

MODELO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS: PARA ALÉM DO ESPELHO

*José Matias Alves**

*Ilídia Vieira**

*João Veiga**

*Joaquim Machado**

*José Pedro Amorim**

RESUMO: O presente artigo decorre da avaliação externa realizada pelo Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa ao Colégio Efanor no ano letivo de 2011-12 e tem como principal objetivo a explicitação do modelo de avaliação adotado e dos procedimentos metodológicos desenvolvidos nas diversas fases deste processo.

O Colégio Efanor situa-se na freguesia da Senhora da Hora, em Matosinhos, e começou a funcionar no ano letivo de 2008-09. Em 2011-12 encontravam-se a frequentar o Colégio 260 crianças e alunos, distribuídas pela Educação Pré-escolar (110), pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico (132) e pelo 2.º Ciclo do Ensino Básico (18). No mesmo ano letivo o corpo docente do Colégio era constituído por sete educadoras de infância, oito professores do 1.º CEB, nove professores do 2.º CEB e catorze professores do currículo local.

O referencial adotado baseou-se no trabalho conceptual e empírico realizado por Daniel Stufflebeam e no modelo CIPP (*Context, Input, Process and Product*) de avaliação, tendo-se recorrido a uma metodologia compósita, participada, rigorosa e colocada ao serviço da promoção da melhoria dos processos e resultados. Foram usados diversos métodos que permitiram triangular e validar os resultados obtidos, nomeadamente: análise de conteúdo com recurso ao programa NVivo, entrevistas semiestruturadas, observação de atividades pedagógicas, observação de aulas em todos os anos

* Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

de escolaridade, realização de painéis semiestruturados com representantes de todos os grupos pertencentes à comunidade educativa e inquéritos por questionário. Os resultados obtidos foram considerados muito valiosos por todos os *stakeholders*, nomeadamente direção, administração, coordenadores de ciclo de ensino, professores e associação de pais, uma vez que a avaliação funcionou não apenas na lógica de espelho, mas numa lógica de implicação, mobilização e compromisso para uma renovação da ação educativa.

PALAVRAS-CHAVE: modelo de avaliação externa, participação, autorreflexão, implicação, melhoria.

A avaliação externa realizada ao Colégio Efanor surgiu de uma solicitação feita pela direção do Colégio, em dezembro de 2011, ao Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. A partir desta solicitação, foi constituída uma equipa de trabalho multidisciplinar das Ciências da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia, tendo-se desenvolvido um modelo de avaliação de escolas que permitisse o conhecimento global e abrangente da realidade educativa em causa e, simultaneamente, fosse capaz de desencadear o desenvolvimento de dinâmicas de melhoria sustentada da ação educativa.

O referencial de avaliação adotado baseou-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 traduziu-se na adoção de um modelo de avaliação que pretendeu afirmar-se como uma experiência enriquecedora para o Colégio, com o objetivo primordial de fornecer dados que permitissem obter melhorias profissionais e organizacionais. Recorreu-se, assim, a um modelo com um sentido essencialmente construtivo e desenvolvimental. A procura das singularidades e das características particulares do contexto educativo a

avaliar exigiu uma avaliação tendencialmente etnográfica, de cariz naturalista, centrada nos processos e nos resultados do ensino-aprendizagem.

O objetivo principal deste tipo de ação foi o de “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).

Este modelo de avaliação, inovador, participado e holístico, foi percebido como relevante e promotor de desenvolvimento profissional e organizacional pela comunidade educativa em geral, o que parece legitimar a sua explicitação.

CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO

O Colégio Efanor situa-se na freguesia da Senhora da Hora, em Matosinhos, e começou a funcionar no ano letivo de 2008-09.

No ano letivo de 2011-12, frequentavam o Colégio 260 crianças/alunos: 110 crianças na Educação Pré-Escolar (EPE) distribuídas por seis grupos; 132 alunos no 1.º Ciclo (1.º CEB), divididos em oito turmas, e dezoito alunos no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB). Quatro alunos tinham plano educativo individual e recebiam apoio pedagógico de uma professora de educação especial.

As residências das crianças/alunos situavam-se na Área Metropolitana do Porto, com especial incidência no concelho de Matosinhos e nos concelhos limítrofes do Porto e Maia.

Foram apuradas as habilitações académicas de 92% dos pais. Destes, 86% possuíam um curso superior, 11,5% o ensino secundário e os restantes tinham a escolaridade obrigatória. Quanto às áreas do seu exercício profissional, 87% dos pais estavam ligados à Gestão, Serviços, Banca, Educação e Justiça, e os restantes exerciam nas áreas da Saúde, Desporto e Artes.

A maioria dos profissionais, docentes e não docentes, tinha menos de 40 anos, alguma experiência profissional anterior e eram contratados a tempo indeterminado. A equipa docente era composta por sete educadoras de infância, oito professores do 1.º CEB, nove professores do 2.º CEB e catorze professores do currículo local¹. Todos os docentes da EPE e do 1.º CEB e três professores do 2.º CEB (Inglês, Xadrez e Educação Musical)

1 Não contando com os sete licenciados em Educação Física, que monitorizavam as aulas de Natação. O Colégio apresenta um projeto curricular integrado que engloba componentes do currículo nacional e do currículo local. A oferta local introduz a aprendizagem de duas línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol), a prática de natação e de xadrez e o desenvolvimento de um

trabalhavam a tempo inteiro para o Colégio. A partir de fevereiro de 2012 o Colégio contratou, a meio tempo, uma psicóloga e uma professora de Educação Especial.

O Colégio contava ainda com a colaboração de dezasseis auxiliares de ação educativa, sendo seis para apoio às educadoras do EPE, uma por grupo de crianças, sete destacadas para apoio ao 1.º CEB, uma alocada ao 2.º CEB e duas para outras tarefas.

CARACTERIZAÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Seguindo a perspetiva de Santos-Guerra (2001, 2003), foram eleitos treze princípios orientadores da ação avaliativa:

1. *Considerar a importância do contexto* procedendo a uma avaliação contextualizada, que leve em conta o quadro de referência no qual se desenrola, bem como as características próprias da organização, a sua idiossincrasia, o meio envolvente, a origem dos seus protagonistas e a própria fase na qual se desenvolve a avaliação.
2. *Enfatizar o valor das relações e intercâmbios de carácter psicossocial*, partindo do pressuposto de que a ação educativa se consolida numa multiplicidade de intercâmbios que se estabelecem dentro e fora da sala de aula. Não circunscrevendo essas interações à esfera da sala de aula, mas tendo em conta o clima institucional no qual se desenvolve a ação.
3. *Interpretar representativamente os factos*, indo além de uma mera descrição e fazendo uma interpretação representativa dos fenómenos, capaz de transcender e superar a sua simples enumeração. A avaliação realizada procura compreender os factos, os símbolos e os valores da comunidade em causa.
4. *Destacar o valor dos processos e não apenas o dos resultados*, recorrendo a instrumentos capazes de levar à compreensão da dinâmica processual e não atendendo apenas a dados relativos ao rendimento escolar dos alunos para emitir um juízo de valor sobre a atividade desenvolvida.
5. *Utilizar a opinião dos protagonistas da ação*, conferindo um sentido democrático à avaliação, dando voz aos participantes, assegurando condições favoráveis a que todos possam emitir livremente as suas opiniões e perceções e garantindo o anonimato e a confidencialidade das

projeto integrado na área das expressões (musical, dramática e plástica, a que acresce prática instrumental no 1.º Ciclo do Ensino Básico).

mesmas; proporcionando ocasiões para que emergjam as opiniões dos diversos membros da comunidade educativa e captando o significado que tem para eles a ação; assumindo que nenhum grupo ou pessoa possui a faculdade ou atributo de emitir um juízo definitivo sobre a realidade.

6. *Manter uma visão estrutural da escola*, entendendo-a como um todo e tendo em conta as suas características de organização global; conhecendo o contexto para que se possa fazer uma focalização progressiva, concentrando-se em determinados aspetos que interessa aprofundar.
7. *Dar prioridade à vertente qualitativa da avaliação*, compreendendo o cariz social dos fenómenos que acontecem na escola e recorrendo a perspectivas, métodos, instrumentos e análises de carácter tendencialmente qualitativo, adequados à compreensão de fenómenos desta natureza; fazendo do processo de avaliação um processo rigoroso e coerente, mas adequado à realidade explorada.
8. *Criar hábitos e atitudes que favoreçam a autorreflexão sistemática e rigorosa*, entendendo a avaliação, mesmo que externa, enquanto um processo de autoavaliação consubstanciado na participação indispensável dos protagonistas que são consultados pelos avaliadores; aliando os processos de autorreflexão ao carácter técnico e rigoroso que é exigido por uma avaliação explícita.
9. *Assumir o carácter educativo da avaliação*, congregando para a mesma tudo aquilo que se relaciona com a dimensão autenticamente educativa: a racionalidade das práticas, a justiça nas relações, a igualdade de direitos, a atenção à diversidade, os princípios inspiradores da aprendizagem, o currículo oculto da escola, a utilização do poder.
10. *Utilizar diversos métodos para a reconstrução e análise da realidade*, triangulando métodos de recolha de dados para que se possa cruzar a informação recolhida e, a partir daí, emitir juízos fundamentados sobre o valor da atividade educativa.
11. *Utilizar uma linguagem simples e inteligível*, recorrendo a enunciados simples e assertivos e incorporando também a linguagem utilizada pelos protagonistas quando emitem os seus juízos sobre o valor educativo das práticas desenvolvidas na escola.
12. *Partir da iniciativa da escola*, assumindo uma decisão autónoma desenvolvida no interior da própria comunidade educativa.
13. *Visar a melhoria da prática educativa*, fomentando a discussão, a compreensão e a tomada racional e fundamentada de decisões.

O objetivo de conhecimento aprofundado da realidade educativa específica do colégio levou à adoção de procedimentos metodológicos ancorados num paradigma naturalista de investigação. Elegeram-se metodologias tendencialmente qualitativas, capazes de fazer face aos acontecimentos imprevistos, às mudanças, às manifestações observáveis e aos significados latentes.

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

- i) *utilidade* – a avaliação deve servir as necessidades identificadas por aqueles que a solicitaram;
- 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 programa que se encontra a ser avaliado.

Em síntese, procurou-se que a avaliação externa fosse *democrática* (pela voz que procurou 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), *justa* (ao procurar não esquecer as circunstâncias e ao procurar a justeza da observação e do juízo valorativo).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. Tempos da ação

1.1. *Explicitação do propósito, aferição e concertação*

A partir da solicitação realizada pelo Colégio em dezembro de 2011, iniciou-se uma fase de negociação que permitiu, através de uma reunião preliminar com a direção e da receção e análise dos principais documentos

estratégicos do Colégio, conhecer algumas das suas características, da sua história e situação atual.

Foi constituída uma equipa de trabalho composta por diversos especialistas das Ciências da Educação, capazes de contribuir, através de conceções metodológicas e visões teóricas multifacetadas, para a compreensão da cultura do Colégio e das suas práticas pedagógicas. Foi tida em consideração a unidade de referência da equipa face à linha teórica a seguir, por forma a assegurar a coerência metodológica e uma interpretação plural e integrada dos dados.

No final desta fase foi possível chegar a acordo com o Colégio relativamente aos seguintes aspetos:

- i.* natureza e objetivos do trabalho a realizar;
- ii.* tipo de colaboração pretendida;
- iii.* domínios e dimensões em avaliação;
- iv.* escala de avaliação de cada domínio e dimensão;
- v.* métodos a utilizar;
- vi.* procedimentos;
- vii.* agenda de trabalhos;
- viii.* equipa responsável pela realização do estudo.

Construiu-se, então, um referencial para a ação que foi aprovado pelo Colégio em janeiro de 2012 e solicitou-se à direção a elaboração de um registo de autoavaliação descritiva, tendo em conta os domínios e dimensões contidas nesse referencial. Este registo foi posteriormente analisado pela equipa de avaliadores, o que tornou possível a identificação daqueles que, na ótica da equipa pedagógica, eram os pontos fortes e os pontos a melhorar. Essa leitura da realidade foi levada em consideração aquando da elaboração dos instrumentos de recolha de dados e permitiu a focalização da atenção na compreensão de determinados fenómenos específicos.

