



**VNiVERSIDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



Faculdade de Educação  
Departamento de Teoria e História da Educação

Tese de Doutoramento

**A GESTÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL:  
EFICÁCIA DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS  
PELAS ESCOLAS E PELA INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA**

**DIRETOR**

**Professor Doutor Leoncio Vega Gil**

**AUTORA**

**Maria de Lurdes Romano da Silva Estrela Pinheiro Ribeiro de Azevedo**

Salamanca, 2019







Faculdade de Educação  
Departamento de Teoria e História da Educação

Tese de Doutorado

**A GESTÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL:  
EFICÁCIA DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS  
PELAS ESCOLAS E PELA INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA**

DIRETOR

**Professor Doutor Leoncio Vega Gil**

AUTORA

**Maria de Lurdes Romano da Silva Estrela Pinheiro Ribeiro de Azevedo**

Salamanca, 2019





Faculdade de Educação  
Departamento de Teoria e História da Educação

Tese de Doutorado

**A GESTÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL:  
EFICÁCIA DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS  
PELAS ESCOLAS E PELA INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA**

**AUTORA**

**DIRETOR**

Maria de Lurdes Ribeiro de Azevedo

Professor Doutor Leoncio Vega Gil



## **Agradecimentos**

Expressar agradecimentos não é tarefa fácil podendo pecar por omissão de quem devia ser agraciado e não o foi.

Ao Digníssimo Professor Doutor Leoncio Vega Gil, Diretor da Tese, pela sua inteira disponibilidade, pelas palavras de alento e sapientes pareceres que sempre transmitiu, em particular, quando as adversidades desta viagem se tornaram mais agrestes.

À Dr.<sup>a</sup> Carla Gonçalves Pereira e ao Inspetor Marcial Mota, pelos valiosos esclarecimentos que me prestaram, fundamentais ao processo de investigação.

Às minhas amigas e colegas de escola, Alcídia Bóia, Celeste Cavaleiro e Olímpia Serrano pela troca de opiniões tão enriquecedoras.

À Magui pela sua colaboração atenta e cuidada na revisão gráfica deste trabalho.

Ao Pedro Santos e Silva que, no lugar da sua mãe, minha grande amiga, e em sua memória, traduziu para castelhano o resumo desta tese.

Ao meu marido pelas quão preciosas orientações e prudentes conselhos decisivos ao longo desta investigação; a ele e aos meus filhos pelo incentivo contínuo, pela sua capacidade de resiliência e por me fazerem acreditar que conseguiria levar a bom porto esta caminhada.

A todos muito obrigada!



## Resumo

Face à concorrência e à competitividade crescente da economia global, tem-se assistido a uma obstinada aposta na qualidade. Tema atual de debate e preocupação constante para as instâncias internacionais, a qualidade é mote para a convergência das políticas educativas e dos modelos de organização e regulação dos sistemas educativos. São inúmeras as facetas sobre as quais cada sistema educativo pode ser avaliado, mas é a escola, encarada como peça fundamental de mudança, que em primeira mão está sujeita à avaliação.

Ao sabor das diferentes correntes ideológicas, políticas, económicas e sociais, as organizações escolares vão ganhando autonomia, princípio indissociável de uma maior responsabilização, exigência e da natural transparência e prestação de contas. Assim, a autoavaliação e a avaliação externa das escolas surgem como processos obrigatórios e que se pretendem numa relação sinérgica, revelando-se instrumentos imprescindíveis à consolidação de uma cultura de qualidade, à obtenção de melhores níveis de eficiência e eficácia do seu funcionamento e dos resultados alcançados; em suma, são fundamentais para uma melhoria contínua rumo à Excelência. Consequentemente, para levar a cabo esta missão, as escolas escolhem dentro de uma panóplia de modelos de avaliação existente aquele que melhor se adequa à sua realidade.

Nesta investigação selecionei os três mais utilizados pelas escolas portuguesas: o modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM), o modelo *Common Assessment Framework* (CAF) e o modelo da avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Sobre estes, dou a conhecer as suas características, como são operacionalizados nas organizações escolares e, numa análise comparativa, realço as suas potencialidades e os aspetos que mais os fragilizam. Apesar da pluralidade de caminhos, perspetivas e ritmos das escolas, existe entre eles um denominador comum: permitem a cada uma conhecer, analisar e compreender a génese dos seus problemas, atender às exigências, necessidades e expectativas dos seus diferentes *stakeholders* e proceder a intervenções corretivas, frutíferas e com impacto nos seus resultados.

Visto que os desafios da educação são constantes e que também eu acredito que a qualidade se constrói e conquista, sou levada a apresentar os aspetos que, em meu entender, devem integrar um modelo, bem estruturado e articulado, que certamente será eficaz na avaliação das escolas e na qualidade da educação em Portugal.

**Palavras chave:** qualidade, modelos, autoavaliação e avaliação externa



## Abstract

In the face of competition and the growing competitiveness of the global economy, we are witnessing a strong commitment to quality. A current topic of debate and a constant concern for international bodies, quality is a key to the convergence of educational policies and models of organization and regulation of education systems. There are many facets on which each educational system can be evaluated, but it is the school, seen as a fundamental piece of change, which is primarily subject to evaluation.

At the mercy of different ideological, political, economic and social trends, the school organizations are gaining autonomy, which is an indissociable principle of greater accountability, demand, transparency and accountability. Thus, the self-evaluation and external evaluation of schools appear as compulsory procedures which are intended to be in a synergistic relationship, proving to be indispensable instruments for the consolidation of a quality culture, to obtain better levels of efficiency and effectiveness of its functioning and results achieved; in short, they are a key factor to continuous improvement towards Excellence. Consequently, to carry out this mission, schools choose within a panoply of existing evaluation models that best suits their reality.

In this investigation, the three most used models by Portuguese schools were selected: the *European Foundation for Quality Management* (EFQM) Excellence model, the *Common Assessment Framework* (CAF) model and the General Inspection of Education and Science (IGEC) external evaluation model. Their characteristics and operationalization are analysed and, in a comparative analysis, their potentialities and weakening aspects are highlighted. Despite the plurality of paths, perspectives and rhythms of schools, there is a common denominator between them: they allow each school to know, analyse and understand the genesis of their problems, to meet the needs, demands and expectations of their different stakeholders and to carry out useful corrective interventions, with impact on their results.

Considering that education challenges are constant, and also that it is a belief that the quality is construed and conquered, this investigation also presents the aspects that, in our opinion, shall be part of a well-structured and articulated model, which certainly will be effective in the evaluation of schools and in the quality of education in Portugal.

**Key words:** quality, models, self-evaluation and external evaluation.



## ÍNDICE

<b>Agradecimentos</b>	<b>VII</b>
<b>Resumo</b>	<b>IX</b>
<b>Abstract</b>	<b>XI</b>
<b>Índice de Figuras</b>	<b>XVII</b>
<b>Índice de Quadros</b>	<b>XVIII</b>
<b>Siglas</b>	<b>XIX</b>
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I A gestão da qualidade</b>	<b>7</b>
<b>1.1.</b> O conceito de qualidade	7
<b>1.2.</b> Descrição das coordenadas históricas, culturais, político-económicas e educativas da gestão da qualidade na perspetiva europeia	18
<b>1.3.</b> Caracterização dos modelos de gestão da qualidade: modelo de Excelência da <i>European Foundation for Quality Management</i> (EFQM) e <i>Common Assesment Framework</i> (CAF) enquanto modelos económicos	25
<b>1.3.1.</b> Modelo de Excelência da <i>European Foundation for Quality Management</i> (EFQM).	25
<b>1.3.2.</b> <i>Common Assesment Framework</i> (CAF).	36
<b>1.4.</b> Análise da gestão da qualidade aplicada à educação	43
<b>Capítulo II Sistema Educativo Português</b>	<b>51</b>
<b>2.1.</b> Estrutura dos sistemas educativos europeus	51
<b>2.1.1.</b> Classificação Internacional Tipo da Educação - CITE 2011.	51
<b>2.1.2.</b> Principais modelos organizacionais.	53
<b>2.2</b> Organização e funcionamento do Sistema Educativo Português	54
<b>2.2.1.</b> Lei de Bases do Sistema Educativo Português.	54
<b>2.2.2.</b> Ciclos de estudo.	56

2.3.	Repensando o Sistema Educativo Português	66
2.3.1.	Movimentos de melhoria institucional.	67
2.3.2.	Avaliação interna <i>versus</i> avaliação externa.	69
2.4.	Metas e resultados da OCDE e União Europeia <i>versus</i> Portugal	73
 <b>Capítulo III Modelos mais utilizados pelas escolas e organismos em Portugal para o seu processo de avaliação</b>		<b>85</b>
3.1.	Operacionalização do modelo de Excelência da <i>European Foundation for Quality Management</i> (EFQM)	87
3.1.1.	Conceitos Fundamentais de Excelência.	88
3.1.2.	Critérios e subcritérios.	89
3.1.3.	Lógica RADAR.	95
3.1.4.	Etapas para a autoavaliação utilizando o modelo da EFQM.	98
3.1.5.	Ferramentas de autoavaliação da EFQM.	102
3.1.6.	Reconhecimento europeu e nacional.	106
3.1.7.	Modelo Personalizado - Adaptação do modelo da EFQM ao setor educativo por Ema Leandro.	109
3.2.	Operacionalização do modelo <i>Common Assesment Framework</i> (CAF)	113
3.2.1.	Princípios de Excelência.	115
3.2.2.	Critérios e subcritérios.	116
3.2.3.	Sistemas de pontuação.	120
3.2.4.	Etapas para a autoavaliação utilizando o modelo CAF.	123
3.2.5.	Esquema de reconhecimento.	133
3.3.	Características e metodologia do modelo de avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)	134
3.3.1.	Modelo do 1.º Ciclo Avaliativo.	135
3.3.2.	Modelo do 2.º Ciclo Avaliativo.	142
3.3.3.	Modelo do 3.º Ciclo Avaliativo.	157

<b>Capítulo IV</b>	<b>Comparação entre o modelo da EFQM, CAF e modelo de avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)</b>	<b>165</b>
4.1.	Importância da Educação Comparada	165
4.2.	Pontes de ligação e diferenças pontuais entre o modelo da EFQM, CAF e modelo de avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)	167
4.3.	Pontos fortes e fracos do modelo da EFQM e CAF	171
4.4.	Pontos fortes e fracos do modelo de avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)	176
<b>Capítulo V</b>	<b>Proposta de modelo de avaliação das escolas</b>	<b>181</b>
5.1.	Apresentação de contributos ao nível da estrutura	187
5.2.	Apresentação de contributos ao nível dos indicadores	188
5.3.	Apresentação de contributos ao nível das metodologias	189
<b>Bibliografia</b>		<b>199</b>
<b>Anexos</b>		<b>213</b>



## Índice Figuras

Figura 1. Conceitos Fundamentais da Excelência. ....	28
Figura 2. Critérios do modelo de Excelência da EFQM. ....	29
Figura 3. Lógica RADAR. ....	32
Figura 4. Ponderação dos critérios do modelo de Excelência da EFQM. ....	33
Figura 5. Níveis de Excelência da EFQM. ....	35
Figura 6. Critérios do modelo CAF. ....	37
Figura 7. Organização do Sistema Educativo Português. ....	57
Figura 8. Correspondência entre o Sistema Educativo Português e a CITE 2011. ....	57
Figura 9. Objetivos do Milénio. ....	74
Figura 10. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. ....	75
Figura 11. Lógica RADAR - Avaliação dos Critérios “Meios”. ....	96
Figura 12. Lógica RADAR - Avaliação dos Critérios “Resultados”. ....	96
Figura 13. Etapas para a avaliação da escola no modelo da EFQM. ....	98
Figura 14. Critérios para priorizar áreas de melhoria no modelo da EFQM. ....	100
Figura 15. Técnicas de autoavaliação no modelo da EFQM. ....	102
Figura 16. Verificação rápida de avaliação no modelo da EFQM. ....	105
Figura 17. Prémio de Excelência - Sistema Português da Qualidade (PEX-SPQ). ....	108
Figura 18. Modelo Personalizado (adaptação do modelo da EFQM por Ema Leandro). ....	110
Figura 19. Princípios de Excelência da CAF. ....	115
Figura 20. Painel dos Meios - Pontuação clássica. ....	120
Figura 21. Painel dos Resultados - Pontuação clássica. ....	121
Figura 22. Painel dos Meios - Pontuação avançada. ....	122
Figura 23. Painel dos Resultados - Pontuação avançada. ....	123
Figura 24. 10 Passos para melhorar as organizações com a CAF. ....	123
Figura 25. Técnicas de autoavaliação na operacionalização da CAF. ....	126
Figura 26. Diploma de Utilizador Eficaz da CAF. ....	133
Figura 27. Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos de escolas – modelo IGEC. ....	138
Figura 28. Impacto da CAF nas organizações educativas. ....	170

## Índice de Quadros

Quadro 1. Painel dos Meios - modelo CAF (Pontuação clássica).....	41
Quadro 2. Painel dos Resultados - modelo CAF (Pontuação clássica).....	41
Quadro 3. Planeamento do Plano de Melhoria - modelo da EFQM.....	101
Quadro 4. Plano de comunicação na CAF Educação.....	125
Quadro 5. Definição das técnicas de autoavaliação na recolha de evidências.....	127
Quadro 6. Definição dos intervenientes na recolha de evidências.....	127
Quadro 7. Grelha de autoavaliação - Critérios Meios (Sistema clássico).....	128
Quadro 8. Grelha de autoavaliação - Critérios Resultados (Sistema clássico).....	129
Quadro 9. Critérios de priorização das Áreas de Melhoria na CAF.....	131
Quadro 10. Listagem das Ações de Melhoria por prioridade na CAF.....	131
Quadro 11. Modelo para cálculo do valor esperado em contexto.....	149
Quadro 12. Percentis da distribuição nacional como referentes para cada escola.....	150
Quadro 13. Painel de resultados escolares e de análise do valor esperado para uma determinada escola.....	151
Quadro 14. Painel de resultados escolares e de análise do valor esperado numa determinada escola (2.º Ciclo).....	153
Quadro 15. Critérios para as médias móveis.....	153
Quadro 16. Articulação entre os modelos da EFQM/CAF/IGEC.....	169

## Siglas

<b>AEE</b>	Avaliação Externa das Escolas
<b>AEEP</b>	Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular
<b>ANQEP</b>	Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional
<b>APQ</b>	Associação Portuguesa para a Qualidade
<b>ASQ</b>	<i>American Society for Quality</i>
<b>CAF</b>	<i>Common Assessment Framework</i>
<b>CE</b>	Comunidade Europeia
<b>CECA</b>	Comunidade Europeia do Carvão e do Aço
<b>CEE</b>	Comunidade Económica Europeia
<b>CEF</b>	Cursos de Educação e Formação
<b>CET</b>	Cursos de Especialização Tecnológica
<b>CITE</b>	Classificação Internacional Tipo da Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CTSP</b>	Cursos Técnicos Superiores Profissionais
<b>DET</b>	Diploma de Especialização Tecnológica
<b>DGAEP</b>	Direção-Geral da Administração e do Emprego Público
<b>DGE</b>	Direção-Geral da Educação
<b>DGEEC</b>	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
<b>EAA</b>	<i>EFQM Award Assessment</i>
<b>ECTS</b>	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
<b>EFQM</b>	<i>European Foundation for Quality Management</i>
<b>EIPA</b>	<i>European Institute of Public Administration</i>
<b>EQA</b>	<i>European Quality Award</i>
<b>EQAVET</b>	<i>European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training</i>
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FCT</b>	Formação em Contexto de Trabalho
<b>FCT</b>	Fundação para a Ciência e Tecnologia
<b>FFMS</b>	Fundação Francisco Manuel dos Santos
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>GAVE</b>	Gabinete de Avaliação Educacional
<b>IEFP</b>	Instituto do Emprego e Formação Profissional

<b>IGE</b>	Inspeção-Geral da Educação
<b>IGEC</b>	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
<b>IAE</b>	Instituto para a Inovação na Administração do Estado
<b>INA</b>	Instituto Nacional de Administração
<b>IPQ</b>	Instituto Português da Qualidade
<b>ISCIA</b>	Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração
<b>ISO</b>	<i>International Standards Organization</i>
<b>JNE</b>	Júri Nacional de Exames
<b>JUSE</b>	<i>Japanese Union of Scientists and Engineers</i>
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo Português
<b>MB</b>	<i>Malcolm Baldrige Award</i>
<b>ME</b>	Ministério de Educação
<b>NIST</b>	<i>National Institute of Standards and Technology</i>
<b>OCDE</b>	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
<b>OEI</b>	Organização de Estados Ibero-americanos
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAP</b>	Prova de Aptidão Profissional
<b>PAT</b>	Prova de Aptidão Tecnológica
<b>PCA</b>	Percursos Curriculares Alternativos
<b>PDCA</b>	<i>Plan-Do-Check-Act</i>
<b>PEF</b>	<i>Procedure for External Feedback</i>
<b>PEX-SPQ</b>	Prémio de Excelência - Sistema Português da Qualidade
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PISA</b>	<i>Programme for International Student Assessment</i>
<b>QNQ</b>	Quadro Nacional de Qualificações
<b>SMA</b>	Secretariado para a Modernização Administrativa
<b>TEIP</b>	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
<b>TIC</b>	Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>UE</b>	União Europeia
<b>UNESCO</b>	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

## INTRODUÇÃO

### Temática

A decisão do tema escolhido deve-se fundamentalmente à obrigação de, enquanto docente, a todo o momento pensar e empenhar-me neste mundo polémico que é a Educação. Porquê polémico? Basta pensar nos diferentes papéis que o Estado tem assumido nas políticas educativas; na contradição de discursos políticos que privilegiam uma regulação pelo mercado mas mantêm práticas centralizadoras e burocráticas; na aceitação ou renúncia à contaminação dos modelos educativos, discursos e práticas das organizações supranacionais e internacionais em resultado do processo de globalização; na luta pela igualdade de oportunidades; na gestão das escolas e sua avaliação ou o desempenho de docentes *versus* resultados escolares.

A minha formação e percurso profissional têm sido pautados pela compreensão do processo educativo, da especificidade e interdependência dos diferentes níveis de ensino e da singularidade dos vários atores educativos.

Nos dias de hoje, a vida das sociedades e das suas organizações caminha na busca da qualidade, instituída como um dos seus pilares e que, em última instância, pretende atingir a excelência (como qualidade total), a qual, mais do que um conceito, se tornou uma filosofia de gestão. As escolas não fogem a esta realidade. Características como a proatividade, a abertura à mudança e a ênfase colocada no cliente são verdadeiros instrumentos do discurso político e da gestão das organizações. Um sistema de avaliação é obrigatório, mas não basta; é imprescindível que este seja credível e de fácil apropriação pela comunidade, possibilitando uma maior eficiência na adoção e implementação de políticas educativas que conduzam à existência de organizações escolares mais eficazes.

Qualquer escola, na procura de uma melhoria contínua, tem de se conhecer a si e fazer por si. Fá-lo em primeiro lugar, por obediência aos normativos legais; em segundo, para possibilitar a tomada de decisão, envolvendo diferentes órgãos e estruturas; em terceiro, para apoio ao seu *benchmarking* e, por último, para melhor responder à avaliação externa a que está sujeita. Assim, dispõe de diversas ferramentas que a ajudam a identificar os seus pontos fortes e fracos, de modo a desenvolver planos de ação conducentes à sua melhoria. A operacionalização alargada à realidade educativa dos modelos de gestão a nível empresarial, não é sinónimo de sucesso garantido. É necessário apurar qual a eficiência e eficácia dessa aplicação pelas escolas e tutela, ou se as iniciativas existentes não são meros epifenómenos, realizados de forma avulsa e inconsequente.

A realidade educativa portuguesa mostra que cada escola, devido à autonomia que dispõe, pode escolher o seu modelo de autoavaliação; por sua vez, o Ministério de Educação (ME), através de organismos como a Direção-Geral da Educação (DGE) e a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), faz a avaliação das escolas, utilizando, para cada situação, modelos de análise distintos. Tal acontece com os contratos de autonomia, contratos com as escolas que são Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), portal Infoescolas e avaliação externa das escolas. As metodologias e os indicadores são diversos, mas hoje mais convergentes.

Esta investigação pretende mostrar a necessidade de criação de um modelo de avaliação que, de uma forma mais uniforme, eficaz e inequívoca, possa efetivamente avaliar as escolas e, por conseguinte, a qualidade do sistema de ensino em Portugal, permitindo uma fácil apropriação das conclusões alcançadas.

Refira-se, entretanto, que a maior variável no processo de avaliação centra-se no tipo de modelo político existente, nem sempre coincidente com as ideologias partidárias que ciclicamente ocupam o poder. De facto, entre uma visão neoliberal (avaliação colocada nos resultados académicos) e uma perspetiva de economia planificada (dando ênfase a um conjunto de atividades, processos e comportamentos) existe uma divergência quase que inconciliável.

Tendo em conta a escassez de estudos estruturantes sobre o tema da avaliação das escolas e a sua crescente relevância, principalmente nas novas políticas educativas de cariz neoliberal, achei importante direcionar a minha investigação para a análise das características e metodologias de algumas das ferramentas empresariais, nomeadamente, o modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e o modelo *Common Assessment Framework* (CAF), agora aplicadas na área da Educação pelas organizações, no seu processo de avaliação, assim como, o modelo utilizado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) para a avaliação externa das escolas. Tentarei encontrar os seus pontos fortes e as suas fragilidades e, acima de tudo, enfatizar os aspetos que um modelo deve efetivamente integrar para poder avaliar de uma forma mais estruturada e articulada as escolas, bem como, a qualidade do sistema de ensino em Portugal.

