elementos que, não tendo sido inicialmente considerados, venham a mostrar-se relevantes para um processo de autoavaliação rigoroso e abrangente;
- 11) *Uma réplica passo a passo* – a equipa de autoavaliação deve realizar reuniões periódicas que permitam a reflexão sobre os procedimentos que

vão sendo tomados ao longo das diferentes fases do processo, numa atitude de reflexão e acompanhamento sistemáticos do processo;

- 12) *Exigência de rigor interno na construção e aplicação de cada método* – os métodos de autoavaliação a utilizar devem permitir uma recolha de dados rigorosa, coerente e sistemática, orientada para os domínios de análise do referencial de avaliação. É ainda essencial que os instrumentos sejam construídos e aplicados de acordo com as exigências científicas próprias das suas especificidades, de forma a garantir o rigor e a credibilidade da informação que se pretende obter.

A finalizar, a prática de apoio ao desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação deverá cuidar também para que este processo se desenvolva a partir de uma revisão da informação acessível e necessária, da análise e interpretação de informações quantitativas e qualitativas, da elaboração de relatórios e da colaboração com os agentes e com a instituição nos procedimentos necessários para proceder aos reajustamentos que ela própria identifica.

10. CONCLUSÃO

Esta revisão dos modos de agir da equipa SAME e dos consultores que vêm apoiando as escolas nestes processos permite sinalizar que não há um caminho, mas muitos caminhos que nos levam à compreensão do que é a escola, de que não há um modelo de autoavaliação, mas vários dispositivos que nos permitem recolher informação válida, útil e fiável para reconhecer os pontos fortes e fracos, as oportunidades e as ameaças ao desenvolvimento, de que as lideranças de topo e intermédias desempenham um papel essencial, de que a articulação entre a autoavaliação e a avaliação externa é algo de desejável, evitando, no entanto, correr o risco de a transformar num ritual ao serviço do gerenciamento da imagem (Castro & Alves, 2013), de que o envolvimento e o compromisso da comunidade educativa são fatores críticos de sucesso.

Por outro lado, este processo de apoio é multimodal e referenciado à realidade concreta de cada escola e só ganha sentido se contribuir para envolver e desenvolver os atores e as instituições. Assume-se, deste modo, como um processo de produção de autoconhecimento, implicação, mobilização e compromisso em torno de uma educação de mais qualidade para todos.

ANEXO I
Um exemplo de um Perfil de Autoavaliação
da escola/agrupamento (PAVE)

DIMENSÕES E VERTENTES	SITUAÇÃO ATUAL				EVOLUÇÃO RECENTE		
I. Resultados das aprendizagens							
1. Resultados académicos	++	+	-	--	▲	=	▼
2. Desenvolvimento pessoal e social	++	+	-	--	▲	=	▼
3. Disciplina e comportamento cívico	++	+	-	--	▲	=	▼
4. Impacto das aprendizagens	++	+	-	--	▲	=	▼
II. Prestação do serviço educativo							
5. Gestão do tempo de aprendizagem	++	+	-	--	▲	=	▼
6. Articulação e sequencialidade	++	+	-	--	▲	=	▼
7. Qualidade da aprendizagem e do ensino	++	+	-	--	▲	=	▼
8. Apoio a dificuldades de aprendizagem	++	+	-	--	▲	=	▼
III. Processos de organização e gestão escolares							
9. Liderança	++	+	-	--	▲	=	▼
10. Gestão de recursos	++	+	-	--	▲	=	▼
11. Pertinência e adequação das atividades	++	+	-	--	▲	=	▼
12. Comunicação	++	+	-	--	▲	=	▼
IV. Relações com o contexto							
13. Perspetivas das famílias sobre a escola	++	+	-	--	▲	=	▼
14. A escola e a comunidade	++	+	-	--	▲	=	▼
15. A escola e o mundo do trabalho	++	+	-	--	▲	=	▼

++ muito positivo, + positivo, - negativo, -- muito negativo; ▲ a melhorar, = igual, ▼ a piorar
 Fonte: SAME, adaptado de MacBeath *et al.* (2005).

Referências

- Alves, J. (1999). *A Escola e as lógicas de acção – As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. (1999). “Autonomia, participação e liderança”. In *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Edições ASA, pp. 15-32.
- Alves, J. (2003). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Edições ASA, 6.ª edição.
- Azevedo, J. (2003) – *Cartas aos directores de escolas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Castro, H. & Alves, J. (2013). “A avaliação de escolas: o gerenciamento da imagem ao serviço da legitimação”. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 13, 2013, pp. 49-82.
- Díaz, A. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Guba, E. G. (1981). “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”. In E. Gimeno Sacristán e A. Pérez Gómez (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Akal.
- Goodson, I. (1988). *The Making of Curriculum – Collected essays*. London: Falmer Press.
- IGEC (2014). *Documentos de enquadramento e objetivos*. Consulta on line http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=1343#content, acesso a 25 de maio de 2014.
- Kotter, J. & Rathgeber, H. (2014). *O nosso icebergue está a derreter*. Porto: Ideias de Ler.
- MacBeath et al. (2005). *A história de Serena*. Porto: Edições ASA.
- MacDonald, B. (1974). “Evaluation and the control of education”. In B. MacDonald e R. Walker (Eds.), *Innovation, Evaluation, Research and the Problem of Control (SAFAR)*. Centre for Applied Research in Education, UEA: Norwich, pp 36-48.
- Patton, M. (2011). *Developmental Evaluation – Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York: The Guilford Press.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2001a). *A Escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2001b). “Como num Espelho – Avaliação qualitativa das escolas”. In Azevedo, J. (Org.), (2002). *Avaliação das escolas: Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA, pp. 11-31.
- Santos Guerra, M. (2002). *Entre bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.

- Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano – Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática – Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline*. London: Century Business.

ABSTRACT: The institutional pressure to the adoption of models, arrangements or simple self-assessment practices has been constant since the beginning of the 21st century, either in a logic of accountability, or in the logic of understanding and improving educational processes and results.

In this context, an expressive number of schools and school groupings has been soliciting the “Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas - SAME” (School Improvement Support Service) to make references, methodologies and instruments available, that enable them to adopt a systematic practice of self-knowledge production on the various school realities and that induces an improvement actions planning and concretization.

The referential that has been serving as a guide to SAME’s consultants considers the domains and indicators that structure the external evaluation of “Inspeção – Geral da Educação e Ciência – IGEC” (General Inspection for Education and Science), but goes far beyond what is predicted there, in an attempt to build a more integrated vision, more focused on the processes that have the power to improve academic, social and personal results.

This focalization must not ignore the centrality of the classroom, since it is there that an expressive part of the learning prescribed in the curriculum and programs is (or not) accomplished.

In order to apprehend and understand a complex reality, a multiplicity of methods and instruments, information sources and subjects is used, in a systematic triangulation practice.

Another structuring topic is that this support process assumes a multimodal nature and is based on the specific reality of each school, only making sense if able to contribute to the involvement and development of actors and institutions. It can be hence assumed as a process of self-knowledge production, implication, mobilization and compromise towards a better quality education for everyone.

KEYWORDS: self-assessment, improvement, school, organizational development, consultancy.