Foram acordados os seguintes domínios e dimensões em avaliação:

- i.* Orientações para a ação educativa – documentos estruturantes do Colégio;
- ii.* A ação educativa;
 1. Resultados:
 - 1.1. Académicos;
 - 1.2. Sociais e pessoais;

2. Processos da organização escolar:
 - 2.1. Projeto educativo;
 - 2.2. Modelo curricular;
 - 2.3. Clima e cultura organizacional;
 - 2.4. Lideranças;
 - 2.5. Comunicação interna;
 - 2.6. Autorregulação e autoavaliação;

3. Processos de sala de aula:
 - 3.1. Organização do processo de ensino-aprendizagem;
 - 3.2. Materiais didáticos;
 - 3.3. Métodos de ensino;
 - 3.4. Relação pedagógica;
 - 3.5. Clima de sala de aula;
 - 3.6. Avaliação das aprendizagens;

4. Relação com as famílias e os contextos:
 - 4.1. Relação com as famílias;
 - 4.2. Relações com a comunidade de pertença.

1.2. Preparação da ação

A fase de preparação da ação consistiu, essencialmente, na análise de conteúdo dos documentos estruturantes do Colégio (Projeto Educativo, Projeto Curricular e Plano Anual de Atividades), na elaboração e testagem de instrumentos de recolha de dados e na planificação do trabalho de campo.

A análise de conteúdo dos documentos estruturantes revelou-se fundamental para a compreensão das orientações estratégicas para a ação educativa, proporcionando pistas para o seu aprofundamento e clarificação no terreno, com vista à confrontação dessas orientações com as práticas educativas.

A planificação do trabalho de campo deu origem à distribuição cronológica da ação dos avaliadores no terreno.

1.3. O trabalho de campo

O trabalho de campo teve início em fevereiro de 2012, tendo-se desenrolado ao longo de aproximadamente um mês. A equipa destacada para este trabalho esteve 10 dias no terreno, o que se traduziu num número aproximado de 85 horas presenciais no Colégio para recolha de dados.

O número total de horas dedicadas ao trabalho de campo, estimado em 220, englobou também o tempo despendido na construção dos instrumentos de recolha de dados, na reflexão sistemática (individual e em equipa) sobre os dados recolhidos e na monitorização de todo o processo de avaliação.

1.4. Elaboração e apresentação do relatório de avaliação

O relatório foi sendo elaborado pela equipa de avaliação ainda durante a fase de trabalho de campo (ao longo do mês de março), cruzando-se as reflexões e os contributos dos diferentes elementos da equipa.

A versão preliminar deste relatório foi concluída em abril de 2012 e objeto de sucessivas revisões internas no início de maio de 2012. Após o processo de revisão a equipa do SAME reuniu com a direção do Colégio para a apresentação do relatório preliminar. Foi acordado um prazo com a direção para se pronunciar relativamente aos resultados provisórios. Findo este prazo, do qual não resultaram alterações à versão preliminar entregue, procedeu-se à redação da versão final do relatório de avaliação.

1.5. Apresentação dos resultados

Após entrega do relatório final de avaliação externa à Direção, foram realizadas no Colégio diversas sessões de apresentação dos resultados, concebidas para públicos diferentes e dinamizadas pela equipa de avaliadores:

- Sessão 1 – elementos da Direção e equipa educativa do Colégio;
- Sessão 2 – elementos da Fundação Belmiro de Azevedo e da Associação de Pais;
- Sessão 3 – pais em geral.

A opção pela realização de sessões diferenciadas prendeu-se com o objetivo de adequar a apresentação ao público em questão. Desta forma, a Sessão 1 consistiu numa sessão de trabalho com a equipa educativa do Colégio. Partindo-se da apresentação dos resultados, fomentou-se a análise e discussão dos mesmos, orientada para a ação futura a desenvolver. A Sessão 2 permitiu, para além da apresentação e discussão dos resultados, esclarecer algumas dúvidas concretas dos administradores e dos elementos da Associação de Pais face ao desenvolvimento do processo de avaliação externa. Finalmente, a terceira e última sessão, partindo da apresentação de resultados, proporcionou um momento de reflexão com os pais sobre o tema “As aprendizagens”.

2. Intervenientes no processo de avaliação externa

A ação desenvolvida no Colégio assentou num conceito de avaliação que se interroga sobre a ação da escola na sua multidimensionalidade. A preocupação da equipa de trabalho SAME orientou-se sempre para a descrição e compreensão das multivalências do processo educativo que se desenvolve no Colégio, visto e interpretado pelos seus principais atores. Desta forma, e para garantir uma visão estruturante e global das várias dimensões em análise, foram envolvidos no processo de recolha de dados representantes de todos os grupos pertencentes à comunidade educativa², através dos seguintes procedimentos:

- realização de entrevista semiestruturada com a Direção do Colégio (Diretora-Geral e Diretora Pedagógica);
- observação de atividades pedagógicas em grupos de crianças da Educação Pré-escolar (3, 4 e 5 anos de idade);
- observação de aulas de alunos dos 1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º anos de escolaridade;
- observação de atividades de currículo local na Educação Pré-escolar e no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (Xadrez, Inglês, Espanhol, Expressão Dramática, Expressão Plástica, Expressão Musical e Prática de Orquestra);
- observação de uma reunião do Conselho Consultivo do Colégio;
- breves conversas informais com alunos, professores e direção;
- realização de painéis semiestruturados com:
 - educadores e professores com funções de liderança pedagógica intermédia;
 - educadores de todos os grupos da Educação Pré-escolar;
 - professores titulares de todas as turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
 - professores do currículo nacional do 2.º Ciclo do Ensino Básico;
 - professores do currículo local da Educação Pré-escolar e dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (Xadrez, Inglês, Espanhol, Expressão Dramática, Expressão Plástica, Expressão Musical e Prática de Orquestra);
 - alunos dos 4.º e 5.º anos de escolaridade;
 - pessoal não docente;
 - pais e encarregados de educação;

² O estudo realizado não considerou a valência de Creche, conforme acordado com a Direção do Colégio aquando da construção do referencial para a ação.

- aplicação de questionários a todos os alunos dos 3.º, 4.º e 5.º anos de escolaridade;
- aplicação de um questionário *online* à Direção e pessoal docente sobre a natureza e efeitos das práticas de liderança.