## **Hipótese**

Por imposição dos normativos legais, as escolas têm de proceder ao seu processo de autoavaliação estando igualmente sujeitas a uma avaliação externa. Estes procedimentos têm

exigido uma participação mais ativa por parte dos órgãos diretivos, mas também da restante comunidade escolar. São vários e muito distintos os modelos de avaliação utilizados a nível nacional e europeu, mas, o que verdadeiramente importa questionar é:

- Reconhece-se a eficácia nos modelos de avaliação utilizados pelas escolas e pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) na gestão da qualidade da educação em Portugal?

As políticas que estão por detrás da avaliação podem variar, os seus propósitos serem diferentes, as pessoas envolvidas são garantidamente díspares, mas, para o efetivo sucesso das organizações escolares na gestão da qualidade do ensino tem que existir sinergia entre a autoavaliação e avaliação externa. É imprescindível que haja objetivos e valores bem definidos, clareza de papéis e a corresponsabilização e reconhecimento dos diferentes atores educativos.

Será necessário olhar com detalhe para vários indicadores, cruzá-los, contextualizá-los com a teoria e com a investigação sobre o que se faz diariamente nas escolas.

Pese embora as divergências geográficas, políticas, socioculturais e económicas, a utilização de um modelo articulado permitirá uma avaliação mais estruturante, eficaz e inequívoca das escolas e da qualidade do sistema educativo em Portugal.

Neste sentido, pretendo apresentar o que fundamentalmente deverá integrar um modelo para que, posto em prática, permita efetivamente avaliar a escola e também a almejada qualidade do sistema educativo. O modelo proposto será uma mais valia permitindo às instituições escolares uma melhoria contínua, sempre em busca da Excelência. Se a Excelência for entendida como um nível permanente de desempenho e não como um ato isolado, então, é igualmente importante que a avaliação seja encarada por todos como um processo permanente e que se pretende enraizado.

Em suma, o estudo teórico e prático de diferentes modelos europeus de avaliação da qualidade das organizações educativas em Portugal, permitirá formular uma proposta fundamentada para melhorar os critérios e ferramentas para a avaliação das organizações escolares, a fim de favorecer a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem e consequentemente a melhoria dos resultados dos alunos. A melhoria do desempenho da escola e da qualidade da educação em Portugal deverá ter por base lideranças fortes, a participação efetiva dos professores, contando ainda com a intervenção das instituições do ensino superior que estudam a educação em Portugal e dos organismos do Estado que produzem as estatísticas da educação.

## **Objetivos**

Ao longo da investigação, vários conceitos, várias abordagens, diferentes visões se entrecruzam e torna-se indispensável explaná-las sem, contudo, perder o seu fio condutor.

Neste sentido e com base no índice (estrutura) que gizei, pretendo alcançar os seguintes objetivos:

- Estudar a conceptualização e caracterização da gestão da qualidade com base na documentação bibliográfica internacional;
- Analisar e compreender o contexto interno da organização e funcionamento do sistema educativo português;
- Caracterizar e explicar os modelos predominantes na gestão escolar, como o modelo da EFQM e CAF, enquanto modelos provenientes do âmbito empresarial e económico e a sua implicação no setor da educação;
- Caracterizar o modelo utilizado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência na avaliação externa das escolas e analisá-lo comparativamente com os modelos referidos anteriormente, pondo em evidência as semelhanças e diferenças;
- Elaborar uma proposta de modelo de avaliação das escolas mais eficaz em termos de estrutura, indicadores e metodologia.

## **Metodologia**

A investigação doutoral seguirá a opção veiculada pela comunidade discursiva de comparatistas a nível internacional, definida como “enfoque sócio-histórico”. As orientações foram explanadas por Nóvoa, A. (1998), Ferrán Ferrer, J. (2002) e Vega Gil, L. (2011). Esta linha do saber comparado sustenta-se em três coordenadas:

Em primeiro lugar, é necessário o estudo detalhado do contexto de referência, ou seja, a temática objeto de estudo; neste caso, o discurso internacional da gestão da qualidade dentro do quadro europeu, possibilitando igualmente abordar referências de carácter político-educativo em relação à organização e funcionamento do sistema educativo. Assim, este primeiro pilar metodológico permite-me abordar, de forma enquadrada, a parte descritiva da temática em análise.

O segundo pilar caracteriza de forma categorial o conteúdo central do processo de investigação. Na verdade, trata-se em primeiro lugar e numa perspetiva europeia, de abordar,

analisar e compreender as características dos modelos de gestão de qualidade (modelo de Excelência da EFQM e a CAF) na sua dimensão organizativa e social, enquanto modelos económicos. Em segundo lugar, serão analisados estes modelos enquanto instrumentos de gestão de qualidade aplicados à educação. Por fim, tenho de me deter na difusão e apropriação em Portugal de alguns destes instrumentos de gestão de qualidade e então, para além do modelo da EFQM e a CAF, abordar também o utilizado na avaliação externa das escolas pela IGEC.

O terceiro pilar da metodologia é um processo heurístico que pretende explicar e apresentar novos caminhos no âmbito da avaliação das escolas. É preciso olhar para os discursos, para as tendências políticas, económicas e sociais para entender que sistema se pretende: que professores precisamos, que alunos queremos, que processos devemos desenvolver. Face aos modelos de avaliação utilizados é necessário questionar o que é fundamental que integre um modelo de avaliação, para que posto em prática, permita efetivamente avaliar as escolas e a qualidade da educação em Portugal.

A investigação exigiu a leitura e reflexão cuidada, de legislação, artigos e obras citadas que foram selecionados pela pertinência dos seus conteúdos relativamente ao tema tratado, tendo sido contextualizados no desenvolvimento da tese.

A bibliografia que serviu de base à sua realização é referida ao longo da mesma e faz parte da lista apresentada no final.

O desenvolvimento do tema é conseguido pelo volume e diversidade de informação existente, uma vez tratar-se de uma matéria atual, controversa e em permanente mudança e atualização.

## **Estrutura**

Qualidade, Excelência, Avaliação e Autoavaliação são temáticas cada vez mais presentes e discutidas em vários domínios e, o da educação, não foge à regra.

As escolas enquanto organizações educativas por força dos normativos legais ou pela própria sociedade são confrontadas com a imperiosa necessidade de uma avaliação. Esta avaliação está forçosamente ligada à qualidade. A escola de hoje tem de avaliar a qualidade do serviço educativo que presta aos seus clientes, alunos e suas famílias e, em última instância, à própria sociedade. Tem de pensar num desempenho de qualidade que conduza a resultados de excelência.

No que concerne à introdução esta encerra assim, toda a temática abordada, a hipótese formulada, os objetivos a alcançar, metodologia utilizada e a estrutura da tese.

O primeiro capítulo debruçar-se-á sobre o conceito de qualidade e apresentará as diferentes perspetivas da gestão da qualidade quer do ponto de vista histórico, cultural, político-económico ou educativo na Europa. Em seguida é feita a caracterização do modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM), e do modelo *Common Assessment Framework* (CAF), aplicados inicialmente ao setor económico e empresarial. Após esta caracterização será analisada a gestão da qualidade no campo da educação.

No segundo capítulo é apresentada a organização e o funcionamento do sistema educativo português. Expõe-se toda uma perspetiva política e administrativa no que concerne à avaliação das escolas, à preocupação com a qualidade e ao caminho a percorrer para atingir as metas impostas para 2020, dando ênfase igualmente a estudos realizados e ao debate académico com a referência a intervenções e posições de especialistas nesta área. Não será obviamente omitido o suporte normativo emanado pelo Ministério de Educação (ME) que tem sustentado todo este processo.

Explanada toda uma caracterização dos modelos da EFQM e CAF, enquanto modelos económicos, e conhecedora de como estes extravasaram esta área, o terceiro capítulo versa a sua operacionalização no campo da educação, enquanto ferramentas de avaliação da qualidade organizacional, bem como, a de outro modelo, não menos utilizado pelas escolas no seu processo de avaliação que é o modelo de avaliação externa da IGEC. Deste modo, atendendo à especificidade das instituições educativas, será feita uma análise à implementação destes modelos no respeitante ao sistema educativo português. Ver-se-á como é possível à escola, auscultar as necessidades e exigências dos seus clientes “*stakeholders*”, fazer um diagnóstico dos pontos fortes e fracos para, a partir deles, proceder às correções necessárias de modo a atingir a Excelência, e, conseqüentemente, a satisfação total dos seus clientes que veem correspondidas as suas expetativas.

Com o quarto capítulo, procuro fazer uma análise comparada entre os três modelos referidos, salientando alguns pontos de ligação e diferenças pontuais entre eles e pondo a nu os seus pontos fortes e fracos.

No quinto e último capítulo ousou criticar e apresentar algumas soluções/contributos para um modelo de avaliação das escolas mais eficaz no que concerne à estrutura, indicadores e metodologias que entendo viáveis para o sucesso da gestão das organizações escolares, terminando com as conclusões sobre a questão inicial que dá o título a esta tese.

# CAPÍTULO I - A GESTÃO DA QUALIDADE

## 1.1. O conceito de qualidade

A qualidade é hoje um tema bastante difundido, sendo vários os trabalhos e estudos desenvolvidos, em torno da sua abordagem, tanto a nível académico como profissional.

O termo qualidade vem do latim *qualitate* e tem como sinónimos: predicado, aptidão, atributo, característica, propriedade, podendo ser associado a uma pessoa, produto ou serviço.

Qualidade, na sua dimensão mais subjetiva, prende-se com valores e modelos de referência específicos de uma determinada cultura, época ou moda. Nas palavras de Dray (1995), a qualidade (...) “é um conceito evolutivo que tem a ver com os próprios valores e padrões que o cidadão espera do «produto» recebido (...) que sintetiza um conjunto de técnicas orientadas para uma nova filosofia de gestão” (p.177). Esta variabilidade é notória historicamente nas várias atividades humanas, desde a económica, à tecnológica, até às estéticas.

Atualmente, quando se pensa em qualidade associa-se o conceito ao mundo globalizado em que vivemos. Um mundo onde as organizações têm de se submeter às exigências do mercado e ser competitivas por uma questão de sobrevivência. Para atingirem a qualidade total, ou melhor, a excelência, todos os elementos da organização são corresponsáveis pela visão estratégica exercida, conducente à melhoria contínua dos produtos e/ou serviços prestados.

Daí que seja impensável ignorar o conceito de qualidade. Este conceito passou por diversos estágios evolutivos até ser entendido e materializado como tal e, por isso, faz então todo o sentido debruçar-me um pouco sobre a sua evolução ao longo dos tempos.

Na realidade, a busca pela qualidade não é um processo recente, como se pode comprovar, quando Oliveira (2003, p.3) menciona que “por volta de 2150 a.C., já o código de Hamurabi, demonstrava uma preocupação com a durabilidade e funcionalidade das habitações produzidas na época, a ponto de (...) um imóvel que não fosse sólido o suficiente para atender à sua finalidade e desabasse, o construtor seria imolado”. Refere o mesmo autor, que os fenícios amputavam a mão do fabricante cuja produção de produtos não cumprisse com perfeição, as especificações estabelecidas superiormente. Também os romanos utilizavam técnicas muito sofisticadas na divisão e mapeamento territorial, para controle das terras rurais integradas no império. Igualmente e já no reinado de Luís XIV, os procedimentos eram avançados na escolha dos fornecedores e nas instruções dadas para a supervisão do processo de fabricação de embarcações.

A partir do século XVII e prolongando-se até ao início do século XIX, as atividades de produção de bens estavam a cargo dos artesãos e artífices. A atividade produtiva era basicamente artesanal e em pequena escala. O bom artesão detinha o domínio total do ciclo de produção, uma vez que definia com o cliente o serviço a realizar, escolhia os materiais e técnicas mais apropriadas, executava e entregava. O artesão era o responsável pela qualidade final do produto. Cada bem era personalizado e da total satisfação do cliente, pese embora, sendo a produtividade limitada, o preço do serviço era proibitivo para muitos consumidores.

Com o aparecimento de grandes oficinas a produção aumenta, pois existe um número maior de trabalhadores que, de acordo com o princípio da divisão de trabalho, produzem um bem em série. Desta forma, os preços dos produtos baixam e tornam-se acessíveis a mais bolsas.

Mas efetivamente, a grande viragem dá-se com a Revolução Industrial. Primeiramente, limitada à Inglaterra, mas depois, entre 1860 e 1900, estendendo-se à Alemanha, França, Rússia e Itália. Com o desenvolvimento da máquina a vapor, o homem passa a substituir-se por outro tipo de energia. Surgem as fábricas, o artesão passa a operário. É a velocidade da máquina que determina o ritmo de produção que se torna padronizada e mais limitativa para o cliente. O trabalhador perde o contacto com o cliente e com a visão global dos objetivos da empresa, passando a ser um mero executante. A par desta produção em massa, tornou-se elevada a quantidade de falhas e desperdício, uma vez que era notória a impreparação dos operários. Era necessária a supervisão do trabalho e uma inspeção final do produto. Estruturar as indústrias e dar-lhes uma organização adequada era fundamental para a melhoria da sua eficiência e produtividade. Consequentemente, a administração e a gestão das empresas industriais passaram a ser uma preocupação permanente. As teorias administrativas foram variando ao longo do tempo e com elas, também o conceito de qualidade foi encarado segundo diferentes perspetivas.

Assim sendo e de acordo com Garvin (1992), o conceito de qualidade evolui através de quatro Eras: Era da Inspeção, focalizada no produto (início do século XX); Era do Controle Estatístico onde a ênfase é dada ao processo (1930/1950); Era da Garantia da Qualidade em que o enfoque é colocado em toda a cadeia de produção, desde o projeto até ao produto chegar ao mercado, em que todos os grupos funcionais contribuem para impedir falhas de qualidade e não apenas o setor da produção (1950/1970); Era da Gestão da Qualidade Total, assente nas necessidades do cliente e do mercado (1980/1990).

A Era da Inspeção inicia-se após a Revolução Industrial, no princípio do século XX. Fruto da Revolução, assiste-se ao despontar das teorias da administração científica e clássica,

de Taylor e Fayol, como refere Chiavenato (1982), onde a administração das empresas se consolida como uma ciência. A qualidade deixou de ser descuidada e com o desenvolvimento da industrialização e da produção em massa, foi necessário um sistema baseado em inspeções, onde uma ou mais características do produto eram analisadas, a fim de assegurar a sua qualidade. Estava legitimada a função do inspetor de qualidade, a quem era delegada a responsabilidade pela qualidade dos produtos. Ele identificava e quantificava os produtos defeituosos que eram trocados sem se fazer uma avaliação das causas do problema para se prevenir a sua repetição. O objetivo primordial era apenas garantir que todos os produtos fabricados teriam, na medida do possível, as mesmas características e não apresentavam defeitos e, portanto, a sua qualidade era igual e uniforme. A ênfase era dada à conformidade.

Com vista à modernização das empresas assiste-se então, a uma organização racional do trabalho, a uma padronização de procedimentos e à divisão e especialização de funções. Os resultados no que diz respeito ao aumento da produtividade foram surpreendentes. No entanto, o lado humano é esquecido, o homem é apenas um apêndice da máquina e independentemente de gostar ou não do que faz, o trabalho que executa é o meio de ganhar a vida pelo salário que recebe. É a imagem do “homo economicus”. Obviamente que atendendo ao volume de produção, a tarefa dos inspetores tornou-se impraticável e ineficaz pois era impossível de forma mais minuciosa verificar a totalidade dos produtos.

Chegados à década de 1930, surge uma nova abordagem da administração organizacional, a Teoria das Relações Humanas em que as pessoas ocupam um lugar de destaque; é valorizada a natureza do ser humano e a conceção do “homo economicus” é substituída pelo “homo social”. Sem dúvida que era necessário humanizar e democratizar a Administração.

Os postulados da abordagem clássica da administração, ligados à Era da Inspeção, eram assim postos em causa pelo cientista social, Elton Mayo (1932) ao estudar o resultado da produção face à monotonia e cansaço de um trabalho repetitivo e desumano. A propósito, (Chiavenato, 1982) refere que Elton Mayo passa a defender alguns pontos de vista, nomeadamente: (...) “o trabalho é uma atividade tipicamente grupal” e salienta, (...) “Somos tecnicamente competentes como nenhuma outra idade na História o foi: e combinamos isto com uma total incompetência social” (p.107). Mayo chegava à conclusão que os fatores psicológicos eram mais importantes que os fisiológicos para a produtividade. O nível de produção é resultante da integração social. Assim sendo, o trabalhador apoia-se no grupo e num clima de trabalho amistoso, onde as relações humanas informais são tidas em

consideração, sente-se seguro e valorizado pelo seu trabalho e assim, motivado, investe no seu potencial e no seu desenvolvimento humano.

Assim, encetava-se a Era do Controle Estatístico da Qualidade e a ela associa-se o seu autor seminal, Walter A. Shewhart, (1931), estatístico norte-americano que adota conscientemente um posicionamento de cientista, na forma de encarar a gestão das organizações. A sua obra *Economical Control of Quality of Manufactured Product* (1931), espelha as diferenças relativas à Era da Inspeção. Shewhart mostra como o método de inspeção deve ser substituído por técnicas estatísticas para controle da qualidade da produção, monitorizada e avaliada como um processo. A qualidade deixa de ser controlada com base na inspeção ou rejeição de produtos defeituosos, passando toda a ênfase a estar ligada ao processo de produção e a uma preocupação com a prevenção da qualidade. Contrariando a noção da qualidade associada à não variação dos produtos, Shewhart assume esta como algo intrínseco aos processos e, portanto, ao invés de ser eliminada deveria aquela variação ser mensurada, através da “carta de controlo”. Efetivamente era importante identificar as causas reais que afetavam os produtos, pois a partir da sua quantificação e do estabelecimento de limites estatísticos seria possível agir sobre elas e manter o processo sob controle. Shewhart é também responsável pela criação do ciclo da melhoria contínua (PDCA) que tem por base a execução cíclica e sistemática de quatro etapas na análise e solução de um problema: Planear (Plan - P), etapa em que é necessário identificar as causas do problema e definir um plano de ação; Executar (Do - D) é o momento em que é preciso realizar todas as atividades previstas no plano de ação; Verificar (*Check* - C), fase caracterizada pela verificação dos resultados obtidos com a execução das atividades e Ajustar (*Act* - A), etapa final, que corresponde ao momento em que é necessário agir perante as causas, corrigindo-as ou eliminando-as para reiniciar um novo ciclo.

W. Edwards Deming (1938) foi o principal discípulo de Shewhart e seguidor dos seus ideais; é ele que populariza o Ciclo PDCA, razão pela qual passou a ser conhecido como Ciclo de Deming. No início da II Guerra Mundial, a Universidade de Stanford pede a sua colaboração e Deming, aplica os princípios de Shewhart testando a qualidade de produção de material de guerra. Todavia, mais tarde, no fim da guerra (1945), apesar dos métodos de controlo de qualidade terem sido usados e reconhecida a sua importância, a sua aplicação não se generalizou às indústrias não militares e os americanos acabaram por abandonar estas técnicas que não se coadunavam com a sua economia interessada na produção em larga escala. Dececionado, Deming aceita o convite da União dos Cientistas e Engenheiros Japoneses (JUSE) para ajudar o país na recuperação da sua indústria. Aí divulga os conceitos de controle

estatístico de processos e de melhoria contínua, vindo a ser reconhecida a sua contribuição na reconstrução da economia japonesa.

Terminada a guerra, os japoneses estavam com uma dívida para pagar devido à sua derrota e começam a investir nas suas indústrias. O seu desenvolvimento começa a sobressair relativamente à América pois, já nessa época, o Japão possuía uma população disciplinada e com uma formação académica superior.

Nos anos seguintes à Segunda Guerra ocorre um grande desenvolvimento tecnológico e industrial, uma forte concorrência que conduziu à revisão dos conceitos adotados no meio empresarial e na própria sociedade.

Assim, entra-se na Era da Garantia da Qualidade e a ela estão associados três grandes nomes, Joseph M. Juran, Armand V. Feigenbaum e Philips Crosby. Esta Era caracteriza-se por uma abordagem mais ampla do conceito de qualidade; todos os grupos funcionais da organização desde o projeto até ao produto, numa coordenação de esforços, passam a ser responsáveis pela qualidade, e não apenas o setor da produção. Em termos de administração pode-se falar agora de uma abordagem sistémica.

Apesar de mais ampliada a responsabilidade da gestão da qualidade, prevalece a preocupação com a prevenção de problemas, mas recorre-se a outros métodos, para além dos estatísticos, como a quantificação dos custos, o controle total da qualidade, as técnicas de confiabilidade e o programa Zero Defeitos.

A quantificação dos custos associada a Juran (1951) foi abordada na primeira edição do seu livro *Quality Control Handbook*, demonstrando à chefia das empresas que ações de qualidade voltadas para a prevenção provocariam a redução dos custos totais da empresa. Juran define a qualidade como “*fitness to use*” (adequação ao uso) de um produto ou serviço. Se a empresa investisse nos custos da prevenção e avaliação desse produto ou serviço, certamente que a médio prazo iria lucrar, uma vez que os custos com as falhas internas e externas seriam menores, conduzindo igualmente a uma diminuição do custo total da qualidade, concluindo assim que os custos decorrem é da falta de qualidade. Ao longo da sua obra virá a desenvolver a sua teoria - trilogia de Juran em que apresenta um programa de qualidade assente em três elementos: planeamento, controlo e melhoria contínua.

O controle total da qualidade defendido por Feigenbaum (1956) mostra que a qualidade dos produtos resulta de um esforço conjunto de todos os indivíduos da organização. Promove-se um controle preventivo, desde o momento em que se elabora o projeto até o produto estar nas mãos do consumidor que fica satisfeito. Nesta medida, procura-se atuar sobre todas as possíveis causas da não conformidade. Assim, Feigenbaum entende a qualidade como um

conjunto de características do produto ou serviço em uso, as quais satisfazem as expectativas do cliente.