A inclusão de todos estes intervenientes no processo de avaliação, cruzada com as práticas sistemáticas de observação externa, traduziu-se numa diversidade e complementaridade de dados que contribuiu para a visão global e que se crê sustentada do objeto de estudo.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

3.1. *Análise documental*

A análise de conteúdo dos documentos estruturantes do Colégio visou analisar os significados no corpo de um discurso documental e incidiu, essencialmente, sobre:

i) Documentos estratégicos do Colégio

Foram analisados os documentos estruturantes de orientação e planeamento da ação educativa do Colégio: “Educar para o século 21. Projeto Educativo, triénio 2011-2014”, “Regulamento Interno, Triénio 2008-2011. Versão Julho de 2009”, “Projeto curricular, Junho de 2010” e “Proposta de plano anual de atividades, 2011-2012”. A análise de conteúdo foi enriquecida com uma abordagem simbólica no estudo do projeto educativo e com a utilização do programa NVivo 9.2. no estudo do plano anual de atividades.

ii) Documentos técnico-pedagógicos

Para além dos documentos estratégicos que estruturam o Projeto Efanor, a equipa de avaliação analisou, entre todo o conjunto de documentação que o Colégio disponibilizou através da livre consulta das plataformas eletrónicas – área de Partilha e Inovar –, os que considerou mais relevantes para a obtenção de dados.

No domínio da organização escolar, foram analisados os calendários de reuniões de pais, de atendimento individualizado de pais e encarregados de educação e de equipas docentes e as atas de diversos tipos de reuniões de equipa, escolhidas de forma aleatória, por tipologia de reunião. No domínio dos processos da sala de aula, foram analisados os planos curriculares de grupo/turma (um por escalão etário e ano de escolaridade); todas as

planificações disponíveis; uma amostragem aleatória dos materiais pedagógicos partilhados; as fichas formativas e sumativas, por ano de escolaridade; a caderneta digital do professor e as fichas de registo de observação/avaliação trimestral (uma por escalão etário e ano de escolaridade, escolhidas de forma aleatória) e os planos individuais de trabalho (PIT) existentes. Finalmente, no domínio da relação com as famílias e outros contextos, analisaram-se as agendas e atas das reuniões com pais, bem como algumas notas do atendimento personalizado de pais, registadas pelos docentes titulares, e procedeu-se à observação aleatória de cadernetas de alunos dos diversos grupos/turmas, que estavam disponíveis nas salas, durante as observações de atividades/aulas efetuadas.

Para além da análise dos documentos acima referidos, foram ainda considerados os seguintes suportes à ação do Colégio:

i) Site institucional

O site institucional foi analisado enquanto instrumento de comunicação com os pais e encarregados de educação, não se tendo pretendido fazer uma análise de conteúdo dos documentos nele contidos.

Foram recolhidos dados ao nível da comunicação e da organização da informação na área pública e na área privada do site.

ii) Plataforma Inovar e Plataforma Moodle

A *Inovar* é uma plataforma informática construída especificamente para o Colégio Efanor, mediante necessidades identificadas pela Direção e pelos docentes, que se pretende constituir enquanto ferramenta de gestão organizativa e pedagógica que permita a monitorização sistemática das aprendizagens dos alunos. A plataforma encontrava-se, à data da avaliação externa, em fase de afinações finais, tendo começado a ser utilizada apenas no 2.º período do ano letivo de 2011-2012.

Nesta plataforma foi analisado o tipo de informação existente no *Inovar Caderneta* (que permite a monitorização individual das aprendizagens dos alunos por competência a desenvolver) e no *Inovar Alunos* (que contém as fichas de avaliação periódica com as sínteses descritivas por disciplina, avaliações qualitativas e níveis atribuídos, aulas previstas e dadas e registo das faltas dos alunos). Foi também analisada a plataforma *Moodle* e a sua área reservada a professores, pais e alunos, colocando-se o enfoque da análise no tipo de informação disponível.

É de salientar que não se pretendeu fazer uma análise exaustiva da documentação arquivada nestes suportes, mas sim compreender as potencialidades dos mesmos e o uso que deles é efetivamente feito.

3.2. Observação

A observação foi um dos métodos privilegiados para a recolha de dados ao longo do processo de avaliação.

Na tentativa de se conseguir apreender a realidade complexa e multifacetada do Colégio, houve a preocupação de diferenciar o mais possível as oportunidades de observação. Assim sendo, os momentos de observação tiveram lugar em contextos e espaços muito diferenciados: nas salas de aula, nos corredores, na portaria, nos espaços de recreio, na biblioteca, na cantina e no bar. Em todos eles foi possível captar interações sociais que permitiram, progressivamente, a apropriação de códigos e referentes semânticos importantes para a compreensão da cultura do colégio, das suas práticas e da forma como estas são interpretadas pelos diferentes sujeitos. Este tipo de *observação ubíqua* (Santos Guerra, 2003), que pressupõe a presença do observador em qualquer parte da escola, foi uma constante ao longo de todo o processo de avaliação. Tal foi possível devido ao clima de abertura e transparência que se fez sentir por parte da comunidade escolar. O trabalho dos avaliadores, a presença dos mesmos no terreno e as interações travadas decorreram livres de qualquer constrangimento. Este clima no qual se desenvolveu o processo de observação contribuiu para que a presença dos avaliadores fosse entendida como algo de natural e *potencialmente benéfico* pelos vários elementos do Colégio.

Houve também vários momentos de observação focalizada, que permitiram fazer um *zoom* de atenção a contextos específicos. Estes momentos referem-se à observação de diversas atividades pedagógicas do currículo nacional e local nos diferentes grupos (da Educação Pré-Escolar ao 5.º ano do CEB).

Nos últimos dias de observação focalizada constatou-se uma *saturação teórica*³ dos dados obtidos, pelo que não foi necessário prosseguir com observações para além das previamente estipuladas.