As técnicas de confiabilidade impulsionadas pela indústria aeronáutica, eletrônica e militar desenvolveram-se com vista a garantir um desempenho aceitável do produto ao longo do tempo, reduzindo a taxa de falhas ao longo do seu uso.

O Programa Zero Defeitos teve o seu início no ano de 1961, na construção dos mísseis Pershing, nos Estados Unidos da América (EUA), inspirado nos trabalhos de Philip Crosby que defendia o conceito de produção sem defeito. Para Crosby (1979), a qualidade era grátis pois tudo pode ser bem feito à primeira vez. Para tal, a organização teria de enfatizar a gestão dos seus recursos humanos inculcando uma consciência coletiva para a qualidade; assim, estabelecidos os objetivos, todos são responsáveis, todos são conhecedores dos resultados da Qualidade e a todos é reconhecido o mérito pela sua obtenção. Também os japoneses procurando evitar a ocorrência de defeitos foram seguidores do conceito de “defeito-zero” e Ishikawa (1985) dá o seu contributo na área da qualidade quando cria instrumentos de controlo, nomeadamente, o diagrama causa-efeito que procura chegar à raiz de uma falha de qualidade. Ishikawa distinguiu-se também na promoção dos “círculos da qualidade (...) definidos como pequenos grupos de trabalhadores voluntários numa mesma área de atividade que se reúnem regularmente para, através da utilização de vários instrumentos (gráficos, estudo de casos, *brainstorming*), identificarem os problemas, inventariarem as suas causas e proporem soluções” (J. A. O. Rocha, 2006, p.39).

Apesar de perder a guerra, a gestão japonesa distingue-se por enfatizar a formação do homem, preparando os seus profissionais para que quase por reflexo dominem as técnicas de trabalho em equipa, a organização do local de trabalho e abordem de forma sistematizada os problemas, num clima marcado pela estabilidade e fidelidade mútua entre a empresa e os seus profissionais.

A Era da Gestão da Qualidade Total inicia-se na década de oitenta e apresenta-se não como a negação das anteriores, mas pelo contrário, incorporando algumas das suas ideias.

A gestão da qualidade aplica-se em tudo o que se faz, a todos os níveis ou áreas da empresa, é uma tarefa rotineira, obrigatória, entendida como a estratégia indispensável à sua sobrevivência e expansão. Toda a organização é responsável pelo produto/serviço que presta e trabalha numa lógica de melhoria contínua para atingir a excelência. O seu desempenho vai ditar a qualidade do produto e o seu potencial competitivo. É necessário ter em conta o mercado e o cliente que tem a última palavra. A cargo do gestor da empresa (líder) está a elaboração de um plano estratégico, bem definido e competitivo, para que a organização enquanto sistema

aberto, possa responder às mais diferentes influências e pressões que se fazem sentir em resultado da globalização da economia, da formação de blocos económicos, do desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e informação. Faz sentido voltar a mencionar Deming que apenas na década de oitenta se torna famoso nos EUA, ao propor soluções construtivas para os problemas das empresas americanas. O seu trabalho é mais conhecido no ocidente no que respeita aos “catorze princípios para a transformação” apresentados no seu livro *Out of Crisis* (1982) que continuam a manter-se atuais ao pretenderem cimentar o caminho para o sucesso da melhoria dos programas de qualidade.

Veja-se então esses princípios a que António, Teixeira & Rosa (2016) também fazem alusão: 1. O propósito constante é a melhoria de um produto ou serviço; 2. Implementar uma nova filosofia de gestão (a organização acredita que a qualidade é o caminho para atingir patamares superiores de desempenho); 3. Fim da dependência da inspeção em massa (mais importante do que investir na correção é investir na prevenção dos defeitos); 4. Perspetivar o negócio sob a ótica da importância das parcerias e não na base exclusiva do preço; 5. Melhoria contínua do sistema de produção e prestação de serviços para a satisfação de cada vez mais clientes; 6. A formação na empresa deve ser institucionalizada; 7. Liderança firme nos seus propósitos para conduzir a organização à excelência; 8. Segurança dos trabalhadores para que sem medo de represálias, apresentem sugestões e críticas para a melhoria da qualidade; 9. Promoção de trabalho multidisciplinar e incremento da comunicação entre os vários departamentos; 10. Comunicação clara e universal dos objetivos da organização, em detrimento de slogans e exortações dirigidos à força de trabalho; 11. Eliminação das cotas numéricas impostas à força de trabalho e dos objetivos numéricos impostos à gestão pois só criam pressão desnecessária; 12. Reconhecimento do desempenho de cada um, em detrimento das barreiras que tiram às pessoas o orgulho do seu trabalho; 13. Motivação para a educação e estudo (incentivo aos círculos de qualidade – as reuniões para debate e procura de soluções e troca de experiências); 14. Aposta na melhoria contínua pelo que é necessário iniciar ações imediatas para que a transformação se dê.

Posso concluir que a qualidade deve ser encarada sobretudo como (...) “uma filosofia de gestão e um compromisso na procura da excelência, enfatizando aspetos fundamentais como a ética e a melhoria contínua” (J. A. O. Rocha, 2006, p.38).

O advento do fenómeno da globalização teve um impacto significativo no movimento mundial em prol da Qualidade. A Qualidade passa a ser uma linguagem internacional e obrigatória de negócios, o que pode ser evidenciado através da explosão do processo de certificações e da consolidação dos prémios da qualidade.

Por este motivo faz sentido falar na ISO “*International Standards Organization*”, a organização internacional que data de 1946, com sede em Genebra, criada com o objetivo de "facilitar a coordenação internacional e unificação dos padrões industriais" e da qual Portugal passou a ser membro em 1949. A essência do nome da organização (ISO) provém da palavra grega “ἴσος” (íson) que significa igual. A escolha do seu nome reflete bem o seu objetivo primordial – padronização entre as diversas culturas, e também, evitar apresentar diferentes acrónimos consoante os idiomas. A partir da década de oitenta e particularmente, com a criação da União Europeia, ainda mais sentido passou a fazer a existência de normas internacionais. A ISO 9000 tornou-se então a norma padrão internacional.

Necessitando qualquer organização de disputar o mercado à escala global, a procura da qualidade transformou-se numa questão de sobrevivência e é notória a popularização a nível empresarial das certificações dos “sistemas de garantia da qualidade”, segundo padrões adotados internacionalmente. Deste modo, a organização deve cumprir com uma série de requisitos, passar por auditorias independentes e obter a certificação. Este certificado denota que a empresa para além de zelar pela qualidade do produto ou serviço, cumpre com qualquer exigência de caráter normativo e conseguiu construir uma nova cultura organizacional. Com maior eficiência, aumentou os níveis de produtividade, economiza tempo e recursos humanos, analisa de forma sistémica os seus pontos fortes e fracos e mobiliza todos os elementos da organização. Esta certificação abre as portas de novos mercados, de clientes exigentes, ávidos por produtos ou serviços de qualidade.

A Europa não fugiu à tendência e enfatizou a relação fornecedor-cliente através da certificação dos fornecedores. Tal orientação decorria das necessidades de unificação do mercado comum europeu que criava oportunidades de mercado nos vários países da comunidade. Deste modo, ao invés da empresa necessitar da certificação de cada cliente, era auditada uma única vez, por auditores independentes, qualificados, dentro de critérios padronizados descritos nas normas ISO 9000. Esta certificação era aceite em todo o mercado comum europeu e representava um requisito para o seu acesso. Esta prática estendida a vários países comprovou a existência de uma uniformidade na compreensão do conceito da qualidade e da sua gestão.

No final do século XX incorporaram-se à prática da qualidade nas empresas outros conceitos, outras preocupações, como a preservação ambiental, responsabilidade ética e social. Apesar de a meta ser a satisfação do cliente e o lucro, há que considerar outros fatores como, minimizar os impactos resultantes da produção, atender à conjuntura social e ao apoio à comunidade. Esta atitude não se deve cingir ao campo empresarial/económico, mas sim, ser

adotada a nível político, como estratégia de desenvolvimento, através da imposição de certificações, criação de prémios ou constando do próprio programa do Governo.

Também a criação das leis de proteção ao consumidor estimula a prática da gestão da qualidade. As empresas têm de comprovar e garantir a qualidade do seu produto ou serviço, sendo responsáveis pelos danos ou falhas que possam atingir o consumidor/cliente. Em suma, a qualidade será o garante das organizações para o seu sucesso económico, social e ambiental e que lhe permite atingir a excelência e um desenvolvimento sustentável.

Chegados ao século XXI, o recurso organizacional mais valioso é, sem dúvida, o conhecimento. Graças ao extraordinário impacto provocado pelas novas tecnologias da informação e comunicação, bem como, a todos os avanços registados nas áreas da engenharia molecular e genética vive-se uma economia interligada em rede, globalizada, que já não conhece fronteiras. Aquela que aposta numa melhoria gradual, contínua que envolve e compromete todos os membros da organização. Este cenário é inerente aos modelos de administração atuais que apostam na Gestão Estratégica da Qualidade como forma de responder a um aprimoramento constante imposto pelo mercado. Toda a organização é corresponsável por um caminho de melhoria contínua tendo como meta atingir a excelência e igualar-se aos melhores a nível internacional. O objetivo de qualquer organização será atingir a Qualidade Total/Excelência, a conquista do nível de qualidade internacional.

O desenvolvimento do conceito de Qualidade e a afirmação da Excelência enquanto filosofia integrada de gestão, levaram a que muitas empresas procurassem guias de orientação para a implementar.

É assim neste contexto que surgem os prémios de excelência, com o intuito de promover a Qualidade e servir como modelos de autoavaliação de melhoria no seio das organizações. Os Prémios Deming (Japão, 1951); Malcolm Baldrige (EUA, 1987) e Europeu da Qualidade (Europa, 1991) baseiam-se num conjunto de critérios que servem de suporte à avaliação de uma determinada organização, sendo-lhe atribuída uma certa pontuação final por um grupo de assessores externos. Inicialmente, estes prémios destinavam-se unicamente ao setor industrial, mas depois, o seu âmbito veio a estender-se aos serviços, setor público, nomeadamente, instituições de saúde e ensino.

O Prémio Deming foi criado pela JUSE em homenagem a Deming enquanto introdutor dos conceitos de controle de qualidade no Japão. O Prémio visa garantir que a obtenção de bons resultados seja conseguida através do Controlo da Qualidade exercido sobre as atividades que decorrem em toda a organização. No entanto, as suas contribuições foram mais além, abordando outros temas de administração, especialmente, os relacionados com os catorze

princípios básicos já referidos que definiu para a prática administrativa. Este Prémio tem sido concedido anualmente, tem cinco categorias e é atribuído a uma pessoa singular ou a pequenas empresas que promovem o aperfeiçoamento da qualidade e da gestão.

O Prémio Malcolm Baldrige foi promovido pelo Departamento de Comércio dos Estados Unidos, com a colaboração da ASQ (*American Society for Quality*) e do NIST (*National Institute of Standards and Technology*). Foi ganhando prestígio, nacional e internacional, enquanto um catalisador da melhoria de muitas organizações, públicas e privadas, que nele encontraram um modelo de Gestão pela Qualidade Total para as orientar na procura de uma maior competitividade, na procura incessante da excelência e da satisfação dos clientes. Na sua recente versão (1997), há uma nova exigência a considerar – a eficiência económica da empresa. Os conceitos principais que fazem parte do Prémio Malcolm Baldrige são divididos em sete categorias que constituem os critérios de avaliação: liderança; planeamento estratégico; cliente e mercado; informação e análise; desenvolvimento e gestão dos recursos humanos; processo de gestão e os resultados dos negócios. Contudo, é assumido como papel fundamental em toda a organização, a importância da liderança, sendo esta responsável pela gestão do pessoal, pela política e a estratégia, pela gestão dos processos e dos recursos, pelos resultados e pela satisfação dos clientes. Este Prémio tem quatro categorias (manufatura, serviço, pequenas empresas e organizações não lucrativas) e é atribuído anualmente.

Como resposta ao sucesso alcançado e com a missão de promover a excelência de forma sustentada na Europa, surge a *European Foundation for Quality Management* (EFQM), também ela responsável pela criação de um modelo de Excelência que proporcionou um referencial exigente e ambicioso quanto à definição, implementação e desempenho das organizações no domínio da Gestão da Qualidade Total. É este modelo que serve de base à atribuição do Prémio Europeu da Qualidade. Um modelo não prescritivo ao reconhecer a panóplia de formas de alcançar a excelência. Ele assenta em nove critérios (liderança, estratégia, pessoas, parcerias e recursos, processos, satisfação dos clientes, das pessoas, da sociedade e resultados do negócio), face aos quais é feita a avaliação do progresso da organização.

Todos estes prémios têm desempenhado um importante papel na consolidação e promoção da Qualidade nos três principais mercados mundiais: Japão, Estados Unidos e Europa Ocidental.

As organizações podem não se candidatar aos Prémios, mas recorrer aos seus modelos para realizar a sua autoavaliação, o meio mais eficaz para identificar os seus pontos fortes e

fracos. Dentro de vários modelos possíveis de adotar será feita a abordagem a dois dos modelos europeus mais utilizados: o modelo da *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e o modelo *Common Assessment Framework* (CAF).

Sintetizando, posso dizer que ao longo deste capítulo é perceptível que a qualidade é uma questão intemporal, que se reveste de diferentes significados que foram mudando ao longo do tempo, de acordo com os contextos políticos, económicos e sociais. A qualidade tem uma componente subjetiva e se o objetivo é a sua gestão e o seu controle, então ela terá de ser objetivada de forma a ser quantificada.

Ao consultar o Dicionário surgem associados à qualidade inúmeros sinónimos como:

1. propriedade ou condição natural de uma pessoa ou coisa que a distingue das outras, atributo, característica, predicado;
2. aptidão, capacidade;
3. dom, virtude;
4. modo de ser, carácter, índole;
5. importância, valor, distinção;
6. posição, função;
7. profissão;
8. grau social, título, classe;
9. espécie, tipo, casta;
10. natureza;
11. disposição de ânimo.

Relativamente aos especialistas da qualidade, apesar das diferenças entre os seus contributos, todos realçam um conjunto de elementos que se tornaram pilares da Teoria da Qualidade: o envolvimento da gestão de topo, o empenhamento e autonomia dos colaboradores, a gestão baseada em métricas e factos, a utilização de ferramentas estatísticas para controlo da variabilidade e a ênfase posta no cliente.

Reverendo alguns deles, relembro:

- Juran que define a qualidade como “*fitness to use*” (adequação ao uso) de um produto ou serviço;
- Feigenbaum entende a qualidade como um conjunto de características do produto ou serviço em uso, as quais satisfazem as expectativas do cliente;
- Para Crosby, a qualidade era grátis pois tudo pode ser bem feito da primeira vez;
- Deming (1986, citado por Martins, 2013, p.43) identifica a qualidade com (...) “a satisfação do consumidor”, em que o fornecedor mais do que ir ao encontro das suas necessidades deve também superá-las;
- Nas palavras de Dray (1995, p.177), a qualidade (...) “é um conceito evolutivo que tem a ver com os próprios valores e padrões que o cidadão espera do «produto» recebido (...) que sintetiza um conjunto de técnicas orientadas para uma nova filosofia de gestão”.
- Para J. A. O. Rocha (2006, p.38) a qualidade é (...) “uma filosofia de gestão e um compromisso na procura da excelência, enfatizando aspetos fundamentais como a ética e a melhoria contínua”.

## **1.2. Descrição das coordenadas históricas, culturais, político-económicas e educativas da gestão da qualidade na perspetiva europeia**

O subtítulo anterior mostrou numa perspetiva histórica como evoluiu o conceito da qualidade e, portanto, não será difícil entender que este se entrecruza com as dimensões políticas-económicas, sociais e educativas.

Ao longo da história, os Estados foram-se desenvolvendo ao sabor de diferentes correntes político-económicas que ciclicamente se foram substituindo influenciando o desenvolvimento da sociedade e a forma como a qualidade é encarada.

As distintas teorias económicas que surgiram ao longo da história e que se foram substituindo ou completando refletem, sem dúvida, a forma como hoje se entende a qualidade e como é gerida.

A economia como processo de desenvolvimento das sociedades advém dos primórdios da humanidade. Pode-se pensar no seu desenvolvimento no período das culturas clássicas e pré-clássicas (Egito, Grécia e Roma) e no espaço de comércio que se situava em torno de todo o Mediterrâneo.

Mas verdadeiramente pode-se afirmar com segurança que o Mercantilismo foi a primeira corrente económica estabelecida. Esta corrente (século XVI e XVII) defendia o fortalecimento do Estado por meio da posse de metais preciosos (da existência de moeda forte), do controle governamental da economia e da expansão comercial (valor das exportações superior ao das importações). Nestes dois séculos iniciou-se a utilização de princípios contabilísticos e a fiscalização centralizada de contas.

Com a Revolução Industrial (iniciada na Inglaterra e que se alastrou rapidamente à Europa Ocidental e aos Estados Unidos) entre 1760 e 1840, transformaram-se os processos de manufatura artesanal para a produção por máquinas-ferramentas, com a utilização generalizada do vapor como motor de todo o processo produtivo.

Adam Smith (1723-1790) foi o fundador da economia política, nascendo assim esta disciplina como uma verdadeira ciência. Defendia o liberalismo económico, com a não intervenção do Estado na economia, por entender que o capitalismo continha mecanismos racionais e eficientes de autorregulação das condições socioeconómicas de uma sociedade (“a mão invisível”).

Karl Marx (1818-1883), fundador da teoria comunista, opôs-se aos processos analíticos dos clássicos e às suas conclusões, nomeadamente, a Adam Smith. Fundamentalmente, opunha-se às teorias capitalistas que desvalorizavam completamente o valor da força do

trabalho operário, submetendo-o aos interesses das classes dominantes. A utilização intensiva da maquinaria trazia o aumento do desemprego e a existência de salários de subsistência.

Estavam assim definidas as duas grandes correntes sócio/político/económicas que haveriam de definir toda a história do século XX e início do século XXI, capitalismo (Europa Ocidental e América do Norte) e comunismo (Europa de Leste e Ásia, nomeadamente, União Soviética e China). A partir daqui as teorias surgidas tentaram de formas diferentes encontrar caminhos de superação desta dicotomia política/económica/social.

O economista britânico John Maynard Keynes (1936), defendia que o Estado devia interferir na economia, na sociedade, ou em qualquer aspeto necessário o que levou às conceções nórdicas do Estado Providência, o Estado Social (*Welfare State*). Em contraponto a esta visão, surgem após a Segunda Guerra Mundial, as teorias económicas a favor das correntes neoliberais, defendidas por Fredrich Hayek e Milton Friedman, apologistas novamente, da não ingerência do Estado na economia, pois acreditavam que este comprometia o funcionamento do mercado livre. Para os neoliberais, a liberdade de comércio é necessária para garantir o crescimento económico e o desenvolvimento social de um país. Há um reforço notório do setor privado, com a defesa de uma política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e a abertura da economia à entrada de multinacionais. O neoliberalismo privilegia princípios como disciplina, eficiência, qualidade, competitividade e aposta na globalização, enquanto veículo de mundialização das mercadorias e ideologias. Com o surgimento do Estado Neoliberal, começaram a desenvolver-se políticas de reforma na administração pública, assentes no paradigma que organizações do setor público e privado podem e devem ser geridas através de princípios similares na sua essência, apesar das organizações públicas não perseguirem o interesse principal do lucro e da rentabilidade, mas sim, o interesse público, enquanto objetivo e fim das suas atividades, sendo assim relativamente controladas pelo poder político.

No que diz respeito à qualidade, será assim interessante perceber de que modo as políticas da União Europeia estão a visar corresponder aos desafios atuais e futuros, depois dos sucessivos alargamentos por que passou, tendo em conta todo o contexto da globalização, a recente recessão mundial e os objetivos previstos no quadro de referência da estratégia Europa 2020.

A União Europeia (UE) é uma organização que aposta na união económica e política de vinte e oito Estados-Membros independentes, situados preferencialmente na Europa, tendo tido a sua origem na Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA), instituída em 1951 e que entrou em vigor em 1952 e na Comunidade Económica Europeia (CEE), formada mais

tarde, em 1957. A CECA teve por objetivo pôr termo às frequentes guerras entre países vizinhos que culminaram na Segunda Guerra Mundial, estabelecendo a livre circulação de carvão, ferro e aço entre os países membros e defendendo políticas para a instalação de indústrias, enquanto a CEE, instituída pelo Tratado de Roma, teve como finalidade estabelecer um mercado comum europeu. Ao longo dos anos, vários foram os Estados-Membros que aderiram à CEE que vê aumentar o seu território e a sua esfera de influência através de novas competências políticas. Os seus Estados signatários foram França, Itália, República Federal Alemã e os três países do Benelux (Bélgica, Holanda e Luxemburgo). Aderiram posteriormente o Reino Unido, a Irlanda e a Dinamarca em 1973, a Grécia em 1981, Portugal e Espanha em 1986. É em 1993, com a entrada em vigor do Tratado de Maastricht que a CEE passa a designar-se União Europeia (UE) continuando esta a integrar mais países, o último, a Croácia em 2013.

Assim, maiores responsabilidades são atribuídas às instituições comunitárias, novas formas de cooperação entre os governos nacionais são introduzidas, alargando os objetivos comunitários a aspetos tão diversos como segurança, cultura ou educação. A criação do Espaço Schengen desde 1985, bem como, a adoção de uma moeda única, o euro, em 1999, facilitou a criação de um espaço financeiro comum, dotado de uma moeda competitiva a nível mundial e a livre circulação de pessoas, das suas ideias e da sua cultura.

Na antevisão do alargamento da União Europeia, ao longo dos anos, mais tratados foram assinados, com vista a aumentar a coesão interna e reforçar a posição da Comunidade no Mundo, ou reformar as instituições comunitárias para assegurar o seu eficaz funcionamento. A última revisão significativa aos princípios constitucionais da União Europeia está espelhada no Tratado de Lisboa que entrou em vigor em 2009. A aposta recai em aprofundar a democracia na Europa, aumentar a sua eficácia na tomada de decisões e a sua capacidade para enfrentar desafios globais, como sejam as alterações climáticas, a segurança interna e internacional e o desenvolvimento sustentável. Atendendo ao incremento da competição, cabe a cada Estado impor-se, tentando aumentar a sua produtividade, procurar ser economicamente forte, lutar por ser o melhor.

Pretende-se colocar a tônica na qualidade, melhor dizendo, no caminho para se atingir o seu estágio supremo – a excelência, dando resposta às exigências do cliente e apresentando resultados sustentados, que cada vez são mais exigidos.

No entanto, a crise económica internacional que se iniciou nos Estados Unidos em 2008, teve um forte impacto na União Europeia, principalmente a partir de 2011, conduzindo ao aumento das taxas de desemprego, a quedas consideráveis nas taxas de crescimento e a um sentimento de pessimismo quanto aos fundamentos da própria União Europeia. Outro fator não

menos importante é o extremismo religioso, que ao intensificar-se no Médio Oriente tem sido o motor de inúmeros conflitos e o responsável pela vaga de refugiados que procura a Europa como destino, tornando-se este continente o alvo de vários atentados terroristas.

Desta forma, na Europa as opiniões dividem-se entre os que questionam a viabilidade da existência da União Europeia e das suas políticas de promoção de crescimento de economias em crise, fala-se então do euroceticismo (...) “a Europa está hoje ameaçada de quebrar (...). Nós estamos à beira do abismo e os europeus parecem não entender a emergência.” (Allègre, 2011, pág.7, citado por Silva, 2016, pág.90) ou pelo contrário, os que defendem a continuidade da União e das suas políticas, enfatizando o seu peso na mundialização ao representar vinte por cento (20%) do produto interno bruto (PIB) mundial. O que se continua a assistir face ao fenómeno da globalização é à pressão exercida sobre os Estados para reorientar as suas políticas, de modo a equilibrarem a economia nacional com o mercado mundial, multiplicando as interdependências uns com os outros, fazendo assim deslocar os termos do desenvolvimento de uma perspetiva nacional para outra progressivamente global. “Por globalização, os discursos dominantes e mais comuns entendem, o crescente fenómeno de interdependência das economias e dos mercados a nível mundial, espaço de conflito e de acrescida competitividade no seio da economia de mercado, cujos efeitos se estendem a todas as áreas sociais” (Joaquim Azevedo, 2007, p.14).

O impacto da globalização na economia é talvez o mais visível, assistindo-se ao advento de uma nova economia, alicerçada nas tecnologias de informação e de comunicação, cujo produto – o conhecimento – é o novo fator de produção e motor de desenvolvimento. Todavia, ao atentar na perspetiva dos hiperglobalizadores (corrente iniciada a partir de meados do século XX), é assustador o declínio que atualmente os governos nacionais estão a viver, quase que impedidos de controlar as suas economias – as forças do mercado são mais poderosas que as forças nacionais, ou verem o seu poder posto em causa por instituições como a própria União Europeia, FMI (Fundo Monetário Internacional) ou OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico). “Os hiperglobalizadores assumem assim que a globalização está a transformar a natureza e as formas do poder político, verificando-se uma acentuada e clara perda de soberania dos estados nacionais e suas instituições representativas” (Teodoro, 2010, p.27).

No que diz respeito à Europa ela tem tido dificuldade em regular esta globalização, pois se por um lado, atingiu níveis ímpares de integração económica internacional, com o mercado único e a moeda única, por outro, continua a ter de lidar com a sua fragmentação. A Europa, ao insistir na gestão de medidas de austeridade e repressão provocou a rutura no bloco central e a divisão

entre a Alemanha e a França. O resultado do referendo no Reino Unido, com a decisão deste Estado-Membro deixar a União Europeia, o que acontece pela primeira vez desde a sua constituição, é a prova da insatisfação dos seus membros. A vitória do “sair” repercutiu-se na hora, nas bolsas asiáticas e nos mercados europeus e dos Estados Unidos e certamente a concretizar-se, o “*Brexit*” mudará o rumo da geopolítica mundial nas próximas décadas.

A par com a economia está o campo educacional onde também as ideias da globalização hegemónica e da regulação transnacional estão patentes pois a definição das políticas educativas tem por base as orientações emanadas das organizações supranacionais.

Tudo se pode tornar mais fácil se a Europa se aproximar da posição dos transformacionistas (posição intermédia entre os hiperglobalizadores e os céticos), também assumida por Giddens (2010), ao afirmar que a ordem global está a ser transformada, mas continuam a existir muitos padrões tradicionais. Os transformacionistas consideram que nas questões de soberania dos estados e apesar da interdependência global, não há uma diminuição da sua influência, mas sim, a reconfiguração das suas funções e modos de governação; os estados estão a reestruturar-se para responder às novas formas de organização social e económica que não possuem base territorial. No setor da educação, o cunho neoliberal é dado pela introdução de conceitos como qualidade, eficácia, eficiência, prestação de contas, avaliação e autoavaliação. Fruto de uma nova administração pública, como refere Pacheco (2009) foi-se impondo uma maior racionalização dos custos, reduzido o tamanho do setor público, valorizada a delegação e descentralização, a qualidade dos serviços prestados, a ênfase nos resultados e a necessidade de serem medidos, a satisfação do cliente-utente e a transparência da informação. Este é o cenário em que vivem as escolas onde o seu líder tem de envolver toda a organização para trabalhar com qualidade, de modo a atender e superar as expectativas dos seus clientes. A escola tem de prestar contas, a qualidade é vista como o produto.

Ao analisar a qualidade numa perspetiva social, não se pode omitir as consequências que a globalização económica tem nas relações sociais, também elas marcadas por uma tendência para a internacionalização, liberalização e universalização de valores e modos de vida. Emerge, assim, uma cultura global, onde todos os aspetos sociais ou individuais se interrelacionam sistemicamente.

A criação do Pacto Global no ano de 2000 é também exemplo da ideia de se conseguir dar uma dimensão social à globalização. Através dos seus dez princípios, ele surge para encorajar as empresas a adotar políticas de responsabilidade social corporativa e sustentabilidade. Este Pacto pretende promover um diálogo entre empresas, organizações das

Nações Unidas, sindicatos, organizações não-governamentais e demais parceiros, para o desenvolvimento de um mercado global mais inclusivo e sustentável. Parte do princípio que atualmente as empresas são os protagonistas fundamentais no desenvolvimento social das nações e por isso, devem agir com responsabilidade na sociedade com a qual interagem. Na medida em que se envolvem nesse compromisso, contribuem para criar uma sociedade mais justa e compreendem mais profundamente as oportunidades existentes num contexto social complexo e dinâmico. Os dez princípios do Pacto fundamentam-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Declaração da Organização Internacional do Trabalho sobre Princípios e Direitos Fundamentais do Trabalho, na Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento e, também, na Convenção das Nações Unidas contra a Corrupção.

Deste modo, os dois primeiros princípios dizem respeito a direitos humanos (as empresas devem apoiar e respeitar a proteção de direitos humanos reconhecidos internacionalmente e assegurar-se da sua não participação em violações destes direitos); os quatro seguintes são relativos ao trabalho, (apoio das empresas à liberdade de associação e o reconhecimento efetivo do direito à negociação coletiva; eliminação de todas as formas de trabalho forçado ou compulsório; confirmação da abolição efetiva do trabalho infantil e eliminar a discriminação no emprego); o sétimo, oitavo e nono princípios referem-se ao ambiente (as empresas devem apoiar uma abordagem preventiva sobre desafios ambientais; desenvolver iniciativas a fim de promover maior responsabilidade ambiental e incentivar o desenvolvimento e difusão de tecnologias ambientais amigáveis) e por fim, o décimo princípio refere que as empresas possuem a obrigação de combater a corrupção em todas suas formas.

Mas se pensar que no ano de 2017 a União Europeia comemorou o seu sexagésimo aniversário, então todos os esforços, todos os desafios por que têm passado os seus Estados-Membros não foram em vão. Como refere Jean-Claude Juncker (2017), no prefácio do Livro Branco da Comissão Europeia (...) “Avizinham-se importantes desafios para a nossa segurança, para o bem-estar das nossas populações e para o papel que a Europa será chamada a desempenhar num mundo cada vez mais multipolar. Terá de ser a Europa, unida a 27, a traçar o seu próprio destino e a forjar uma visão para o seu futuro. (...)”. Neste caminho a percorrer, a Europa deverá ter presente então, um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. Não se deve esquecer que é a sede do maior mercado único, que é a segunda maior economia mundial a seguir aos Estados Unidos, que a sua moeda é a segunda mais utilizada a nível mundial, a seguir ao dólar, que é o principal doador de ajuda humanitária, que ocupa um lugar de destaque na inovação e que usufrui de uma comunidade científica com um enorme peso a nível internacional. Consequentemente deverá perseguir as metas criadas para 2025 e continuar a

debater-se pelas questões relacionadas com a procura da qualidade, através da partilha de boas práticas, desenvolvendo continuamente a aprendizagem e a inovação e melhorando resultados no caminho da qualidade total – a excelência, o aumento da competitividade, o crescimento da economia, o aumento da taxa de emprego, as reformas, a redução da taxa de pobreza e exclusão social, a preocupação com o ambiente, investindo em tecnologias mais limpas e continuando a lutar contra as alterações climáticas e canalizar também o seu olhar sobre a educação, apostando na redução das taxas de abandono escolar e no aumento da percentagem da população na faixa dos trinta/quarenta anos que possui diploma do ensino superior.

Ao longo do texto e fazendo um exercício retrospectivo é possível concluir que a qualidade da educação e a sua gestão, têm sido marcadas por diferentes conjunturas políticas, económicas e educacionais. Basta pensar por um lado, nas políticas social democráticas que centram a qualidade nos processos e por outro, nas políticas de cariz neoliberal que centram a qualidade no produto final, nos resultados, ou seja, nas consequências de toda a atuação da organização escolar. A qualidade centrada nos processos reconhece a importância do papel que desempenha cada um dos diferentes atores educativos e mais do que os resultados alcançados pela organização, importa de sobremaneira, o investimento nos processos que permitem obtê-los. Nesta perspetiva, a escola não está preocupada em primeira mão, com a resposta à tutela, com a prestação de contas, mas sim, com todos os processos que conduzam ao seu autoconhecimento, à sua inovação e uma melhoria contínua. É neste pensamento que se revê a social democracia, uma corrente cujos principais valores são a igualdade, a liberdade e a defesa de uma democracia representativa onde o Estado é considerado o melhor provedor de serviços básicos, nomeadamente, a educação. No entanto, a social democracia não está imune a críticas e no que diz respeito a Portugal, o seu ideário começou a estar em jogo quando o país passou a integrar a União Europeia e fica sujeito à sua supremacia, passando a adotar políticas supranacionais do modelo capitalista. As tendências neoliberais estavam à vista, com a reconceptualização do papel do Estado que passa a ter uma intervenção mínima em termos económicos.

Em Portugal, no respeitante ao contexto educativo, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), já nasce no seio de uma ideologia neoliberal e apesar das profundas alterações ocorridas quer à escala global, quer na sociedade portuguesa, quer no próprio sistema educativo, ainda hoje prevalece.

Tendo em conta que o centro de toda a prática neoliberal é o mercado, a educação deve funcionar à sua semelhança e estar subordinada aos seus interesses. Deste modo, as escolas

devem funcionar como empresas de serviços educacionais que têm de apresentar resultados. O seu objetivo é permitir que os alunos adquiram as competências necessárias para sobreviverem num mercado cada vez mais restrito e competitivo. Conceitos como mérito, inovação, competitividade, eficiência/eficácia, em suma, qualidade, têm de ser interiorizados e integrarem as dinâmicas das escolas. Contudo, mais uma vez parece estarmos a entrar num círculo vicioso ao encontrarmos as incongruências das políticas neoliberais, também elas já alvo de críticas.

Se atender ao veiculado por Torres (2017), é possível associar as políticas social democráticas *versus* neoliberais respetivamente aos conceitos “mais escola” e “melhor escola”, onde “mais escola” se centra nos princípios da participação, cooperação e igualdade e “melhor escola” se associa a atributos como qualidade, excelência, resultados. Torres (2017, p.471) refere que “embora no plano discursivo (político, profissional e pedagógico) prevaleça o elogio à conciliação *mais-melhor* escola, o resultado combinado das múltiplas pressões redundando no desenvolvimento de uma cultura cada vez mais rendida ao culto da meritocracia”. Parece prevalecer como prioridade a produção de resultados e “a exaltação da qualidade, da excelência e do mérito no espaço escolar e no mundo do trabalho emerge, doravante, como estratégia salvífica, socialmente legitimada, mesmo que implique o esbatimento das funções democratizadoras da escola” (Tenret, 2011, citado por Torres, 2017, p.472).

### **1.3. Caracterização dos modelos de gestão da qualidade: modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e *Common Assessment Framework* (CAF), enquanto modelos económicos**

#### **1.3.1. Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM).**

Ao longo do tempo e fruto da globalização da economia, tornou-se notória não só no seio da gestão privada como na pública, uma preocupação com a qualidade, com a autoavaliação e, por conseguinte, com a promoção da mudança nas empresas e nos serviços. Operaram-se alterações drásticas no meio empresarial, que vão desde a necessidade de qualificação da mão-de-obra até à gestão da qualidade dos produtos e serviços oferecidos a consumidores cada vez mais exigentes. A qualidade passou a ser a comprovação ou não das expectativas do cliente e a Excelência em qualidade é a nova arma contra a concorrência.

Apesar de terem sido construídos vários instrumentos para a avaliação da qualidade, centro a atenção no desenvolvimento do modelo de Excelência da EFQM.

A EFQM (*European Foundation for Quality Management*), ou seja, Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade, foi fundada em 1989, em resultado de uma reunião em Bruxelas, um ano antes, entre Jacques Delors e catorze líderes de grandes empresas europeias (Bosch, BT - Telecomunicações britânicas plc, Bull SA, Ciba-Geigy, Dassault, Electrolux, Fiat, KLM, Nestlé, Olivetti, Philips, Renault, Sulzer e Volkswagen) e com o apoio da Comissão Europeia. A Fundação, sem qualquer tipo de fins lucrativos, tem como missão ser o catalisador para a Excelência sustentável na Europa, acreditando que as organizações europeias são excelentes. Ao longo das décadas, o número de membros associados tem aumentado exponencialmente, representando a maioria dos setores de atividade. A Fundação tem vindo a criar parcerias com organizações congêneres em toda a Europa.

São vários os serviços prestados pela EFQM, embora seja de realçar o trabalho na promoção do seu modelo de Excelência, que nasce em 1991, e da criação do Prémio Europeu de Qualidade (*European Quality Award* – EQA, instituído em 1988) e atualmente designado *EFQM Excellence Award* – EEA, que tal como o Prémio Deming (Deming Prize, estabelecido em 1951) e o Malcolm Baldrige (Malcolm Baldrige Award – MB, criado em 1987) se baseia num conjunto de critérios que apoiam a avaliação duma organização. Faz aqui todo sentido mencionar estes dois prémios Deming e Baldrige (já referidos anteriormente), enquanto precursores do Prémio Europeu de Qualidade. Estes prémios inicialmente estavam focalizados apenas no setor industrial, mas progressivamente, alargaram o seu âmbito à área dos serviços, ao setor público, a instituições de saúde e educação.

Como mais adiante será desenvolvido, o modelo de Excelência possibilita a autoavaliação da qualidade das organizações (feita pela própria organização ou por uma entidade externa, comparando a realidade da organização com o preconizado no modelo), assim como, a todas as organizações que o apliquem na sua gestão, permitir-lhes servir de base de apreciação das candidaturas ao EEA que traduz o reconhecimento do desempenho da organização, de acordo com o patamar/nível de Excelência que esta alcançou.

Refira-se que a EFQM ao longo da sua existência, tem sido uma estrutura de suporte para organizações europeias e de todo o mundo desenvolverem uma cultura de excelência, acederem a boas práticas, gerirem com inovação e melhorarem os seus resultados. E como? Precisamente através da operacionalização do modelo criado, o modelo de Excelência da EFQM, que é uma ferramenta de gestão empresarial, que se iniciou no setor privado, mas que ao longo do tempo se estendeu com as devidas adequações ao setor público, podendo ser

aplicado a qualquer organização, independentemente da sua dimensão ou setor. O conceito de qualidade evolui e o modelo acompanhou o seu percurso, tendo sido revisto e sofrendo várias atualizações desde a sua conceção. Deste modo, ele reflete as reais mudanças no mercado global, mas mantém sempre o seu objetivo primordial - aumentar a competitividade das organizações e apoiar o desenvolvimento sustentável das economias europeias.

Assim, a EFQM prepara a nova versão do seu modelo, mas continua a ser este o seu espírito. A este propósito, dou nota da entrevista do atual CEO da EFQM, Russell Longmuir, apresentada na *newsletter* de março de 2019, em que este faz uma resenha dos seus primeiros cem dias de funções, destacando os três aspetos que respondem às solicitações dos clientes e membros da organização. O primeiro aspeto diz respeito à “proposta de valor”; sendo a preocupação máxima da EFQM a Excelência, pretende-se que a nova versão do modelo forneça melhores informações, no sentido das organizações se capacitarem que podem evoluir, melhorar, transformar-se, comunicarem melhor e atingir um desempenho mais eficaz. O segundo aspeto refere-se ao desenho do novo modelo; da recolha de dados e opiniões dos seus utilizadores por todo o mundo concluiu-se que há um apelo a um modelo que utilize uma linguagem mais moderna, mais ágil e adaptável, que possa ser utilizado em cenários diferentes (programas de intercâmbio, *startups*, mercados disruptivos, e pequenas e médias empresas), que as ferramentas que utiliza permitam uma informação imediata e não demasiado focada no reconhecimento e que a sua atualização seja feita anualmente. O último tópico alude ao lançamento de uma App que irá permitir aos membros, entre outros, partilhar experiências, solicitar informações e realizar estudos. O CEO adianta ainda que a nova versão deverá estar concluída em março de 2019 e que a sua divulgação ocorrerá em 2020, depois de verificada a sua aplicabilidade junto de organizações que há muito tempo utilizam o modelo.

Posso então dizer que o modelo de Excelência da EFQM funciona como uma ferramenta para o diagnóstico, avaliação e melhoria contínua da qualidade das organizações que pretendem atingir a excelência. É um guia para o diagnóstico interno da organização. O progresso da organização para a excelência é avaliado assim, identificando-se os pontos fortes e áreas a promover melhoria, permitindo às organizações a realização de diagnósticos relativos à qualidade e estimulando os seus esforços de melhoria contínua (Rosa & Amaral, 2007). Segundo a EFQM “*Excellence is about doing your best*” (<http://www.efqm.org> 2017); na realidade, é preciso lutar pela Excelência, na vida e no trabalho e ao nutrir este sentimento e esta cultura, uma organização caminha para um sucesso sustentado pois alcança e mantém níveis de desempenho excepcionais, atendendo e superando as expectativas de todos os seus *stakeholders*.

Este modelo materializa os oito Conceitos Fundamentais da Excelência e qualquer organização que o adote, para maximizar os seus benefícios, tem *a priori* que interiorizar esses Conceitos que esboçam o alicerce da excelência organizacional. Eles foram identificados de acordo com as tendências de gestão emergentes e como resultado de inúmeras entrevistas realizadas a altos executivos de organizações europeias.

Os Conceitos deverão espelhar-se na cultura da organização e ser a base para esta alcançar uma excelência sustentável. Qualquer um deles só por si é importante, todavia, o ideal é que a organização integre na sua cultura a sua totalidade.

Os Conceitos Fundamentais da Excelência em torno do qual se desenvolve o modelo

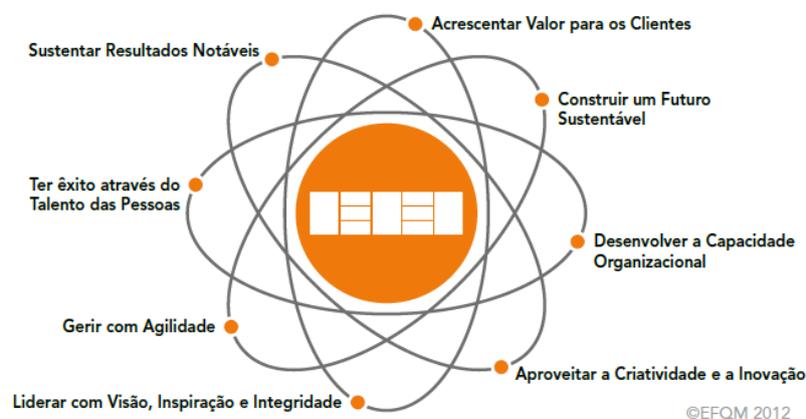


Figura 1. Conceitos Fundamentais da Excelência.

(Fonte: [https://apq.pt/wp-content/uploads/2016/06/Conceitos\\_Fundamentais\\_Excelencia-1.bmp](https://apq.pt/wp-content/uploads/2016/06/Conceitos_Fundamentais_Excelencia-1.bmp), março, 2017)

Assim sendo, uma organização excelente é aquela que:

- Acrescenta valor para os clientes - considera os clientes a sua razão de existência e desta forma empenha-se na criatividade e na inovação, tentando permanentemente antecipar, compreender, satisfazer e se possível, até exceder as suas necessidades e expectativas.

- Constrói um futuro sustentável - integra na sua cultura uma mentalidade ética e, portanto, a convicção de que a melhoria do seu desempenho tem impacto nas condições económicas, sociais e ambientais das comunidades em seu redor.

- Desenvolve a capacidade organizacional - aperfeiçoa as suas competências de gestão promovendo a mudança dentro e além-fronteiras, nomeadamente, através da procura, desenvolvimento e manutenção de parcerias com clientes, sociedade e outras organizações.