Todas as observações (à exceção dos momentos de assembleia de turma) foram realizadas simultaneamente por dois ou três avaliadores, de forma a atenuar a *limitação da arbitrariedade atributiva*, decorrente da subjetivi-

3 Glaser & Strauss (1967) definiram originalmente a *saturação teórica* como sendo a constatação do momento em que se deve interromper a recolha de dados pertinentes para a análise de uma determinada categoria, dentro de uma investigação qualitativa sociológica, por haver a confiança empírica de que a categoria está saturada.

dade não controlada existente nestes processos. No caso da observação das assembleias de turma, devido à sobreposição de horários das turmas, os dois avaliadores no terreno estiveram em duas salas diferentes, para conseguirem diversificar a recolha de dados sobre este tipo de atividade.

Atuando em par ou em grupo de três, os observadores garantiram uma atenção especial a alguns aspetos centrais ao estudo de avaliação e, simultaneamente, realizaram um tipo de observação mais livre, que não delimitasse previamente o conteúdo nem condicionasse a direção do olhar. Tal foi conseguido através da divisão de tarefas, sendo que um dos observadores utilizou sempre guiões de observação previamente categorizados de acordo com os domínios de avaliação acordados, tendo o(s) outro(s) elemento(s) da equipa procedido a registos mais livres, através da realização de notas de campo e de um diário de observação.

A observação foi complementada com gravações áudio, pequenos vídeos e fotografias. Estes materiais permitiram retomar aquele registo e compará-lo com as notas de campo realizadas. Por outro lado, tornaram também possível o confronto com a interpretação de outros avaliadores da equipa, que não realizaram o registo original.

Partindo da categorização proposta por Santos Guerra (2003), os avaliadores adotaram tanto a posição de *participante conhecido*⁴ (envolvidos na ação, com maior ou menor grau de atividade, e conhecidos como observadores pelos sujeitos observados) como a de *não participante conhecido* (não intervindo na ação, mas sendo conhecidos como observadores pelos sujeitos). De acordo com a grelha de conceptualização e de atuação de DeKetele (1984), os observadores deram a conhecer a sua identidade desde o princípio, adotando um papel de participante de boa-fé e uma atitude construtiva ao longo de todo o processo de avaliação.

Por forma a assegurar o rigor da observação, foram cumpridos os requisitos propostos por Erickson *et al.* (1980), nomeadamente:

- i. a participação intensa do observador durante um longo período de tempo;
- ii. o registo cuidado do que ocorre na situação em causa, tomando notas de campo e recolhendo toda a classe de provas documentais;
- iii. a reflexão crítica sobre o registo documental obtido no campo de estudo;

4 Nestes casos, a participação dos avaliadores consistiu, essencialmente, na interação com os alunos, ao longo do desenvolvimento das tarefas que se encontravam a realizar em sala, recolhendo as suas perceções sobre as mesmas.

- iv. o trabalho minucioso, reflexivo, para captar, descrever e interpretar o significado dos acontecimentos diários.

O processo de observação foi rico em termos de coleta de dados. Esta técnica, para além de ser a mais adequada aos objetivos de um processo de avaliação etnográfica, permitiu ainda:

- i. um confronto entre o discurso verbal (veiculado através das entrevistas e/ou questionários) e a realidade;
- ii. a eliminação do duplo nível de significados, ao recolher os dados da própria realidade e não através de intermediários.

3.3. *Entrevista*

Foram realizadas dez entrevistas coletivas semiestruturadas aos diferentes grupos da comunidade educativa.

Os guiões de entrevista utilizados foram elaborados a partir das perguntas ilustrativas constantes nos vários domínios de avaliação, que deram origem a diferentes categorias de questões. O guião base sofreu ligeiras alterações na aplicação aos diferentes grupos para adequar as questões ao papel desempenhado pelos diversos interlocutores.

As pistas de reflexão emergentes da ação no terreno (a partir da mesma técnica de recolha de dados ou de outras) foram, sempre que possível, incorporadas nos guiões de entrevista. Este procedimento permitiu o confronto entre diferentes perspetivas e entre a realidade observada e o discurso verbal, o que resultou numa compreensão mais abrangente da mesma.

As entrevistas foram conduzidas, em regra, por dois avaliadores. A respetiva condução foi assumida por um dos avaliadores, o que não impediu a intervenção do outro elemento da equipa, sempre que este considerou pertinente a clarificação de algum dos aspetos abordados ou a introdução de novos tópicos. Já as entrevistas aos educadores/professores com funções de coordenação e aos pais foram conduzidas por três elementos da equipa que tiveram uma participação ativa, apesar de só um deles ter assumido a condução das mesmas.

Apesar de todos os elementos da comunidade escolar estarem previamente informados sobre o estudo de avaliação em causa e sobre os procedimentos a adotar, foi feita uma pequena introdução antes do início de cada entrevista, com vista à sua contextualização e à explicitação dos objetivos pretendidos.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento informado dos participantes. Este procedimento permitiu ao entrevistador e acompanhante(s) uma maior liberdade para se concentrarem e envolverem nas entrevistas, sem necessidade de o primeiro tirar muitas notas durante as mesmas, assim como prestar uma maior atenção a situações de comunicação não verbal.

As entrevistas decorreram nas instalações do Colégio, tendo-se criado um clima propício à livre expressão.

A opção pelas entrevistas coletivas permitiu uma maior economia de tempo e uma maior abrangência de sujeitos, dado que proporcionou a oportunidade de ouvir, na mesma entrevista, vários intervenientes. Para além disso, as entrevistas coletivas favorecem associações e o confronto de pontos de vista diferentes, o que não acontece nas entrevistas individuais.

O recurso a entrevistas semiestruturadas prendeu-se com o facto de se pretender orientar o discurso para os domínios de avaliação em causa, embora permitindo que os entrevistados discorressem sobre os tópicos sugeridos sem haver respostas fixadas *a priori*. Desta forma, os guiões de entrevista funcionaram apenas como um roteiro que partiu de alguns questionamentos básicos, tendo surgido novas questões à medida que os entrevistados foram produzindo os seus enunciados. Os entrevistadores funcionaram, essencialmente, como “catalisadores da expressão compreensiva dos sentimentos e crenças dos entrevistados” (Sellitz *et al.*, 1974).

Para além das entrevistas formais, houve lugar a várias conversas informais, com a direção, educadores, docentes e alunos, nos corredores, no recreio, na cantina, e nas próprias salas dos grupos/turmas, que originaram discursos espontâneos e significativos e cuja análise foi também tida em consideração ao longo do processo de avaliação.

3.4. Questionários

Alguns autores excluem totalmente a utilização de questionários em estudos de cariz etnográfico, dando como justificação o facto de este instrumento de recolha de dados pertencer a um estilo de investigação cujos pressupostos básicos são diametralmente opostos à etnografia (Woods, 1986). No entanto, adotou-se o princípio da complementaridade metodológica enquanto fonte de enriquecimento de um estudo desta natureza. Assim sendo, os instrumentos de recolha de dados, mais abertos, foram combinados com outros mais rígidos, nomeadamente o questionário, o que permitiu a comparação e o aprofundamento dos dados obtidos.

Foram aplicados questionários a alunos, elementos da direção, educadores e professores⁵.

3.4.1. *Questionário aos alunos*

O questionário aos alunos consistiu em 45 questões, agrupadas em quatro partes distintas, com resposta através de escalas de avaliação de quatro pontos, e uma questão de resposta aberta.

Cada parte do questionário pretendeu cumprir objetivos diferentes, nomeadamente:

- *1.ª parte*: medir o grau de apreciação dos alunos relativamente às diferentes disciplinas/atividades do currículo nacional e do currículo local;
- *2.ª parte*: medir a frequência com que determinadas atividades, práticas e interações educativas acontecem no Colégio;
- *3.ª parte*: medir o grau de concordância com diferentes afirmações relativas às condições físicas do Colégio, a serviços prestados, às práticas pedagógicas dos professores em sala de aula e ao impacto dessas práticas nas aprendizagens dos alunos;
- *4.ª parte*: obter discursos livres sobre a figura do professor, para posterior análise e categorização.

O questionário foi aplicado diretamente pelos avaliadores, em sala de aula, a todos os alunos das turmas dos 3.º, 4.º e 5.º anos. Os alunos dos 1.º e 2.º anos não fizeram parte da amostra, com base no pressuposto de que não teriam ainda desenvolvidas as competências necessárias para responder a um questionário desta natureza.

A aplicação direta do questionário, pelos avaliadores, permitiu a explicitação dos objetivos e a clarificação de todas as dúvidas que foram surgindo ao longo do seu preenchimento, sem que tenha havido a intervenção direta do professor. Os professores estiveram presentes nas salas enquanto decorreu o preenchimento do inquérito, não tendo tido, contudo, intervenção direta junto dos alunos. É, no entanto, de referir que no caso de dois respondentes com necessidades educativas especiais, os professores oferece-

5 A opção pela não aplicação de questionários aos pais ficou a dever-se ao facto de existirem dados recentemente coletados junto desta população, no âmbito de um estudo sobre *Clima da Escola*, solicitado pela Fundação Belmiro de Azevedo à empresa MBA Consultores. As conclusões deste estudo foram tidas em consideração, pela equipa do SAME, na elaboração dos instrumentos de recolha de dados.

ram-se para ler as questões aos alunos e ajudá-los a interpretá-las. Apesar de tal significar, inevitavelmente, uma mediação de significados através da interpretação do professor, entendeu-se que esta seria a melhor opção para permitir a integração das respostas dos alunos no estudo.

No que respeita ao tratamento dos dados, procedeu-se a uma análise de estatística descritiva, com o apoio do *software IBM SPSS Statistics Version 20*.

3.4.2. Questionário aos elementos da direção, educadores e professores⁶

O questionário *Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)* (Hallinger, 1987, 2008) foi traduzido, adaptado e colocado *online* para ser respondido pela direção, educadores e professores do currículo nacional e do currículo local. Foi enviado um convite, por parte da equipa de investigação, para os *emails* dos 41 sujeitos que constituem este universo. Obteve-se uma taxa de resposta de 75,6%, correspondente a 31 respondentes.

Com a aplicação deste questionário pretendeu-se compreender, essencialmente, em que medida o estilo de liderança no Colégio⁷ é percebido como instrucional e focado na melhoria dos modos de ensinar e aprender.

Os dados recolhidos a partir deste questionário foram alvo de uma análise estatística descritiva com recurso ao *software* Microsoft Excel.

A aplicação de questionários permitiu fazer uma *radiografia* a determinadas situações junto de uma amostra o mais ampla possível de sujeitos. Os dados obtidos por esta via foram aprofundados através de processos de carácter qualitativo.

4. Critérios de notação qualitativa

Para avaliar qualitativamente cada domínio em apreciação, usou-se uma escala com cinco níveis de avaliação, sendo os seus descritores os seguintes:

- *Excelente* – As orientações educativas do Colégio são coerentes com as perspetivas científicas recentes do que deve ser a educação das crianças e dos jovens e foram trabalhadas para que fossem compreendidas e aceites pela comunidade educativa. A ação educativa do Colégio é inovadora e tem produzido um grande e consistente impacto nas aprendizagens das crianças, nos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes são predominantes na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generali-

⁶ Foi considerada ainda a resposta da psicóloga do Colégio.

⁷ Neste caso em concreto foi pedido aos respondentes que considerassem não só a liderança de topo, mas também as lideranças intermédias nas suas respostas.

zadas e eficazes. O Colégio distingue-se por práticas inovadoras em campos relevantes.

- **Muito Bom** – As orientações educativas do colégio são coerentes com as perspectivas recentes do que deve ser a educação das crianças e dos jovens. A ação educativa do Colégio tem produzido um bom e consistente impacto nas aprendizagens das crianças, nos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes.
- **Bom** – A ação educativa do Colégio tem produzido algum impacto nas aprendizagens das crianças, nos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. O Colégio apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.
- **Suficiente** – A ação do Colégio não tem produzido um impacto assinalável nas aprendizagens das crianças, nos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de melhoria são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem poucas áreas.
- **Insuficiente** – A ação do Colégio tem produzido um impacto muito aquém do esperado nas aprendizagens das crianças, nos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos a melhorar são em maior número que os pontos fortes na generalidade dos campos em análise. O Colégio não apresenta uma prática coerente, positiva e coesa.

5. Meta-avaliação e critérios de validade do estudo

Consistindo o estudo realizado numa avaliação de cariz naturalista e etnográfico, a preocupação em termos de credibilidade e validade do mesmo centrou-se, essencialmente, na adoção do máximo rigor ao nível dos procedimentos metodológicos.