- Aproveita a criatividade e a inovação - gera maior valor e níveis de desempenho, através da mudança contínua e inovação sistemática, aproveitando a criatividade dos seus *stakeholders*.

- Lidera com Visão, Inspiração e Integridade - tem um dirigente que molda o futuro e o faz acontecer, atuando como modelo dos valores e da ética da organização e mostrando claramente o seu propósito.

- Gere com agilidade - tem a capacidade de identificar e responder de forma eficaz e eficiente às oportunidades e ameaças. De forma estratégica, as decisões são baseadas em factos para gerarem resultados equilibrados e sustentados.

- Tem êxito através do talento das pessoas - valoriza os seus recursos humanos e cria uma cultura de *empowerment* (descentralização de poderes), estabelecendo-se um equilíbrio na concretização dos objetivos organizacionais e pessoais. Existindo motivação, há o comprometimento de cada um, sendo o seu trabalho reconhecido e tornando-se uma mais-valia para a organização.

- Sustenta resultados notáveis - alcança a sua Missão e obtém um conjunto equilibrado e suportado de resultados que vão ao encontro das necessidades, tanto de curto como de longo prazo, dos seus *stakeholders*.

Tendo como base estes oito conceitos descritos, o modelo de Excelência da EFQM, propõe às organizações a utilização de nove critérios correlacionados, que permitem compreender e analisar as relações de causa e efeito entre o que a organização faz e os resultados que obtém. Estes critérios estão associados em dois grupos: cinco são designados de “Meios” ou “Facilitadores” (*Enablers*) e os restantes quatro, designados por “Resultados” (*Results*), tal como o diagrama da Figura 2 apresenta.

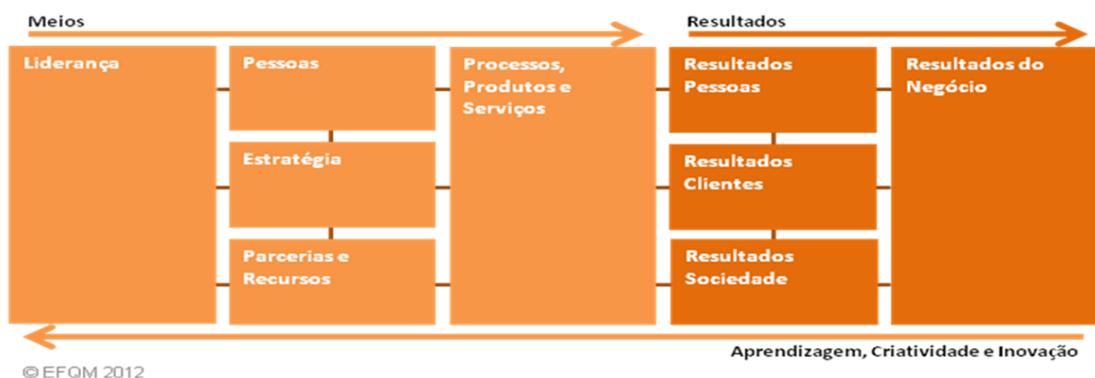


Figura 2. Critérios do modelo de Excelência da EFQM.

(Fonte: [https://www.apq.pt/wp-content/uploads/2016/06/criterios\\_modelo-1.png](https://www.apq.pt/wp-content/uploads/2016/06/criterios_modelo-1.png), março, 2017)

Os cinco primeiros correspondem àquilo que uma organização faz e ao modo como o faz. Os critérios “Resultados” abrangem o que uma organização alcança em função dos objetivos estratégicos que delineou.

O modelo baseia-se na relação entre os critérios Meios e os critérios Resultados, numa busca de causalidades. As setas desenhadas no diagrama representativo do modelo que consta da Figura 2 são prova disso, pondo em evidência a sua natureza dinâmica. Por um lado, realça-se que a Excelência nos Meios será visível nos Resultados, ou seja, os “Resultados” são causados pelos “Meios” e os “Meios” são melhorados utilizando o feedback dos “Resultados”. Desta forma, cria-se uma relação dinâmica de causa-efeito entre os conceitos de eficiência e eficácia, ou seja, maior eficiência gera maior eficácia e maior eficácia é geradora de maior eficiência. Por outro, é visível a importância da Aprendizagem, Criatividade e Inovação ligada através de um processo de *feedback* aos Resultados alcançados que apoiam a melhoria dos Meios, os quais, conduzirão por sua vez, a melhores Resultados num ciclo contínuo.

Cada um dos nove critérios tem uma definição que explica o seu significado geral. Por sua vez, cada um deles se desdobra em vários subcritérios, num total de trinta e dois que são pontos de orientação que descrevem com maior detalhe aquilo que deve ser encontrado em organizações excelentes.

Desenvolvendo cada um dos critérios plasmados no diagrama posso referir que:

1 - Liderança - é o comportamento de quem dirige a organização e que tem de agir; é aquele que inspira confiança e se compromete em qualquer momento, que antevê cenários para conduzir a estrutura numa caminhada de melhoria contínua de forma a atingir a excelência. Assim, encontra-se intimamente relacionado com a missão, a visão, os valores e a ética, que estão subjacentes à cultura e desempenho da organização.

2 - Estratégia - é o modo como é equacionado, implementado e avaliado o planeamento da organização, focado nos seus *stakeholders* e convertido em ações concretas.

3 - Pessoas - é a gestão eficaz dos recursos humanos para o aproveitamento de todo o seu potencial. Centra-se na motivação e reconhecimento do mérito dado aos trabalhadores da organização, incentivando-os assim a incrementar todas as suas capacidades comprometendo-se na melhoria permanente da organização.

4 - Parcerias e recursos - é o modo como se organizam eficazmente as relações da organização com outras entidades de forma a existir benefício mútuo e como são geridos os seus recursos internos de modo a apoiar a sua estratégia e o funcionamento eficaz dos processos.

5 - Processos, Produtos e Serviços - é a gestão de todas as atividades da organização que geram valor acrescentado para os seus *stakeholders*. Os procedimentos são sistematicamente concebidos, geridos e melhorados através da inovação; os produtos e serviços são criados e desenvolvidos a partir das necessidades e expectativas dos clientes.

6 - Resultados dos clientes - são os produtos que atendem ou excedem as necessidades/expectativas dos *stakeholders*.

7 - Resultados das pessoas - são os produtos esperados ou aqueles que superam as necessidades/expectativas dos colaboradores da organização.

8 - Resultados da sociedade - são aqueles que atendem ou superam as necessidades/expectativas dos *stakeholders*, relevantes dentro do grupo social de interação da organização.

9 - Resultados do negócio - são os obtidos pelas organizações excelentes que respondem ou superam as expectativas dos seus *stakeholders* envolvidos no negócio.

O modelo está orientado para os resultados e a sua revisão tem caminhado no sentido das organizações, mais do que se centrarem na satisfação do cliente direto, atenderem a um conjunto alargado de intervenientes, todos eles importantes no desempenho e qualidade da organização. Deste modo, as organizações lutam por uma competitividade crescente e preparam-se continuamente para as incessantes mudanças nos setores político, económico e social. Comungam de uma linguagem de gestão e de ferramentas comuns, o que facilita a partilha de “boas práticas” entre organizações de diferentes setores em toda a Europa.

Quando a organização procede à sua autoavaliação ela tem de decidir porque o faz. Apenas para conhecer o seu desempenho, identificando os pontos fortes e as áreas de melhoria; pontuar a sua prestação para efeitos de *benchmarking* (confronto de resultados com outras organizações consideradas de referência em termos de qualidade e que usam o modelo) ou candidatar-se a prémios nacionais ou ao europeu de Excelência.

A organização deverá atender à Lógica RADAR que se encontra no âmago do modelo de Excelência e enquanto ferramenta de gestão proporciona à organização uma abordagem estruturada para questionar o seu desempenho, baseada nos seguintes elementos: Resultados, Abordagem, Desdobramento, Avaliação e Refinamento, apresentados na Figura 3.



Figura 3. Lógica RADAR.

(Fonte: [https://apq.pt/wp-content/uploads/2016/06/logica\\_radar-1-1.jpg](https://apq.pt/wp-content/uploads/2016/06/logica_radar-1-1.jpg), março, 2017)

A Lógica RADAR estabelece que uma organização tem a necessidade de:

- Determinar os **R**esultados que espera alcançar, fruto da estratégia escolhida;
- Planear e desenvolver um conjunto de **A**bordagens sólidas para alcançar os resultados requeridos, no presente e no futuro;
- **D**esdobrar as abordagens de forma planeada para garantir a sua implementação;
- **A**valiar e **R**efinar as abordagens implementadas, através da monitorização e análise dos resultados alcançados e das atividades de aprendizagem realizadas.

A organização pode aplicar de diferentes maneiras o RADAR, de forma a ajudar a impulsionar a melhoria contínua, nomeadamente: avaliando a maturidade das abordagens implementadas, avaliando a excelência dos resultados alcançados ou ajudando a estruturar projetos de melhoria. Para uma análise consistente, os elementos do RADAR podem ser decompostos em vários atributos que abarcam orientações sobre o que se pode esperar que a organização demonstre.

Ao avaliar os critérios “Meios”, deve-se olhar para as abordagens adotadas, como elas têm sido implementadas e como é que a organização avalia e aprimora a sua eficiência e eficácia ao longo do tempo. No fundo, procuram-se abordagens sólidas e integradas que suportem a realização da estratégia organizacional; que a implementação destas abordagens seja estruturada e extensiva a todas as áreas da organização, permitindo os reajustes necessários dentro de prazos adequados; que a medição efetuada para a organização lhe permita entender o quão bem a abordagem está a funcionar e como efetivamente foi implementada; quais as atividades de aprendizagem que estão a ser realizadas para identificar formas novas ou alternativas de trabalhar e as melhorias que estão a ser implementadas como resultado da medição e da aprendizagem (fecho do ciclo).

Na avaliação dos “Resultados”, olha-se primeiro para a sua relevância na estratégia da organização, como eles são úteis na análise dos progressos realizados em relação aos objetivos-chave e em seguida para o desempenho dos próprios resultados. Em concreto, procuram-se os resultados que claramente mostram como a organização está a progredir em relação às suas principais estratégias; dados confiáveis que podem ser segmentados permitindo uma compreensão clara do que está a acontecer em relação aos *stakeholders*, produtos ou processos; as tendências positivas ao longo de um período de três anos; as metas que são apropriadas para os objetivos estratégicos a serem atingidos; as comparações e referências adequadas para colocar os resultados no contexto dentro do ambiente operacional da organização e as provas que demonstram que a organização compreende as causas subjacentes aos resultados e que os gere de forma eficaz para garantir níveis de desempenho sustentado para o futuro.

Para aplicar a Lógica RADAR, a organização conta com duas matrizes, uma utilizada como suporte à análise das abordagens ao longo dos cinco critérios “Meios” e outra para a análise dos resultados ao longo dos quatro critérios “Resultados”. Com base em todas as evidências disponíveis, a organização aplica o RADAR às abordagens adotadas e ao conjunto dos resultados alcançado. Tem de ter presente que ao conjunto dos critérios “Meios” e dos critérios “Resultados” é atribuída igual pontuação, 500 pontos (50% - 50%), totalizando 1000 pontos ou 100%, entre os 9 critérios avaliados. Para calcular o número total de pontos devem ser considerados os pesos relativos de cada um dos nove critérios tal como espelha a Figura 4.

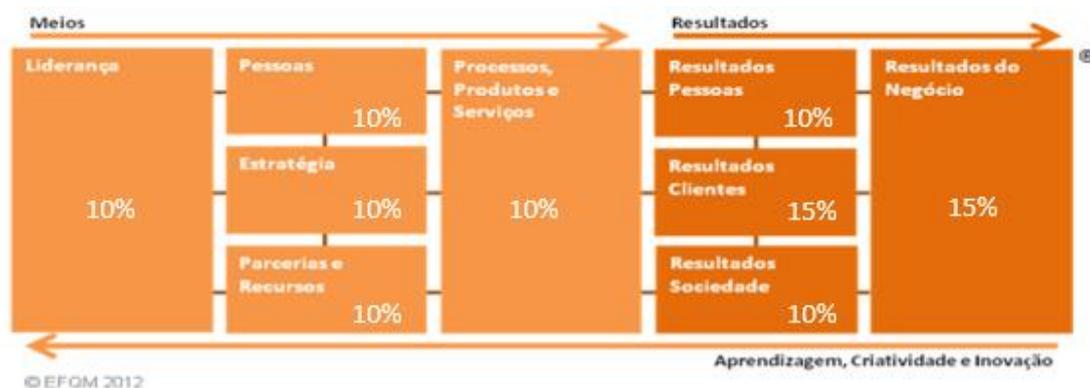


Figura 4. Ponderação dos critérios do modelo de Excelência da EFQM.

(Fonte: adaptado de *Assessing for Excellence*, iBook EFQM 2013)

Tal como para os critérios, também é atribuída uma pontuação aos subcritérios que varia entre 0% e 100%. Para cada critério é atribuído um peso idêntico a cada um dos seus subcritérios, à exceção dos critérios 6 e 7. A pontuação final da organização será o somatório

das pontuações dos vários subcritérios, afetado pela ponderação do peso relativo dos respetivos critérios a que pertencem.

Como base nesta pontuação qualquer organização pode-se candidatar ao esquema de reconhecimento europeu de “Níveis de Excelência” que em 2001 a EFQM concebeu como forma de incentivar as organizações a utilizar o modelo de Excelência, e além disso, conseguir auxiliá-las na progressão para patamares superiores da excelência organizacional face à maturidade atingida.

Há três níveis de reconhecimento “*Committed to Excellence*”, “*Recognised for Excellence*” e “*Excellence Award*”. Em Portugal, o parceiro da EFQM é a APQ (Associação Portuguesa para a Qualidade) responsável por assegurar a gestão deste esquema de reconhecimento para os níveis *Committed to Excellence e Recognised for Excellence*. Quanto ao nível “*Excellence Award*” que é o prémio com maior prestígio, a sua candidatura tem de ser realizada diretamente com a EFQM, de acordo com um calendário anual específico. É de referir que em qualquer um dos patamares, as organizações realizam um processo de autoavaliação e a metodologia utilizada vai crescendo em complexidade e profundidade à medida que a organização sobe de nível. A autoavaliação fornece uma panorâmica completa, sistemática e regular das atividades e resultados da organização, permitindo-lhe melhorar o seu funcionamento. Os esquemas de reconhecimento pretendem celebrar os resultados e constituem-se como boas iniciativas conducentes à motivação e encorajamento para uma melhoria sistemática; fornecem não só uma focalização na aprendizagem e treino, como se comportam como marcos que permitem demonstrar o progresso aos clientes, fornecedores e público em geral.

Como mostra a Figura 5, cada nível persegue um lema nomeadamente, “Criar a paixão e o compromisso”, “Comprovar o progresso” e “Comparar-se com os melhores a nível europeu”.

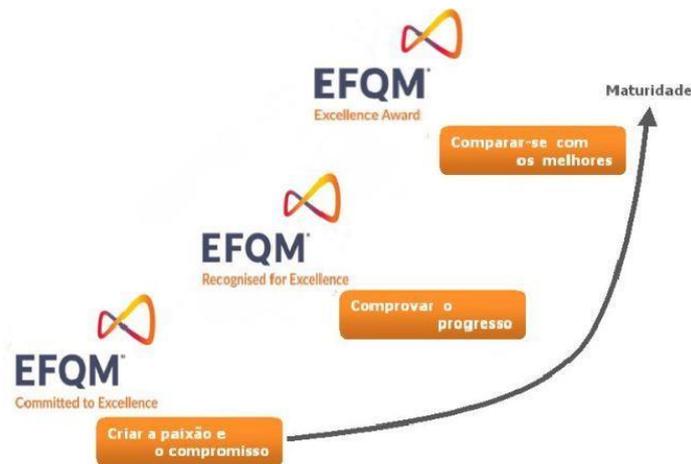


Figura 5. Níveis de Excelência da EFQM.

(Fonte: <https://www.apq.pt/wp-content/uploads/2016/06/Progresso-maturidade.jpg>, março, 2017)

Nos diferentes níveis/patamares, a organização ao olhar para si aperfeiçoa o seu processo de autoavaliação, reconhece o seu desempenho analisando os seus pontos fortes e áreas de melhoria e perspetiva o seu desempenho futuro. Em qualquer patamar, através de avaliadores com qualificações reconhecidas a nível europeu, a organização obtém uma perspetiva independente relativamente a toda a sua evolução e, em caso de sucesso, a visibilidade do êxito alcançado, a nível nacional e europeu, durante dois anos. O primeiro patamar, aplica-se às organizações que iniciam o seu percurso a caminho da Excelência; estas têm de proceder à sua autoavaliação e o resultado deste processo consistirá na identificação de áreas de melhoria relevantes. Para alcançar este primeiro nível, a organização tem de apresentar a um avaliador externo evidências de que elaborou um plano de melhorias face ao feedback da sua autoavaliação e desenvolveu pelo menos três ações de melhoria, podendo no final obter uma pontuação até trezentos pontos. O segundo patamar é recomendado às organizações que apresentam um historial de pelo menos três anos de melhoria sistemática, cuja pontuação é igual ou superior a trezentos pontos, que mostram alguma experiência na autoavaliação abrangendo os trinta e dois subcritérios e já realizaram *benchmarking* pelo menos a nível nacional. O último patamar é atingido por concurso e candidata-se qualquer organização considerada como modelo nacional ou europeu. À partida, é uma organização já com cinco anos de melhoria contínua e com abordagens que podem servir de modelo a outras organizações.

### 1.3.2. *Common Assessment Framework (CAF)*.

O modelo *Common Assessment Framework (CAF)* começou a ser gerado em reuniões informais entre Diretores Gerais das Administrações Públicas Europeias, durante a Presidência Austríaca da União Europeia, na segunda metade de 1998, onde se discutia a hipótese de criar uma estrutura comum europeia para a autoavaliação organizacional no setor público. Concebido entre 1998 e 2000, resulta da cooperação conjunta dos então Ministros da União Europeia, responsáveis pela Administração Pública; das Presidências da União Europeia à data (Reino Unido e Áustria em 1998, Alemanha e Finlândia em 1999 e Portugal em 2000), bem como, da colaboração da EFQM, Academia *Speyer* – Instituto Alemão de Ciências da Administração e EIPA (*European Institute of Public Administration*).

O modelo apresenta-se assim como uma simplificação do modelo de Excelência da EFQM, para ser aplicado pelas administrações públicas de toda a Europa e/ou por todas aquelas instituições que partilhem e desenvolvam interesses públicos e de reconhecida utilidade para a sociedade. Por conseguinte, surge como uma ferramenta de gestão simples e gratuita, de apoio à implementação dos conceitos de Gestão da Qualidade nas organizações públicas. Na verdade, a CAF, construída para ser utilizada como uma ferramenta de metodologia de autoavaliação, permite uma análise geral, sistemática e estruturada das atividades e dos respetivos processos, proporcionando uma visão global da organização. Este modelo de autoavaliação permite à organização conhecer os seus pontos fortes e fracos, sistematizar tarefas e implementar planos de melhoria do seu desempenho caminhando na busca da excelência. Esta moldura de autoavaliação poderá servir de elo entre os vários modelos e metodologias de gestão da qualidade utilizadas na Administração Pública da Europa e um mecanismo de comparação de meios e resultados com instituições afins, através do desenvolvimento de práticas de *benchmarking* – como comparar e de *benchlearning* – o que se aprende com os outros.

Este modelo (CAF) foi traduzido para português como “Estrutura Comum de Avaliação” em que: “Estrutura” refere o conjunto de princípios de qualidade, agrupados de maneira lógica e coerente, englobando todas as características de funcionamento de uma organização, no sentido de se confrontar com a realidade de uma estrutura eficaz e de poder estabelecer um diagnóstico preciso do seu estado de desenvolvimento ou de robustez; “Comum”, uma vez que este modelo pode ser aplicado por organizações públicas distintas, no mesmo ou em diferentes países, independentemente de possuírem culturas administrativas díspares ou se encontrarem em situações socioeconómicas desiguais; “Avaliação”, pois conduz

a ações e apreciações do seu desempenho, nos domínios identificados como tendo necessidade de melhorias. Este modelo foi avaliado em 2002, com base na experiência desenvolvida nos Estados Membros que primeiramente o aplicaram (2000/2001). Com base em algumas oportunidades de melhoria detetadas resultou uma nova versão em 2002, uma nova revisão em 2006 e após seis anos de experiência de trabalho com esta versão, é apresentada uma nova versão, a CAF 2013, onde o modelo é novamente ajustado.

Numa época de grandes transformações e mudanças estruturais, ainda assim, a CAF foi bem acolhida pelas organizações públicas enquanto ferramenta de autoavaliação, promotora da melhoria da qualidade do desempenho. No âmbito do desenvolvimento e modernização das administrações Públicas da União Europeia têm vindo a realizar-se várias conferências sobre a qualidade a nível europeu, onde se faz um balanço do trabalho realizado, se partilham as melhores práticas e se perspetivam novos cenários.

Similarmente ao modelo de Excelência da EFQM, também a CAF assenta numa estrutura de nove critérios e neste caso, de vinte e oito subcritérios que representam as dimensões da organização que devem ser consideradas durante a avaliação. Cinco critérios de “Meios” (Liderança; Gestão das Pessoas; Planeamento e Estratégia; Parcerias e Recursos; Gestão dos Processos e da Mudança) e quatro critérios de “Resultados” (Resultados orientados para os cidadãos/clientes; Resultados relativos às pessoas; Resultados da responsabilidade social e Resultados do desempenho-chave), tal como apresenta a Figura 6.



Figura 6. Critérios do modelo CAF.