Desta forma, foram cumpridos todos os indicadores de validade interna propostos por Guba (1981), nomeadamente:

5.1. 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.

O trabalho de campo decorrente deste processo de avaliação externa foi levado a cabo no espaço temporal de um mês, o que permitiu anular a novidade da presença dos investigadores e recolher uma abundância de dados e materiais relevantes, bem como a emergência de situações espontâneas.

Neste intervalo de tempo foi ainda possível proceder a uma saturação teórica dos dados obtidos.

5.2. Juízo de valor crítico dos peritos

Os dados obtidos no terreno, e os relatórios resultantes desse trabalho, foram estudados também por elementos da equipa que não participaram na recolha de dados, o que permitiu a obtenção de interpretações obrigatoriamente diferentes. Este procedimento foi parte integrante do processo de meta-avaliação que foi sendo desenvolvido ao longo do estudo. Submetendo as contribuições dos peritos no terreno à interpretação de outros especialistas, foi possível eliminar algum grau de parcialidade e conseqüente arbitrariedade ou erro.

5.3. Separação regular da situação

A divisão do trabalho de campo foi feita de modo a que a presença dos avaliadores no terreno não excedesse os três dias por semana. Este distanciamento regular dos avaliadores permitiu ganhar perspectiva e evitar o perigo do *registro nativo*. Os parêntesis temporais em cada semana foram dedicados à produção de relatórios e à avaliação do trabalho já realizado. Por outro lado, a duração curta destes interregnos impediu que os avaliadores perdessem o fio condutor do seu trabalho ou o vínculo à experiência.

5.4. Triangulação de métodos

Ao longo do processo de avaliação externa, foi sendo feito um trabalho de contraste dos dados obtidos, através de diferentes métodos (análise documental, entrevista, observação, questionário), o que atenuou as limitações apresentadas por cada um dos instrumentos de recolha de dados. O processo de observação facilitou ainda a descoberta de núcleos fundamentais de informação, a serem aprofundados e clarificados através da condução das entrevistas e da aplicação de questionários.

Finda a aplicação de todos os instrumentos, procedeu-se a um contraponto dos resultados obtidos. O trabalhar simultâneo dos dados permitiu detetar algumas lacunas e contradições, que foram sendo colmatadas e clarificadas ao longo do processo de avaliação.

5.5. 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 institui-

ção. Assim sendo, procedeu-se ao envolvimento ativo de todos os grupos de atores no processo de investigação realizado (direção, educadores/professores/professores coordenadores, pessoal não docente, alunos e pais). Com isto não se pretendeu etiquetar ou rotular nenhum grupo de indivíduos, mas sim confrontar opiniões.

5.6. 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. Ao longo do processo de avaliação este contraste foi assegurado a dois níveis:

- i.* ao nível dos elementos da comunidade escolar que participaram no processo de recolha de dados;
- ii.* ao nível da própria equipa de avaliação, que integra peritos em diferentes áreas das Ciências da Educação.

5.7. Apresentação de pistas de reflexão

A atribuição de significados aos fenómenos observados é feita com o intuito de servir de base para a ação. São apresentadas neste relatório de avaliação pistas de reflexão que pretendem alicerçar propostas futuras de melhoria.

5.8. 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, procurou-se traduzir e explicar as contradições encontradas de forma coerente.

5.9. Recolha de material de adequação diferente

Houve a preocupação de recolher no terreno diferentes materiais (documentos estratégicos do Colégio, fotos, gravações áudio, pequenos filmes) que permitissem a realização posterior de análises ao nível do processo de avaliação e facilitassem o contraponto de diferentes descobertas e interpretações.

5.10. Justificação das mudanças metodológicas

A investigação realizada foi conduzida através de uma estruturação prévia do trabalho a desenvolver. No entanto, e numa ótica de investigação naturalista, o guião de trabalho previamente definido manteve sempre a flexibilidade inerente a um estudo desta natureza. A partir da realidade observada, foram sendo introduzidas ligeiras alterações metodológicas, não tanto ao nível da natureza da investigação, mas mais ao nível da inclusão de momentos de observação de situações/contextos que não tinham sido identificados previamente.

5.11. Uma réplica passo a passo

A equipa de avaliação realizou reuniões periódicas, que permitiram a reflexão sobre os procedimentos que foram sendo tomados ao longo das diferentes fases do processo de avaliação. Esta reflexão sistemática permitiu um acompanhamento e uma monitorização constantes do trabalho que foi sendo desenvolvido.

5.12. Exigência de rigor interno na construção e aplicação de cada método

Foram construídos instrumentos de investigação que permitiram uma recolha de dados rigorosa, coerente e sistemática, orientada para os domínios de análise previamente acordados com o Colégio. De entre estes instrumentos destacamos as grelhas de observação, os guiões de entrevista e os questionários. Todos estes instrumentos foram construídos e aplicados de acordo com as exigências científicas próprias das suas especificidades, por forma a garantir o rigor e a credibilidade dos dados obtidos através deles.

RESULTADOS

A aplicação do modelo de avaliação descrito ao Colégio Efanor conduziu aos seguintes resultados nos diferentes domínios avaliados:

1. Orientações para a ação educativa – documentos estruturantes do Colégio

Nesta área é de sublinhar a clareza e a consistência da visão e da missão prosseguida pelo Colégio, bem como de destacar uma cultura organizacional marcada pelos valores da diversidade, da convivência intercultural, da tolerância, da intervenção na comunidade, da cooperação e entreatajuda, da

promoção da autonomia e da criatividade e por uma pedagogia da singularidade, da proximidade, da escuta e da atenção.

Pelo exposto, a notação que se considerou mais adequada à realidade observada assume a expressão de EXCELENTE.

2. A ação educativa

Domínio 1 – Resultados

No domínio dos resultados académicos considerou-se que o desempenho dos alunos é significativamente superior à média nacional (no caso das provas de avaliação externa), sendo muito elevado a nível interno, traduzindo-se em taxas de transição ao nível dos 100%. De notar ainda que esta notação é relativamente homogénea, o que configura uma qualidade sustentada e tendencialmente genérica.

No domínio dos resultados pessoais e sociais os níveis de concretização do Projeto Educativo são tendencialmente elevados, consistentes e congruentes, notando-se uma evolução progressiva das competências e capacidades das crianças nesta área curricular.