(Fonte: DGAEP, CAF 2013 - Melhorar as organizações públicas através da autoavaliação, p.9)

Os critérios “Meios” referem-se ao que a organização faz, ou seja, ao modo como a organização opera ou executa as suas atividades. Por seu lado, os critérios “Resultados” pressupõem o que a organização fez, ou seja, os resultados que estão a ser alcançados. Cada critério encontra-se dividido em vários subcritérios. Os 28 subcritérios identificam as principais questões a considerar quando se avalia uma organização.

Com a aplicação da CAF, a organização gira pois num ciclo de inovação e aprendizagem contínuas na sua caminhada em direção à excelência, percorrendo vários passos, que são apresentados no modelo, não como uma imposição, mas como uma sugestão.

Caminhando sumariamente pelas várias etapas cabe-me começar pela decisão que recai na Direção em realizar uma autoavaliação organizacional com base na metodologia CAF.

Existem neste processo duas fases: Planeamento do Processo e Autoavaliação.

Na primeira fase (Planeamento do Processo), é necessário proceder à constituição de uma equipa e à escolha do seu Coordenador. Esta deverá integrar elementos de diferentes setores/níveis hierárquicos que, tanto quanto possível, deverão ter ou receber formação sobre o modelo. O grupo designado será responsável por todo o processo que culminará com a apresentação dos resultados à organização. Para tal, a equipa elabora um cronograma de ação e divide as tarefas pelos elementos da equipa, de forma a assegurar uma correta gestão do tempo. O Diretor dará conhecimento da sua intenção e conjuntamente com a equipa fará a apresentação da estrutura do modelo, onde explicitará a todos os membros da organização o papel que têm e de que forma o seu empenho, o desejo de mudança, a inovação e um trabalho colaborativo são cruciais para que o exercício de autoavaliação seja feito com sucesso. Nesta fase, a equipa terá de fazer uma análise e reflexão sobre aquilo que existe na organização, tanto em termos de “Meios”, como de “Resultados”.

Como já referi, o modelo CAF é sustentado por nove critérios (como o modelo da EFQM) em que os critérios dos “Meios” refletem o modo como são planeados e operacionalizados os vários processos que integram as cinco dimensões analisadas.

O critério 1 - Liderança identifica a forma como os dirigentes desenvolvem e prosseguem a missão, a visão e os valores necessários para sustentar, a longo prazo, o sucesso da organização. São quatro os subcritérios a avaliar: dar uma orientação à organização (desenvolvendo e comunicando a visão, missão e valores); desenvolver e implementar um sistema de gestão da organização; motivar e apoiar as pessoas da organização e servir de modelo; gerir as relações com os *stakeholders*.

O critério 2 - Planeamento e Estratégia refere-se ao modo como a organização implementa a sua missão e visão, através de uma estratégia orientada para todos os envolvidos,

que se suporta em planos, metas, objetivos e processos adequados. Os quatro subcritérios avaliados pretendem identificar: a forma como a informação é relacionada com as necessidades presentes e futuras das partes interessadas; o processo de desenvolvimento da estratégia, com base na informação existente; o modo de comunicar e implementar o planeamento e a estratégia; a forma de planear, implementar e rever a inovação e a mudança.

No que concerne ao critério 3 - Pessoas, este pretende espelhar a forma como a organização planeia e desenvolve as atividades conducentes à gestão e desenvolvimento do potencial dos seus trabalhadores, quer a nível individual, quer a nível da organização no seu conjunto. Neste caso, os três subcritérios visam avaliar como a organização vai: planear, gerir e melhorar os recursos humanos em sintonia com o planeamento e estratégia; identificar, desenvolver e utilizar as competências das pessoas, alinhando os objetivos pessoais e organizacionais; envolver as pessoas através do diálogo e da delegação de responsabilidades e apoiar o seu bem-estar.

O critério 4 - Parcerias e Recursos ilustra a forma como a organização planeia e gere as parcerias e os recursos internos, de forma a garantir a prossecução da política e da estratégia e o eficaz funcionamento dos processos. Existem seis subcritérios: desenvolver e gerir parcerias com organizações relevantes; desenvolver e implementar parcerias com os cidadãos/clientes; gerir os recursos financeiros; gerir o conhecimento e a informação; gerir os recursos tecnológicos; gerir os recursos materiais.

Relativamente ao critério 5 - Processos, interessa perceber o modo como a organização concebe, gere e melhora os seus processos, de forma a apoiar e inovar a política e a estratégia definidas, gerando mais-valias para os seus clientes. Para tal, devem ser tidos em conta os seguintes três subcritérios: identificar, conceber, gerir e inovar os processos de forma sistemática, envolvendo as partes interessadas; desenvolver e fornecer produtos e serviços orientados para os cidadãos/clientes; coordenar os processos em toda a organização e com outras organizações relevantes.

No respeitante aos critérios “Resultados” pretende-se evidenciar as suas quatro dimensões concernentes aos Resultados orientados para os cidadãos/clientes; Resultados relativos às pessoas; Resultados da responsabilidade social e Resultados do desempenho-chave.

O critério 6 - Resultados orientados para os cidadãos/clientes avalia a satisfação destes relativamente à organização. Nesse sentido, os dois subcritérios pretendem avaliar: medições da perceção; medições do desempenho.

A análise ao critério 7 - Resultados relativos às pessoas avalia a satisfação de todos os colaboradores relativamente à organização (gestão, condições de trabalho, nível de motivação, desenvolvimento de competências e da carreira). Integra dois subcritérios iguais aos utilizados no critério anterior: medições da perceção; medições do desempenho.

O critério 8 - Resultados da responsabilidade social pretende aferir quais os resultados que a organização atinge na satisfação das necessidades e expectativas da comunidade local, nacional e mesmo internacional. Este critério inclui indicadores de medida relativamente a questões como a qualidade de vida, a importância do fator social, a preservação do meio ambiente e dos recursos globais, bem como, as medidas internas destinadas a avaliar a eficácia da organização em relação à comunidade em que se insere. Integra dois subcritérios iguais aos utilizados nos dois critérios anteriores: medições da perceção; medições do desempenho.

Finalmente, com o critério 9 - Resultados do desempenho-chave importa avaliar o cumprimento dos objetivos da organização (eficácia) e a utilização racional e económica dos recursos financeiros e do seu funcionamento interno (eficiência). Integra dois subcritérios: resultados externos - resultados e impactos em relação aos objetivos; resultados internos - nível de eficiência.

A segunda fase do processo de aplicação do Modelo CAF consiste no preenchimento de uma grelha de autoavaliação, desenhada com base na do modelo da EFQM, o seu modelo de origem. Para esta tarefa, a equipa deve basear a avaliação em evidências e dados objetivos sobre as ações realizadas e os resultados alcançados pela organização. Se entender pertinente, pode cruzar esta avaliação com a opinião das pessoas relativamente a questões relacionadas com o funcionamento da organização. Para tal, a CAF proporciona duas modalidades de pontuação, ambas tendo por base o ciclo PDCA. O sistema de pontuação “clássico” (*classical CAF scoring*) proporciona uma apreciação global de cada subcritério, indicando em que fase do ciclo PDCA este se encontra. O sistema de pontuação “avançado” ou (*fine-tuned CAF scoring*) é mais apropriado para organizações que pretendem refletir de forma mais pormenorizada a análise feita aos subcritérios. Este sistema permite pontuar para cada subcritério, todas as fases do ciclo PDCA em simultâneo. Através destas modalidades, as organizações vão-se habituando ao ciclo, caminhando para uma gestão da qualidade.

No que concerne ao sistema de pontuação clássico, este dispõe de dois painéis para que a organização possa avaliar os Meios e os Resultados. Na avaliação dos Meios, a organização escolhe o nível alcançado (*Plan, Do, Check e Act*) de cada subcritério, pontuando-o num intervalo entre 0 e 100 pontos, de acordo com o grau de realização e implementação das ações existentes, tendo por base o painel idêntico ao representado no Quadro 1.

Quadro 1. Painel dos Meios - modelo CAF (Pontuação clássica).

<b>Fase</b>	<b>Grau de realização/implementação das ações</b>	<b>Pontuação</b>
	Ausência de ações ou apenas iniciativas sem expressão	0-10
<b>P (plan)</b>	Existem ações planeadas	11-30
<b>D (do)</b>	Existem ações em curso ou a ser implementadas	31-50
<b>C (check)</b>	As ações realizadas são avaliadas	51-70
<b>A (act)</b>	As ações avaliadas são revistas e feitos os ajustamentos necessários	71-90
<b>PDCA</b>	As ações são planeadas, implementadas, avaliadas, revistas, ajustadas e integradas na organização que nesta matéria se encontra num ciclo de melhoria contínua	91-100

(Fonte: adaptado de DGAEP, CAF 2013 - Melhorar as organizações públicas através da autoavaliação, p.62)

No painel de avaliação dos Resultados semelhante ao apresentado no Quadro 2, cada subcritério é pontuado tendo-se em consideração a tendência dos resultados alcançados e a concretização das metas.

Quadro 2. Painel dos Resultados - modelo CAF (Pontuação clássica).

<b>Tendência/Resultado alcançado</b>	<b>Pontuação</b>
Não há resultados medidos e/ou não há informação disponível	0-10
Os resultados são medidos e demonstram uma tendência negativa e/ou não foram alcançadas metas relevantes	11-30
Os resultados demonstram uma tendência estável e/ou algumas metas relevantes foram alcançadas	31-50
Os resultados demonstram uma tendência de melhoria e/ou a maior parte das metas relevantes foram alcançadas	51-70
Os resultados demonstram um progresso considerável e/ou todas as metas relevantes foram alcançadas	71-90
Foram alcançados resultados excelentes e sustentáveis. Todas as metas relevantes foram alcançadas. Foram feitas comparações positivas sobre os resultados-chave com outras organizações relevantes	91-100

(Fonte: adaptado de DGAEP, CAF 2013 - Melhorar as organizações públicas através da autoavaliação, p.62)

Quanto ao sistema de pontuação avançado que contém grelhas idênticas às anteriores, apresenta-se como uma forma de pontuar mais próxima da realidade, proporcionando mais

informação sobre as áreas onde as melhorias são mais necessárias. No respeitante ao painel dos Meios, a organização para cada subcritério tem de ter presente a definição de cada fase (*Plan, Do, Check e Act*), encontrar evidências dos pontos fortes e fracos e proceder a uma apreciação global para cada fase, sendo que este exercício de pontuação (também no mesmo intervalo entre 0 e 100 pontos), pode ser facilitado com o registo de evidências ou ações em cada uma delas. No painel dos Resultados, a organização, separadamente, tem de ter em atenção a tendência dos resultados dos últimos três anos e atribuir-lhes uma pontuação, procedendo do mesmo modo para as metas alcançadas no ano anterior. Deste modo, consegue perceber se deverá investir na tendência ou focar-se na realização das metas.

A pontuação global da organização é obtida através do somatório das pontuações dos nove critérios. Depois de devidamente preenchida a grelha de autoavaliação, a equipa fará a sistematização dos resultados e elaborará um relatório claro e sucinto com as conclusões alcançadas. Nele devem ser apresentados os pontos fortes e as áreas a melhorar para cada subcritério, suportados em evidências relevantes, devendo ser feita referência às pontuações atribuídas e também a sugestões de ações de melhoria face aos resultados obtidos. Este relatório será apresentado pela Direção a toda a organização, desafiando-a para a mudança dos pontos fracos e para a manutenção dos seus pontos fortes.

O Processo de implementação da CAF só se conclui com a elaboração de um Plano de Ação baseado no relatório elaborado, onde são priorizadas e calendarizadas várias ações de melhoria com base nos pontos fortes e fracos da organização. Também este Plano antes de ser aplicado deve ser dado a conhecer a toda a organização, de forma a comprometê-la e envolvê-la. A sua monitorização deve ser regular, bem como a avaliação dos resultados e respetivos impactos. A organização deve encarar os resultados como desafios futuros, os pontos fracos como oportunidades de melhoria e trabalhar para se igualar aos melhores podendo assim, candidatar-se a prémios de excelência nacionais e internacionais. Neste contexto, faz sentido não esquecer que a organização pode utilizar o *benchmarking* interno quando os parceiros de comparação são aqueles que correspondem a diferentes departamentos da própria organização; o *benchmarking* externo que implica a seleção de parceiros fora da organização, conhecidos por desenvolverem as boas práticas, a nível nacional ou o *benchmarking* internacional quando estes se encontram noutros países e para os quais já existe uma base de dados consolidada.

A utilização da CAF, através do *website* do Instituto Europeu da Administração Pública (EIPA), permite que uma organização preencha o formulário de avaliação, disponível *on-line*, depois de ter realizado a autoavaliação. Os resultados alcançados pela organização permanecerão anónimos, mas a organização receberá como retorno, o seu posicionamento em

termos de perfil organizacional em comparação com a média de outras organizações que têm utilizado a CAF, no mesmo país ou no mesmo setor de atividade. Os resultados da autoavaliação farão parte da base de dados europeia da CAF, onde consta uma série de informação (setor de atividade, dimensão em termos de pessoal, contactos das pessoas). Esta base de dados, através da disponibilização de informação-chave, pode assim ajudar as organizações públicas a identificar os parceiros de *benchmarking* mais adequados.

Posso concluir referindo que apesar da CAF ser um excelente ponto de partida para a implementação da gestão da qualidade numa organização, como qualquer modelo deverá estar adequadamente ligado à missão da instituição, à sua cultura, às suas forças e fraquezas, às oportunidades e às ameaças manifestadas no seu meio envolvente, de modo a não serem cometidos erros na sua implementação. Apesar desses erros e dos obstáculos que inevitavelmente poderão surgir, os benefícios potenciais e obtidos nas organizações estão aparentemente a justificar os esforços e o tempo despendido na implementação do modelo.

#### **1.4. Análise da gestão da qualidade aplicada à educação**

Foi a partir do século XIX na Europa que se instituíram os sistemas estatais de ensino, com o aparecimento da escola de massas dirigida e controlada pelo Estado, tendo por princípios o laicismo, a gratuitidade e a obrigatoriedade. O Estado era o principal regulador e fornecedor da educação, entendida esta como um direito social e a escola um serviço público.

Ao longo dos anos, o papel do Estado na educação sofreu redefinições, estando a sua soberania e responsabilidade modificada resultado de um processo de globalização e da crescente influência das organizações internacionais na regulação das políticas educativas. A educação sai da esfera nacional e passa a ser organizada por poderes, interesses e necessidades num contexto de uma economia política global. Porém, este novo paradigma educacional, na perspetiva de (L. Lima, 2005, p.72), não é obtido,

através de um grande consenso educativo e pedagógico, ou a afirmação de uma determinada corrente do pensamento educacional adotada pelo poder político e protagonizada pelo Estado, como sucedeu tantas vezes ao longo da história; mas sim, aquilo que poderia ser designado como uma espécie de economismo educacional, ou seja, a influência decisiva da ciência económica e da economia capitalista global nas políticas públicas de educação.

Atualmente, e numa perspectiva neoliberal, a educação não deve fazer parte do setor social ou político, mas acima de tudo, do económico. Também L. Lima (2005) afirma “A economia, e não a pedagogia, constitui a partir de agora a principal base de legitimação das decisões de política educativa, razão pela qual os valores do mercado competitivo e do privado como política pública passaram a imperar” (p.72). O neoliberalismo enfatiza a modernização da escola, a adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, a valorização das novas tecnologias da informação e da comunicação e uma preocupação com a busca da qualidade total, da excelência. A organização educativa excelente tem de conseguir competir no mercado. Os alunos constroem o seu saber de forma a estarem capacitados para integrar e vingar no mercado de trabalho. Assiste-se então, a uma mudança de paradigma, pois transitamos de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos, para um baseado no desenvolvimento de competências. O neoliberalismo acredita também na privatização do ensino, defendendo que o poder público deve dividir com o setor privado as suas responsabilidades na área da educação. No seu entender, desta forma, qualifica-se o processo educativo pois haverá uma competição entre escolas, para oferecer o melhor produto (educação) aos seus consumidores (pais e alunos). A educação é vista como um bem de consumo. Todavia, a delegação da oferta escolar para a iniciativa privada, tem de ser controlada em certa medida pelo Estado pois cria, inevitavelmente, mecanismos de exclusão social, uma vez que a hipótese de escolha irá beneficiar apenas a classe média/alta, o que esbarra, por exemplo, com as ideologias definidas para a Europa (Comissão Europeia - Metas Europa 2020).

A educação e o conhecimento na sociedade moderna são eixos fundamentais para o crescimento tecnológico e científico e, conseqüentemente, para o desenvolvimento económico. Nas palavras de Pacheco (2009) (...) “a globalização reforça a centralidade do currículo como veículo de conhecimento, que passa a ser valorizado como um recurso económico” (p.117). O discurso educacional neoliberal está centrado na qualidade introduzindo por tal motivo, na administração pública, modelos de gestão das empresas do setor privado. Como salienta Barroso (2005) “Este “encorajamento do mercado” traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente económica (“globalização”); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização” (p.741).

A presença de modelos de gestão de qualidade no sistema educativo origina uma nova linguagem onde a gestão escolar é orientada para os resultados, focalizada no cliente

(aluno/família), a aprendizagem é um produto e o sucesso acadêmico, um precioso indicador da qualidade. Cada vez mais, as organizações internacionais têm um papel mais interventivo, como por exemplo, na (...) “União Europeia, são agora definidos os objetivos, as metas e os procedimentos de controlo, assumindo aquelas o estatuto e o papel de entidades responsáveis pela regulação geral dos sistemas de educação e formação; nessa medida, tornam-se também a fonte de fixação dos padrões a considerar, dos procedimentos de monitorização a operacionalizar e dos métodos de fabricação dos resultados” (Antunes, 2007, p.427).

Pode então concluir-se que as organizações internacionais e os Estados hegemónicos, isto é, os mais desenvolvidos economicamente, têm interferido nas políticas nacionais dos países de menor poder económico (periféricos) e continuarão a provocar novas formas de governação das suas políticas educativas, pese embora, estes também continuem a responder às influências externas com alguma resistência.

Apesar das organizações internacionais não imporem mudanças, subtilmente, acabam por pressionar as políticas nacionais ao construir mecanismos, metas e indicadores para avaliar e comparar os diferentes sistemas educativos. De acordo com Teodoro (2010), (...) “a escolha dos indicadores constitui uma questão determinante na fixação de uma agenda global para a educação, com enorme impacto nas políticas de educação dos países centrais, mas igualmente nos países situados na semiperiferia dos espaços centrais” (p.54). É mesmo possível afirmar que a escolha dos indicadores é verdadeiramente uma escolha política/ideológica que determina logo à partida o tipo de sistema educativo que se pretende no futuro. A finalidade dos indicadores é fornecer evidências dos sistemas educativos aos governantes políticos, para que desta forma se faça uma análise e avaliação desses sistemas, extraindo conclusões e definindo novas orientações para a política educativa, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação. É notório que cada vez mais os indicadores na sua maioria se centram nos resultados. A OCDE por exemplo, tem vindo a desenvolver um sistema de indicadores da educação cuja função informativa ganhou uma enorme importância na área da avaliação dos sistemas educativos, sendo estes indicadores posteriormente adaptados e desenvolvidos pelos países, como referentes de linhas de ação para promover a qualidade na educação. Neste contexto, a OCDE desenvolveu o Projeto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos), com a intenção de por um lado, criar instrumentos para apoiar os vários países na conceção e desenvolvimento de dispositivos de monitorização dos seus sistemas educativos e por outro, esses indicadores mostrarem a eficiência e a eficácia dos sistemas educacionais de modo a garantir a competitividade das economias nacionais. Coordenado pela OCDE e no âmbito dos indicadores de desempenho dos alunos foi criado o Programa PISA (*Programme for*

*International Student Assessment*) que consiste numa avaliação trienal baseada na aplicação de testes de desempenho cognitivo nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências em estudantes de 15 anos de países-membros da organização e externos a ela.

No que diz respeito à União Europeia é apenas na assinatura do Tratado de Maastricht que surge um artigo (126.º) alusivo à educação, onde são explicitadas as competências específicas da União Europeia nesta matéria. O artigo 126.º define então que:

A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-membros e, se necessário, apoiando e completando a sua ação, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística. (Tratado de Maastricht, Comissão Europeia, 1992).

Contudo, a preocupação com a educação e com a sua qualidade perpetua-se e a União Europeia priorizou o papel dos sistemas de educação e formação profissional como espelham o *Livro Branco Crescimento, Competitividade, Emprego: Os Desafios e as Pistas para entrar no Século XXI* (1994) e o *Livro Branco Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva* (1995). Em 2000, através da ratificação da Estratégia de Lisboa, a União Europeia estabelece “um novo objetivo estratégico para a década seguinte: tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”([http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p\\_cot\\_id=6039&p\\_est\\_id=12658#os\\_grandes\\_momentos](http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=6039&p_est_id=12658#os_grandes_momentos)). Outras causas da União Europeia devem ser referenciadas como sejam o Programa Educação e Formação 2010; a publicação da comunicação em 2012 “Repensar a Educação: Investindo em competências para alcançar melhores resultados”, a qual apresenta uma estratégia destinada a promover uma mudança radical nos sistemas educativos dos Estados-membros, que os leve a adaptar-se e a atualizar-se perante as exigências de um mercado laboral cada vez mais competitivo, ou o recentemente aprovado Programa Educação e Formação 2020 que apresenta as seguintes metas: a) Garantir que pelo menos 95% das crianças (entre os 4 anos até ao início da escolaridade obrigatória) frequentem o ensino pré-escolar; b) Reduzir para menos de 15% a percentagem de jovens de 15 anos com baixos níveis de competências em Leitura, Matemática e Ciências; c) Reduzir para menos de 10% a taxa de abandono escolar ou de atividades de formação para os jovens entre os 18 e 24 anos; d) aumentar para pelo menos 40%, a percentagem das pessoas com idades entre 30-34 que

concluíram uma formação de nível superior; e) aumentar para pelo menos 15%, a percentagem de adultos que participam em ações de aprendizagem ao longo da vida; f) aumentar para pelo menos 20% e 6%, respetivamente, a percentagem de licenciados e de jovens entre os 18 e 34 anos com uma qualificação inicial de formação profissional que realizam um período de estudo ou de formação no estrangeiro; g) garantir que pelo menos 82% dos jovens entre os 20 e os 34 anos que concluíram o ensino secundário encontrem emprego no espaço de um a três anos. (Comissão Europeia - Quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação 2020, [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_pt](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_pt)).

Tendo em atenção toda esta dinâmica de europeização das políticas educativas, é interessante atentar nas afirmações de Lima & Afonso (2002, p. 7) (...) “não obstante os distintos condicionamentos políticos, culturais e económicos de cada Estado-nação, verifica-se uma relativa sintonia das reformas, uma forte similitude entre alguns eixos estruturantes e estratégias adotados, e até mesmo uma consonância argumentativa quanto aos imperativos das mudanças”.

No caso concreto de Portugal, enquanto membro da União Europeia também ele vivenciou a partir de 1990, um período de europeização das suas políticas educativas num processo de transferência da sua autoridade nacional para instâncias internacionais, adequando-se o sistema educativo face aos imperativos económicos globais. A educação é considerada um fator decisivo de crescimento, de competição e bem-estar social. A qualidade do sistema educativo continua a ser uma preocupação permanente dos responsáveis pela política educativa. As conceções da administração empresarial foram importadas para o sistema educativo e o desempenho dos profissionais de educação e das escolas é testado, recorrendo as organizações escolares a diferentes modelos de gestão para proceder à sua autoavaliação. Neste sentido, as organizações escolares são incentivadas a percorrer o caminho para a excelência e deste modo, contribuir para a qualidade dos sistemas educativos tentando igualar-se aos melhores.

O modelo de Excelência da EFQM e da CAF que já tive oportunidade de apresentar, tal como o modelo da Inspeção-Geral da Educação e Ciência que adiante será caracterizado detalhadamente, pelas suas características vão permitir às organizações escolares fazer um diagnóstico do seu desempenho, enfatizando as suas áreas fortes, bem como aquelas que apresentam maiores fragilidades e, a partir deste cenário, priorizar as ações que devem conter os planos de melhoria a pôr em prática, os quais deverão ser sempre avaliados tendo como objetivo uma melhoria contínua. Todos eles, independentemente da sua tónica se centrar nos resultados ou nos processos desenvolvidos pela escola para atingir esses resultados, pretendem

que as organizações escolares sejam promotoras do sucesso educativo e da melhoria da educação.

Como podem então as escolas atingir a excelência através deles? Existem várias premissas mas, a meu ver, as essenciais prendem-se inevitavelmente com a formação/preparação técnica das lideranças de topo e intermédias e com uma formação/avaliação contínua e eficaz de professores que se possam refletir em lideranças fortes, na mudança dos processos de ensino/aprendizagem, na relação professor/aluno e nos resultados que estes possam alcançar.

É também inegável o reconhecimento da escola enquanto instituição democrática que proporciona igualdade de oportunidades e que tem de apelar à intervenção de cada um dos seus elementos, enquanto profissionais, mas também enquanto cidadãos. Sem dúvida que a participação e a consciência da sua importância por parte de cada ator educativo são fundamentais. É preciso pensar em quem participa e como se estabelecem os limites e as formas de participação. Esta preocupação tem sido visível e está patente na composição dos órgãos colegiais criados por diferentes normativos. Pais, alunos, diferentes parceiros externos à escola têm a sua presença assegurada, pese embora, ainda que de forma ténue. Quanto à figura do Diretor está igualmente afeta à participação e à democracia da escola. No entanto, este tem de funcionar como um agente democratizador, capaz de influenciar um coletivo transformando a escola num espaço de participação e convivência democráticas. A sua liderança tem de ser transformacional e educacional, chamando toda a comunidade a intervir e corresponsabilizando-a pela melhoria da qualidade da escola e conseqüentemente, do sucesso educativo dos seus alunos. É esta a linha da gestão inovadora como refere Amorim (2017, p.80) em que (...) “todos devem agir de maneira coletiva para fortalecer a unidade em torno daquilo que se deseja mudar, fazendo da escola um lugar de decisão, de reflexão, de pesquisa e de ação inovadora”.

Para além da participação, outro aspeto que é preciso ter em atenção é a forma de educar e que currículo transmitir. Relembrando algumas das palestras proferidas no I Curso de Verão 2001 do Conselho Escolar de Castela e Leão, centradas nesta abordagem, é visível o quanto já aí se anteviam muitos dos atuais rumos das políticas educativas. Santos Guerra, Miguel Ángel (2002, p.25) afirmava que (...) “a participação é um processo e uma tarefa que exige tempo”. É preciso não esquecer como ele salienta que “a participação não só se refere à gestão, mas afeta o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, a vida da aula e a dinâmica geral da escola” (p. 21). E nesta perspetiva dá conta das falsas participações dos alunos que obrigatoriamente tem de frequentar a escola; dos pais, muitas vezes travados pelos professores

que, ao apresentarem-se como profissionais, lhe mostram quanto são inexperientes em certas áreas de atuação ou outros tantos pais que assumem à partida que a escola é um espaço onde é difícil interferir e ainda a pseudo-participação dos professores, chamados a intervir muitas vezes para assuntos previamente já decididos. Há que ter atenção pois “(...) o individualismo que prospera na cultura neoliberal, tal como os cogumelos em ambientes húmidos e obscuros, tornam quase impossível uma dinâmica de participação na qual os interesses gerais se sobrepõem ao bem particular” (p.26). Quanto ao currículo e à sua transmissão, Rodríguez Rojo, Martín (2002) alerta para o facto do modelo educativo atual, mercantilista tornar o jovem no “androide do séc. XXI” (p.33), uma caixa cheia de conhecimentos fragmentados e avulsos que são usados apenas para competir e (...) “trabalhar eficientemente na “aldeia global” (p.32). Nesta perspetiva defende a criação de comunidades de aprendizagem, como um projeto que pretende a melhoria da escola, mas também da sociedade. Nelas a liderança é partilhada, assim como o processo ensino/aprendizagem entre professores e alunos, num clima organizacional propício à obtenção das metas propostas e onde na construção do conhecimento é privilegiado o diálogo, a cooperação e a interdisciplinaridade dos conteúdos, permitindo a cada estudante de acordo com o seu estilo de aprendizagem, confiar nas suas capacidades e construir a sua própria cultura. Ainda nesta linha de pensamento VINTRÓ CASTELLS, EULALIA (2002) afirma que o currículo deve (...) “possibilitar a construção de valores e atitudes que permitam a igualdade e a coesão social” (p.63) e defende também que este deve contar com a intervenção da própria cidade, mostrando claramente a sua posição de apoio à municipalização que também hoje já faz parte dos normativos legais em Portugal.

Em contrapartida, GARCÍA CRESPO, CLEMENTINA (2002), alerta para certas incoerências da participação, e salienta o facto do alargamento da escolaridade obrigatória, não resolver o problema do direito universal da educação, nem tão pouco uma matriz curricular idêntica para todos os alunos, que não se coaduna com (...) “uma sociedade marcada pela ideologia neoliberal na qual imperam valores de mercado tais como a competitividade, a eficácia e a qualidade como resultado” (p.95). Também VEGA GIL, LEONCIO (2002b) chama a atenção para os desafios que a sociedade e o cidadão do século XXI têm de enfrentar, num jogo de tensões entre o global e o local e defende que (...) “o sujeito tem de ser cidadão do mundo, sem, todavia, perder as suas raízes culturais e a sua identidade” (p.73) e para isso, a escola do século XXI terá cada vez mais de se converter (...) “num espaço (mosaico) multicultural, multilingue e multisocial” (p.73). Esta ideia é também defendida pelo Professor Marcelo Luna, da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI – Brasil), no Fórum sobre a Pedagogia no Ensino Superior que teve lugar a 14 de março de 2018, na Universidade de Coimbra, ao qual tive

oportunidade de assistir. Para ele é imprescindível a internacionalização do currículo, ainda que saliente e lembrando as suas palavras (...) “é obviamente um processo de destabilização de paradigma, conflituoso, devido a crenças, valores, culturas, epistemologias diferentes”. No entanto, e apesar das diferentes abordagens de internacionalização curricular, enfatiza a abordagem do tipo infusão em que o currículo é infundido como conteúdo programático que reflete perspectivas variadas. Há que quebrar o mito das disciplinas “mais abertas” à internacionalização; todos os currículos são essencialmente multiculturais, tem é que existir maior infusão. As instituições e não apenas as do ensino superior, albergando cada vez mais alunos oriundos das diferentes partes do mundo, com diferentes culturas têm de facilitar e garantir esta infusão, criando ambientes facilitadores de interação, de partilha de experiências e mentalidades.

Na verdade, o Tratado de Maastricht trouxe uma nova realidade política ao apelar à Cidadania Europeia, e desta a escola não se pode alhear. Mas Valle López, Javier M. (2005) vai mais longe, defendendo que antes da criação de um sentimento de pertença à Europa é necessária (...) “a criação de um sentimento de solidariedade internacionalista que permita sentir-nos “próximos” apesar das diferenças e que permita identificar-nos, apesar delas, como “iguais”, como membros de uma mesma “identidade” e, portanto, que nos permita colaborar uns com os outros, com confiança e sem receios” (p.55).

É a sùmula de todos estas premissas que fui abordando que serão promotoras do sucesso educativo, talhando sem exceção, o perfil de todos os alunos e alunas à saída da escolaridade obrigatória, para os cenários do século XXI, quer no seu quotidiano, quer a nível de mercado de trabalho, quer como cidadãos.

## **CAPÍTULO II - SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS**

Este capítulo inicia-se com uma breve alusão aos sistemas educativos europeus, no que diz respeito à sua estrutura e aos seus principais modelos organizacionais.

Seguidamente, partindo da Constituição da República e da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, o principal marco normativo da educação portuguesa, será feita a caracterização da estrutura e do funcionamento do Sistema Educativo Português.

Em terceiro lugar, ao conhecer o Sistema Educativo é preciso saber se caminha no sentido da melhoria contínua do serviço que presta. Mas será que olhando exclusivamente para o seu interior se pode descortinar a sua marcha? Obviamente que não. É necessário um distanciamento, um quadro de referências que permita medir, comparar e, se for o caso, reorientar o sentido do caminho tomado. Fui assim, analisando cronologicamente alguma da legislação emanada pelo Ministério da Educação, fruto das políticas educativas postas em prática face a toda uma conjuntura internacional a que Portugal tem que dar resposta.

Termino assim, apresentando alguns dos resultados já alcançados por Portugal, perspetivando a que distância se encontra o Sistema Educativo Português das práticas e dos resultados de referência a nível europeu e mundial, de acordo com os objetivos definidos na cimeira da ONU em 2015, constantes na ambiciosa Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Não será de todo descabido chamar à atenção para o facto de se constatar que Portugal já apresenta resultados positivos que o colocam próximo ou numa tendência de aproximação aos padrões de referência europeus e mundiais.

### **2.1. Estrutura dos sistemas educativos europeus**

#### **2.1.1. Classificação Internacional Tipo da Educação - CITE 2011.**

Em matéria de política educativa, a organização e o funcionamento dos sistemas educativos vão sendo moldados ao sabor das vozes do Mundo, das metas impostas pelas grandes organizações como UNESCO, OCDE ou Comissão Europeia e o sistema português não foge à regra, pelo que tem sentido numa perspetiva mais macro fazer uma breve alusão aos sistemas europeus.

Centrando a atenção na Europa constata-se as características similares dos seus sistemas educativos, se for tida em conta a Classificação Internacional Tipo da Educação

(CITE) e a sua estrutura organizacional (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2016). A CITE foi concebida pela UNESCO, no início da década de setenta, para constituir um instrumento de classificação que permitisse compilar e avaliar as estatísticas educativas, tanto a nível de cada país, como entre os diversos países. A experiência adquirida ao longo dos anos pelas autoridades nacionais e organizações internacionais com a aplicação da CITE demonstrou a necessidade de proceder à sua revisão e atualização. Assim, na sua última versão, CITE 2011 distingue nove níveis de educação, estabelecidos hierarquicamente, tendo por base diversos critérios que ajudam a fazer a correspondência entre um programa de educação e um determinado nível de ensino.

Deste modo, o CITE 0 corresponde à Educação da Primeira Infância e Pré-Escolar, onde os programas são habitualmente concebidos de acordo com uma abordagem holística destinada a apoiar desde cedo, o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional da criança e prepará-la para um ensino organizado fora do contexto escolar. Apesar das diferentes denominações que cada país possa atribuir a estes programas, a Educação da Primeira Infância destina-se às crianças dos 0 aos 3 anos de idade e o Pré-Escolar para aquelas cuja idade está compreendida entre os 3 e os 6 anos, altura em que ingressam no ensino primário.

O nível CITE 1 refere-se ao Ensino Primário e neste nível, os programas são geralmente criados para proporcionar aos alunos as competências essenciais de leitura, escrita e matemática, bem como, estabelecer bases sólidas para o seu desenvolvimento pessoal e social, de modo a prepará-los para o Ensino Secundário Inferior. A idade habitual ou legal de admissão das crianças a este nível situa-se entre os 5 e os 7 anos. Este nível tem uma duração média de 6 anos, podendo variar entre quatro e sete anos.

Ao CITE 2 corresponde o Ensino Secundário Inferior, com programas normalmente gerados para dar continuidade à educação iniciada no nível anterior. Os alunos ingressam no nível CITE 2 entre os 10 e os 13 anos, sendo os 12 anos a idade mais comum.

Quanto ao CITE 3, abarca o Ensino Secundário Superior (alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos), com programas concebidos para completar o Ensino Secundário e preparar os alunos para ingressar no Ensino Superior, ou fornecer as competências relevantes para o ingresso posterior no mercado de trabalho, ou ambos.

O CITE 4 destina-se ao Ensino Pós-Secundário não Superior e oferece atividades de aprendizagem que dão continuidade ao Ensino Secundário, preparando os alunos para o ingresso no mercado de trabalho ou no Ensino Superior. Normalmente, os programas deste nível são elaborados com o objetivo de fornecer aos alunos que concluíram o CITE 3, as qualificações não superiores necessárias para transitar para o Ensino Superior, ou para ingressar

no mercado de trabalho, no caso das suas qualificações do nível CITE 3 não garantirem esse acesso. A conclusão de um programa de nível CITE 3 é requisito obrigatório para ingressar num programa de nível CITE 4.

O CITE 5 é designado de Ensino Superior de curta duração («ciclo curto») que dispõe de programas que pretendem transmitir aos estudantes conhecimentos, aptidões e competências profissionais. Regra geral, têm uma base prática ou profissional específica e visam preparar os alunos para o ingresso no mercado de trabalho. No entanto, oferecem também uma via de acesso a outros programas do Ensino Superior. A admissão em programas de nível CITE 5 exige a conclusão do nível CITE 3 ou 4.

O CITE 6 refere-se à Licenciatura e os seus programas são conducentes a uma qualificação de primeiro nível. A admissão a este nível depende da escolha do curso e/ou das classificações obtidas nos níveis 3 e/ou 4 da CITE, podendo ainda ser exigido aos candidatos a realização de exames de acesso. Também os alunos que concluem o CITE 5 podem ingressar neste nível.

O CITE 7 corresponde ao Mestrado sendo os seus programas tendentes a uma qualificação de segundo nível. São tradicionalmente oferecidos em Universidades e outras instituições de Ensino Superior e exigem a conclusão de um programa de nível 6.

Por fim, o CITE 8 corresponde ao Doutoramento, uma qualificação de terceiro nível, obtida através de programas ministrados em universidades, dedicados a estudos avançados e a trabalhos de investigação.

### **2.1.2. Principais modelos organizacionais.**

Se me centrar na estrutura do ensino regular nos países europeus desde o Pré-Escolar ao Ensino Superior posso dizer que para a Educação Pré-Escolar - (CITE 0) se apresentam, na generalidade, dois modelos organizacionais: o sistema unitário e o sistema separado. No sistema unitário típico, a oferta para todas as crianças em idade Pré-Escolar está organizada numa única fase e é prestada em estabelecimentos que acolhem todas as faixas etárias. Não há separação ou transferência entre instituições até as crianças ingressarem no Ensino Primário (CITE 1) e as orientações curriculares abrangem toda a etapa da Educação Pré-Escolar. Nos países em que tal acontece, são os respetivos Ministérios de Educação que são responsáveis pela governação, regulamentação e financiamento desta etapa. No sistema separado típico, como é o caso de Portugal, a oferta organiza-se em duas estruturas diferenciadas, para crianças

até aos 3 anos e para crianças a partir dos 3 anos. Neste sistema, a responsabilidade da governação, regulamentação e financiamento da Educação Pré-Escolar é repartida por diferentes autoridades e as orientações curriculares estão frequentemente direcionadas apenas para as crianças mais velhas.

Atendendo a que na generalidade dos sistemas educativos europeus, a escolaridade obrigatória varia entre o Ensino Primário (CITE 1) e o Ensino Secundário Inferior (CITE 2), posso fazer referência aos seus três principais modelos organizativos: Educação de estrutura única; Oferta de um currículo assente numa base comum e Ensino Secundário Inferior diferenciado. Na Educação de estrutura única, a oferta educativa abarca toda a escolaridade obrigatória, sem que haja transição entre o Ensino Primário e o Secundário Inferior, sendo a oferta do ensino geral comum a todos os alunos (CITE 1 + CITE 2). Quanto à Oferta de um currículo assente numa base comum, após a conclusão do Ensino Primário (CITE 1), todos os alunos transitam para o nível Secundário Inferior (CITE 2) onde seguem o mesmo currículo geral de base comum. Esta é a situação que se aplica a Portugal, pese embora, seja de referir que a escolaridade obrigatória se estenda no nosso país, até ao Secundário Superior (CITE 3). No caso do Ensino Secundário Inferior diferenciado, após a conclusão do Ensino Primário (CITE 1), os alunos devem seguir distintos percursos educativos ou tipos de ensino, seja no início ou no decurso do Ensino Secundário Inferior (CITE 2).

## **2.2. Organização e funcionamento do Sistema Educativo Português**

### **2.2.1. Lei de Bases do Sistema Educativo Português.**

Ao longo dos anos, o Sistema Educativo Português foi sofrendo profundas alterações, nomeadamente com a aprovação, após a revolução de 1974, da Constituição da República Portuguesa, constante no Decreto de 10 de abril de 1976, (1.<sup>a</sup> versão), onde no ponto 1 do seu art.º 73.º é consagrado que “Todos têm direito à educação e à cultura”.

Por forma a tornar exequível o princípio enunciado no articulado, é aprovada a Lei n.º 46/86, a 14 de outubro - a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Esta estabelece o quadro geral do Sistema Educativo Português e pode definir-se como o referencial normativo das políticas educativas, visando o desenvolvimento da educação e do sistema educativo. O seu ponto 2 do art.º 1.º define que “O Sistema Educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação

formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” A lei que celebrou em 2016 trinta anos, foi sofrendo ao longo do tempo algumas alterações, visando: questões relacionadas com o acesso e financiamento do ensino superior, em 1997 (Lei n.º 115/97 de 19 de setembro) e 2005 (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto); o estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar (dos 6 aos 18 anos) e a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, em 2009 (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto); a universalidade da educação pré-escolar para as crianças que passa a ser fixada a partir dos 4 anos de idade, em 2015, com a Lei n.º 65/15, de 3 de julho. Todas as propostas de alteração, à exceção da última, foram iniciativas de governações socialistas, e, pese embora, sem ser possível reunir o apoio de todas as forças políticas, todas elas foram viabilizadas pelo maior partido da oposição. Podemos afirmar que a LBSE tem sido um quadro de referência estável e relevante na Educação em Portugal, adequando-se aos desafios que enfrenta a sociedade portuguesa em geral e o sistema educativo em particular. A integração de Portugal na União Europeia em 1986 e o avanço da globalização foram fatores que contribuíram para a redefinição dos cenários subjacentes à evolução do sistema educativo português que tem vindo a flexibilizar-se e a adaptar-se à constante mutação, tendo como linha mestra a qualidade.

Ao longo do tempo, constatam-se duas situações que não podem ser omitidas: por um lado, o hiato que muitas vezes existe entre a intencionalidade legislativa e a sua operacionalização, fruto do imobilismo, indiferença e resistência à mudança, por outro, a existência de reformas avulsas, ao sabor das tendências partidárias, muitas vezes, vazias e inconsistentes nas suas metas. Esta ideia está bem presente nas palavras de David Justino, antigo Ministro da Educação e Presidente do Conselho Nacional de Educação ao referir “É tempo de nos libertarmos do que já identifiquei como “efeito Penélope” – desfazemos à noite o sudário que tecemos durante o dia – sempre na esperança de que o mito regenerador da educação se transforme em realidade” (CNE, 2017, p.4).

Refira-se que o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado em 1982 pelo Decreto-Lei n.º 125/82 de 22 de abril, como um órgão superior de consulta do então Ministro da Educação e das Universidades, com o objetivo referido no seu art.º 1.º de (...) “propor medidas que garantam a adequação permanente do sistema educativo aos interesses dos cidadãos portugueses.” No entanto, é a LBSE que institui expressamente no seu art.º 46.º este Conselho, que ainda hoje é um órgão independente, com funções consultivas e ampla representatividade, a quem compete emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as

questões relativas à educação, por iniciativa própria ou em resposta a solicitações apresentadas pela Assembleia da República ou do Governo. O Conselho Nacional de Educação tem por missão proporcionar a participação das várias forças científicas, sociais, culturais e económicas, na procura de consensos alargados relativamente à política educativa. Deste modo, há que avaliar e por exemplo, o Conselho Nacional de Educação assim o tem feito, se na realidade o atual formato da LBSE se configura com o que dita o Mundo, com a Educação e com a realidade portuguesa.