Pelo exposto, a notação que se considerou mais adequada à realidade observada assume a expressão de MUITO BOM.

Domínio 2 – Processos de organização escolar

Neste domínio verificou-se uma excelente concretização do Projeto Educativo, que atende aos princípios e valores que o inspiram, um modelo curricular integrado, coerente e consistente e um clima e cultura organizacionais que favorecem a existência de práticas pedagógicas que tendem a otimizar a qualidade dos processos e dos resultados educativos.

As lideranças assumem uma disposição tendencialmente transformacional e focada nos processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, os processos de comunicação interna são diversificados e eficazes.

Os mecanismos de autorregulação e autoavaliação, podendo embora ser melhorados, assumem uma natureza relativamente elevada.

Pelo exposto, a notação que se considerou mais adequada à realidade observada assume a expressão de EXCELENTE.

Domínio 3 – Processos de sala de aula

A organização do processo de ensino-aprendizagem revelou-se coerente, consistente e adequada à promoção das aprendizagens das crianças e alunos. Os equipamentos e materiais didáticos são de muito boa qualidade e servem os propósitos de uma pedagogia ativa, implicada e comprometida.

Os métodos de ensino, sendo um campo que pode ser progressivamente melhorado, sobretudo ao nível do 2.º Ciclo do Ensino Básico, revelaram-se tendencialmente eficazes.

A relação pedagógica é uma das marcas distintivas do Colégio, podendo ser considerada um importante impulsionador do sucesso escolar. Por outro lado, o clima de sala de aula é favorável a aprendizagens de muito bom nível.

A avaliação praticada parece estar alinhada com a promoção das aprendizagens significativas dos alunos.

Pelo exposto, a notação que se considerou mais adequada à realidade observada assume a expressão de MUITO BOM.

Domínio 4 – Relações com as famílias e os contextos

A relação com as famílias é marcada por uma forte intencionalidade, que visa o envolvimento e a implicação, adotando-se diversos suportes, procedimentos e estratégias de comunicação. O Colégio tem a preocupação de explicitar o modelo pedagógico em uso junto das famílias e criam-se momentos formais e informais de interação com as mesmas. Existe um Conselho Consultivo e uma Associação de Pais, que são reconhecidos e valorizados pelo Colégio.

Por sua vez, a relação com a comunidade de pertença é alargada e expressiva, tendendo a constituir uma ligação que ativa as complementaridades e os intercâmbios.

Pelo exposto, a notação que se considerou mais adequada à realidade observada assume a expressão de MUITO BOM.

A avaliação realizada permitiu ainda a identificação dos pontos fortes do Colégio, bem como de alguns aspetos mais críticos, onde devem prioritariamente incidir os esforços de melhoria.

Identificaram-se ainda algumas condições ou possibilidades externas ao Colégio, que podem ser encaradas como oportunidades ou constrangimentos para o seu desenvolvimento futuro, conforme favoreçam ou ameacem o cumprimento dos seus objetivos.

Com base nos resultados da avaliação, foi desenvolvido um programa de melhoria para o Colégio, a desenvolver no ano letivo de 2012-2013. Esse plano de melhoria engloba dinâmicas de supervisão e inovação pedagógica alicerçadas num quadro de formação-ação.

O estudo de avaliação externa apresentado demonstrou ser eficaz no seu duplo objetivo de, por um lado, permitir o conhecimento global e abran-

gente da realidade educativa em causa e, por outro lado, desencadear o desenvolvimento de dinâmicas de melhoria sustentada da ação educativa.

Referências bibliográficas

- Erickson, F. *et al.* (1980). Investigación en el campo de la Educación. In *Educational Research*. East Lansing: Michigan State University.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Guba, E. G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In Gimeno Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). *Assessing the instructional leadership behavior of principals*. *Elementary School Journal*.
- Hallinger, P. (2008). *A Review of PIMRS Studies of Principal Instructional Leadership: Assessment of progress over 25 years*. Paper prepared for presentation at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), New York.
- Ketela, J. M. (1984). *Observer pour éduquer*. Berne: P. Lang.
- Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage Publications. California.
- Santos Guerra, M. A. (2001). Como num Espelho – Avaliação qualitativa das escolas (Conferência proferida no Curso de Verão de 2001) in Azevedo, J. (org.) (2002). *Avaliação das Escolas – Consensos e divergências*, 11-31. Porto: ASA.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Tornar Visível o Quotidiano: Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: ASA.
- Selltiz, C. *et al.* (1974). *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo: E.P.U.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación Sistemática – Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Woods, P. (1986). *Inside Schools: Ethnography in educational research*. London: Routledge and Kegan Paul.

Abstract

This paper results from the external evaluation process of the private school Efanor, developed in the school year of 2011/12 by SAME, a service from the Education and Psychology Faculty of the Portuguese Catholic University that aims to support schools towards their improvement. The main objective of this paper is to describe and explain the evaluation model and the methodological procedures adopted in the different phases of the process.

Efanor is situated in the village of Senhora da Hora, city of Matosinhos and started functioning in the school year of 2008/09. In 2011/12 there were 260 children attend-

ing this school: 110 in Pre-school, 132 in primary education and 18 in the 5th grade.

In the same school year Efanor employed 7 kindergarten teachers, 8 primary school teachers, 9 teachers of the 5th grade and 14 teachers of the local curricula.

The evaluation reference adopted was based on the conceptual and empirical work developed by Daniel Stufflebeam and on the CIPP model (Context, Input, Process and Product) for evaluation. This has led to the development of a composite, participated and rigorous methodology that aimed to promote the improvement of the educational processes and products. Several methods were used to validate the results obtained, namely: content analysis by means of NVivo technology, semi structured interviews, observation of pedagogical activities, observation of lessons in every school level, semi structured panels with representatives from all the groups that make part of the educational community and questionnaire surveys.

The results of the evaluation process were considered to be very relevant by all the stakeholders (members of the Direction Board, administrators, coordinators, teachers and parents association) due to the fact that it worked not only on the basis of reflecting reality, but also on a basis of implication, mobilization and compromise towards the renewal of the educational act.

KEYWORDS: external assessment model, participation, self-reflexion, implication, improvement.