Na verdade, alguns princípios que se difundiram à escala global, estão formalmente ausentes da LBSE, como a aprendizagem ao longo da vida, em que apenas se consegue proximidade com o conceito de “educação permanente” tal como é referido no seu ponto 2 do art.º 23.º “A educação extraescolar integra-se numa perspetiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da ação educativa”. Outro exemplo ainda neste normativo diz respeito ao princípio da inclusão que necessita ser explicitado e mobilizado muito para além dos grupos e movimentos de onde é originário, das pessoas com deficiência física e mental, como alude o ponto 1 do art.º 17.º “A educação especial visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais”. Outros conceitos que deverão ser igualmente revistos, pois podem ser conotados de discriminatórios, são, nomeadamente, as modalidades “especiais” de educação escolar como refere o seu ponto 1 do art.º 16.º “Constituem modalidades especiais de educação escolar: a) a educação especial; b) a formação profissional; c) o ensino recorrente de adultos (...)” e que devem ser substituídos por exemplo, apenas por várias “modalidades”, “vias” ou “percursos de aprendizagem”.

### **2.2.2. Ciclos de estudo.**

Em termos de ciclos de organização dos processos educativos, a nível internacional conhecem-se quatro grandes ciclos: a Educação de Infância; a Primária; a Secundária e a Superior ou Terciária.

No Sistema Educativo Português, a sua organização tem-se mantido estável, pese embora, a nomenclatura dos diferentes níveis e a sua duração não seja rigorosamente igual à CITE 2011. Como refere o art.º 4.º da LBSE, o nosso sistema educativo compreende a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e a Educação Extraescolar.

A Educação Pré-Escolar, no seu aspeto formativo é complementar e/ou supletiva da ação educativa da família; a Educação Escolar compreende o Ensino Básico, o Secundário, o Ensino Pós Secundário não Superior e o Superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres e a Educação Extraescolar que engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional. Através dos diagramas representados nas Figuras 7 e 8, torna-se mais fácil compreender a organização do sistema educativo português e a correspondência da sua estrutura com a CITE 2011.

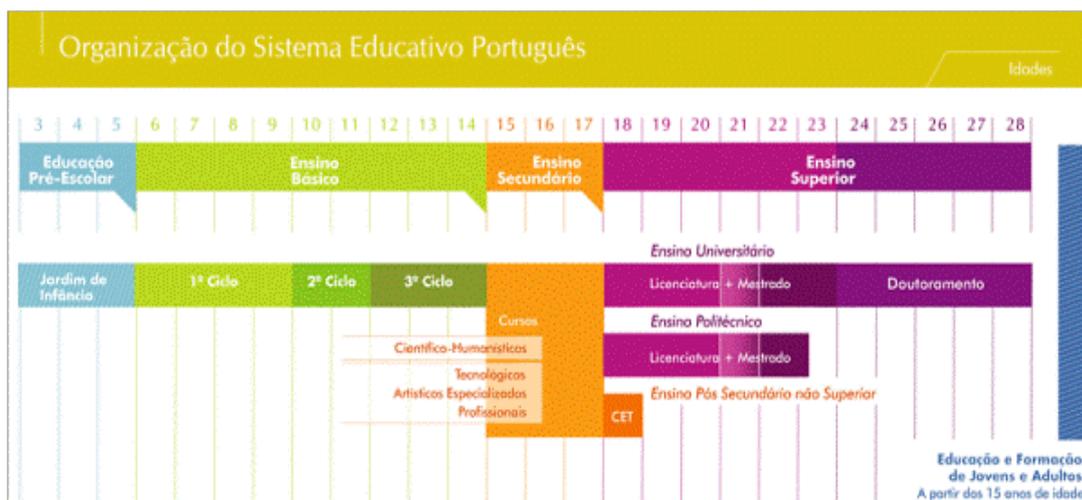


Figura 7. Organização do Sistema Educativo Português.

(Fonte: Direção-Geral da Educação (<http://euroguidance.gov.pt/>), novembro, 2017)



Figura 8. Correspondência entre o Sistema Educativo Português e a CITE 2011.

(Fonte: Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2016. Estrutura dos Sistemas Educativos Europeus 2016/17: Diagramas Esquemáticos. Eurydice Factos e Números. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, p.25)

## **Creche e Educação Pré-Escolar**

Deste modo, no respeitante à Educação de Infância (internacionalmente englobando todas as crianças com idade inferior à da entrada obrigatória na escola), Portugal utiliza outra terminologia e compartimenta este ciclo em Creche, durante os três primeiros anos, tutelada pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social, funcionando como mero instrumento de proteção social e a Educação Pré-Escolar, ministrada nos Jardins de Infância, que de acordo com a sua Lei Quadro (Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro) é a primeira etapa no processo de educação, facultativa, destinada às crianças com idade compreendida entre os 3 e os 6 anos, tutelada pelo Ministério da Educação, com uma formação orientada para a escolaridade, sendo complementar da ação educativa da família a quem é reconhecido o primeiro papel na educação dos filhos. Acresce lembrar que a partir de 2015, a universalidade da Educação Pré-Escolar está estabelecida para as crianças desde os 4 anos de idade. Refletindo neste ciclo, é pertinente mencionar que a inexistência de um sistema integrado dos 0 aos 6 anos tem sido um dos aspetos mais críticos das políticas educativas para a Infância, questão que não é exclusiva de Portugal. Vários estudos evidenciam a relevância da educação das crianças desde o primeiro ano de vida para o seu desenvolvimento e aprendizagem, criando as condições básicas para a existência de uma maior igualdade de oportunidades e de participação que, entre outros aspetos, se manifesta a nível do desempenho sociocognitivo e, conseqüentemente, a nível do percurso escolar. A importância da generalização da Educação de Infância a todas as crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória é cada vez mais valorizada, sendo evidente nos relatórios da OCDE (2012) e em relatórios europeus (Eurydice, 2014) que sublinham que este investimento não se pode restringir apenas a um ou dois anos de frequência. Falam por si, os resultados na Leitura e na Matemática dos jovens que entraram mais cedo no sistema de ensino. Os estudos apontam também para a necessidade de existirem orientações curriculares como garantia da qualidade educativa, apoio ao trabalho dos/das profissionais que trabalham neste nível de ensino e a sua articulação com a escola, bem como, a monitorização e avaliação desse trabalho para garantir a implementação de padrões de qualidade (OCDE, 2012). Portugal, atento a esta questão, aprovou através do Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto, as primeiras orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar. Contudo, só em 2016 este Despacho é revogado e são homologadas as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar através do Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Este normativo reconhece que,

pese embora a legislação consagre a Educação Pré-Escolar a partir dos três anos, não abrangendo a educação dos zero aos três (Creche), considera-se em consonância com a

recomendação do Conselho Nacional de Educação, que esta é um direito da criança. Nesse desiderato, importa que haja uma unidade e sequência em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças dos zero aos seis anos tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios, que constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em Creche e Jardim de Infância.

Também a este propósito, o Conselho Nacional de Educação, na Recomendação n.º 3/2011 de 21 de abril, salienta que “a educação dos 0 aos 3 anos tem que ser vista como um direito e não apenas como uma necessidade social”. Igualmente no seu recente Fórum, “O Pré-Escolar faz diferença?” - Ageduto. Avaliação, Qualidade e Equidade na Educação (CNE & FFMS, 2016) é reforçada a relevância do tempo de frequência neste nível de ensino face aos resultados que as crianças apresentam ao longo do seu percurso escolar, sendo referido que “As crianças que frequentam o Pré-Escolar, um ano ou mais, tendem a ter resultados mais elevados”. Neste sentido, considero fundamental que seja revisto o que está definido na atual LBSE relativamente ao grupo etário abrangido pela Educação Pré-Escolar, devendo este considerar todas as crianças dos 0 aos 6 anos, idade obrigatória de entrada na escola. É evidente que a tutela pedagógica de toda a rede institucional deve ser assumida pelo Ministério da Educação, obviamente com a intervenção articulada das instituições de cariz social e de saúde.

### **Ensino Básico**

No que concerne à Educação Escolar, a LBSE veio consagrar um grande Ciclo, o Ensino Básico com o objetivo de “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses (...)” e que integra três ciclos de estudos (o Primeiro Ciclo, com a duração de quatro anos, o Segundo Ciclo com a duração de dois anos e o Terceiro Ciclo com a duração de três anos). A sua articulação obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do Ensino Básico. De acordo com este normativo, a escolaridade passou de seis para nove anos, terminando esta obrigação de frequência aos 15 anos de idade, para os alunos matriculados no primeiro ano, no ano letivo de 1987/88. Relembre-se que com a Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, a escolaridade obrigatória passou a abarcar todas as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos. No entanto, esta escolaridade obrigatória cessa com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação ou, independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça os 18 anos.

O Primeiro Ciclo, de quatro anos, é um ensino globalizante onde domina a monodocência, apesar de poder ser coadjuvado em áreas especializadas. Quanto ao seu curriculum (Português, Matemática, Inglês (obrigatório a partir do 3.º ano), Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras), tende a desenvolver múltiplas literacias, desde o uso da linguagem, ao progressivo domínio da leitura e da escrita, às noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora. Integra ainda as Atividades de Enriquecimento Curricular, facultativas para os alunos e cujos conteúdos são definidos por cada escola. No que diz respeito à avaliação, ao longo do Ciclo, os alunos são sujeitos a uma avaliação contínua que se materializa no final de cada período letivo numa avaliação sumativa, com a atribuição de uma menção qualitativa, acompanhada de uma apreciação descritiva em todas as áreas curriculares. No 2.º ano, os alunos são alvo de uma avaliação externa das aprendizagens, da responsabilidade do Ministério de Educação, através de provas de aferição às disciplinas do seu currículo, com exceção do Inglês.

O Segundo Ciclo, de dois anos, é uma particularidade portuguesa, em que o conhecimento se compartimenta em áreas interdisciplinares de formação básica da responsabilidade de um professor por área, tendo em vista habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a formação humanística, artística, física, desportiva, científica, tecnológica, moral e cívica, que o currículo nacional proporciona neste nível de ensino. Cabe fazer um parêntesis e acrescentar que este Ciclo, na prática, acaba por funcionar por disciplinas, cada uma assegurada por um professor diferente e com alguns alunos sem maturidade para a consolidação de saberes tão específicos. A matriz curricular implementada neste Ciclo contempla assim, o ensino do Português, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Educação Musical, Educação Tecnológica, Educação Visual e Educação Física. Cada escola tem ainda de oferecer obrigatoriamente horas de apoio ao estudo e ao seu critério, ficam outras atividades de enriquecimento curricular. No Segundo Ciclo, a avaliação interna traduz-se no final de cada período letivo, na atribuição de uma classificação feita numa escala numérica, de um a cinco. A avaliação externa é consumada, tal como no Primeiro Ciclo, com provas de aferição que se têm centrado em diferentes disciplinas do currículo. Fazendo referência apenas aos dois últimos anos letivos, em 2017/2018, as provas foram aplicadas no 5.º ano, em Português, Educação Visual, Musical e Tecnológica e no presente ano letivo, serão a Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal.

Este Primeiro e Segundo Ciclos portugueses internacionalmente, correspondem ao Ensino Primário, com a duração de 4 a 6 anos.

Quanto ao Terceiro Ciclo, compreende três anos de escolaridade (7.º, 8.º e 9.º ano), com idades de frequência entre os 12 e os 14 anos. A nível internacional já corresponde ao Ensino Secundário e, na verdade, pretende ser uma preparação para ele, com um currículo desenvolvido no regime de um professor por disciplina (tal como no ciclo anterior). Neste nível de ensino, pretende-se que o aluno adquira competências da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensáveis ao ingresso na vida ativa e/ou ao prosseguimento de estudos. As disciplinas que integram o currículo do Terceiro Ciclo são então: Português, Inglês, uma segunda língua, escolhida pelo aluno (geralmente o Francês, mas também havendo a hipótese de as escolas oferecerem Espanhol ou Alemão), História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Físico-Química, Educação Visual, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Educação Física. Cada escola deve ainda oferecer um determinado número de horas de apoio ao estudo e é livre de ter outras atividades de enriquecimento curricular ao seu critério. A avaliação externa do Terceiro Ciclo é feita no 8.º ano, através das provas de aferição, que em 2017/2018 foram aplicadas nas disciplinas de Matemática, Educação Visual e Educação Física e no presente ano letivo contemplarão as disciplinas de Português, História e Geografia. No final de Ciclo (9.º ano), os alunos são sujeitos a exames nacionais às disciplinas de Português e Matemática.

A retenção ao longo do Ensino Básico tem carácter excepcional e apenas acontece, caso o aluno não tenha desenvolvido aprendizagens que comprometam o seu desempenho no ano de escolaridade subsequente. Aí, o professor titular de turma (Primeiro Ciclo) ou o Conselho de Turma (Segundo e Terceiro Ciclos), deverão identificar as aprendizagens não desenvolvidas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração de um plano individual ou do plano da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano escolar seguinte. Para os alunos do nono ano, a decisão sobre a progressão e retenção depende ainda dos resultados das provas finais de ciclo.

Na demanda pela equidade educativa e pela universalização da escolaridade obrigatória foram sendo implementados neste Terceiro Ciclo, percursos formativos diferenciados (Percursos Curriculares Alternativos (PCA), Cursos de Educação e Formação (CEF) e Cursos Vocacionais). Todos eles se estendem também ao Ensino Secundário, à exceção dos PCA e são uma forma de garantir a equidade do ensino, permitindo que todos os alunos tenham sucesso. Foram concebidos particularmente, para aqueles que apresentam retenção repetida e/ou maior probabilidade de abandono escolar ou que pretendem reorientar o seu percurso escolar para uma oferta educativa de carácter mais prático. O elenco das disciplinas visa que os alunos

aprendam melhor, através de metodologias mais motivadoras, de um trabalho de cariz mais prático, com a participação em estágios em contexto de trabalho e capazes de os ajudar a concluírem a escolaridade obrigatória, a prosseguirem estudos ou formação que lhes permita uma entrada qualificada no mundo do trabalho. Apesar destas medidas terem contribuído para melhorar os indicadores de rentabilidade do sistema de ensino, mesmo assim, não têm tido o correspondente retorno em termos de desempenho dos alunos, que ainda é inferior ao desejável, pelo que a questão que se coloca diz respeito às razões pelas quais esse investimento não se vê refletido nas aprendizagens realizadas pelos alunos. E a resposta é clara; a escola começou a não saber ensinar e fazer aprender muitos dos seus alunos pertencentes a uma sociedade cada vez mais complexa e heterogénea. O insucesso por vezes não se prende com mais ou menos capacidades cognitivas, mas a contextos para além da escola, não favoráveis à aprendizagem e à valorização do trabalho escolar. A escola de hoje tem a árdua tarefa de dar resposta e colmatar o insucesso de alguns alunos, através de uma abordagem diferente do currículo, com a flexibilização das aprendizagens e a aproximação das práticas pedagógicas aos seus modos de aprendizagem e aos seus interesses, de modo a serem indutoras da sua continuidade no ensino regular com sucesso. Igualmente, desde o Terceiro Ciclo e até ao final do Ensino Secundário é disponibilizado aos alunos que o pretendam, o apoio de orientação escolar/profissional, através dos serviços de psicologia existentes na maioria das escolas/agrupamentos de escolas.

### **Ensino Secundário**

No que diz respeito à Educação Secundária que na maioria dos sistemas educativos europeus compreende seis anos, está reduzida em Portugal ao Ensino Secundário, um ciclo de três anos (10.º, 11.º e 12.º ano) em que o currículo está organizado por Cursos/disciplinas, acentuando-se a sua natureza propedêutica em relação ao Ensino Superior, a outros cursos de formação intermédia ou apenas e só, ao ingresso no mercado de trabalho. Assim, os alunos são convidados a escolher uma das seguintes vertentes formativas: os Cursos Científico-Humanísticos (Curso de Ciências e Tecnologias, Curso de Ciências Socioeconómicas, Curso de Línguas e Humanidades e Curso de Artes Visuais); os Cursos Tecnológicos; os Cursos Artísticos Especializados e os Cursos Profissionais.

Nos Cursos Científico-Humanísticos, o plano de estudos integra duas componentes, uma geral e outra específica. A componente de formação geral é comum aos quatro cursos e é constituída pelas disciplinas de Português, Língua Estrangeira I, II ou III (Alemão, Espanhol, Francês ou Inglês), Filosofia e Educação Física, visando contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens. A componente específica pretende

proporcionar uma formação científica consistente no domínio do respetivo curso. As disciplinas constituintes desta formação dependem do curso em questão: uma disciplina trienal obrigatória (10.º, 11.º e 12.º anos); duas disciplinas bienais (10.º e 11.º anos), a escolher de entre o leque de opções de cada curso, sendo ambas obrigatoriamente ligadas à natureza do mesmo; e duas disciplinas anuais (12.º ano), também a escolher de entre as opções de cada curso. Os Cursos Científico-Humanísticos constituem uma oferta educativa vocacionada para o prosseguimento de estudos de nível superior e destinam-se a alunos que tenham concluído o 9.º ano de escolaridade ou equivalente.

No Ensino Secundário, a avaliação passa a ser feita numa escala linear, de um (1) a vinte (20) valores, sendo que a aprovação a uma disciplina implica uma nota igual ou superior a nove vírgula cinco (9,5) valores pois esta qualificação é arredondada para dez (10) valores. A avaliação interna, na sua vertente diagnóstica, formativa e sumativa, é estabelecida de acordo com os critérios de avaliação definidos a nível de cada escola/agrupamento de escolas. No que diz respeito à avaliação externa, os alunos dos cursos Científico-Humanísticos fazem obrigatoriamente quatro exames nacionais, distribuídos pelo 11.º e 12.º ano. No 11.º ano, a duas disciplinas bienais da componente de formação específica, ou a uma delas e à disciplina de Filosofia da componente de formação geral, de acordo com a opção do aluno. No 12.º ano, à disciplina de Português e à disciplina trienal. Estes exames nacionais têm um peso de trinta por cento (30%) no cálculo da classificação final da disciplina. Os restantes setenta por cento (70%), constituem a classificação interna que resulta da média aritmética simples das classificações obtidas nos dois /três anos em que o aluno estudou a disciplina em causa.

No que concerne aos Cursos Tecnológicos apresentam uma componente de formação geral igual à dos Cursos Científico-Humanísticos, com os mesmos programas e metas curriculares; uma componente de formação científica, constituída por disciplinas das componentes de formação específica dos Cursos Científico-Humanísticos, com os mesmos programas e cargas horárias, de modo a garantir uma sólida formação de base e a possibilidade de realização de exames nacionais para acesso ao ensino superior na área de formação de cada curso, incluindo no mínimo uma disciplina trienal e uma disciplina bienal e uma componente de formação tecnológica onde os programas são elaborados pela escola, propostos à Direção-Geral da Educação (DGE) para apreciação pedagógica e aprovação, mediante parecer da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.). Dada a sua natureza profissionalizante, estes cursos são reforçados com a integração da componente de Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e ainda, por uma Prova de Aptidão Tecnológica (PAT).

Nos Cursos Especializados Artísticos a situação repete-se no que diz respeito à componente de formação geral, igual à dos Científico-Humanísticos, uma componente científica (duas a quatro disciplinas) e uma componente técnica artística com 2 a 5 disciplinas. Tanto a componente científica como a técnica artística integram, consoante a sua natureza, uma disciplina bienal, a frequentar nos 11.º e 12.º anos, escolhida de entre um leque de opções a definir de acordo com a natureza do curso e do Projeto Educativo da escola/agrupamento de escolas. O último ano (12.º ano) pode integrar horas de formação em contexto de trabalho.

No que diz respeito aos Cursos Profissionais são caracterizados por uma forte ligação com o mundo do trabalho. Destinam-se a alunos que procuram um ensino mais prático e voltado para o exercício de uma profissão, apesar de não excluir a hipótese de prosseguimento de estudos. Estes cursos, de três anos, têm uma estrutura curricular organizada por módulos, o que permite maior flexibilidade e respeito pelos ritmos de aprendizagem. O plano de estudos inclui três componentes de formação: sociocultural com as disciplinas de: Português, Área de Integração, Língua Estrangeira I, II ou III (Alemão, Espanhol, Francês ou Inglês), TIC e Educação Física; científica, com duas/três disciplinas e técnica, com três/quatro disciplinas, incluindo obrigatoriamente uma Formação em Contexto de Trabalho (FCT), conseguida em articulação com o setor empresarial local. O ciclo de formação termina com a apresentação de um projeto, designado por Prova de Aptidão Profissional (PAP), no qual o aluno demonstra as competências e saberes que desenvolveu ao longo da formação.

O Ensino Secundário com o atual formato, é muitas vezes criticado por ser considerado segregador dos jovens, quando no fundo, apresenta duas modalidades: a de “prosseguimento de estudos” e a via profissionalizante, com cursos predominantemente orientados para “inserção na vida ativa”. No que diz respeito à orientação dos alunos para uma ou outra das modalidades, no fundo, ela acontece, segundo o grau de sucesso ou insucesso dos alunos ou as suas dificuldades de aprendizagem, e não, segundo os interesses e motivações dos alunos, bem como, das ofertas formativas e das necessidades locais de formação. No entanto, as capacidades desenvolvidas no Ensino Secundário são consideradas, no espaço europeu, enquanto credenciais mínimas para uma entrada eficaz no mercado de trabalho, sendo simultaneamente a base para novas oportunidades de aprendizagem e de formação.

### **Ensino Pós-Secundário não Superior**

Neste ciclo existem os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) que permitem aprofundar conhecimentos científicos e tecnológicos numa determinada área de formação; desenvolver competências para o exercício profissional; prosseguir estudos de nível superior

ou efetuar uma requalificação profissional. Com a duração de um ano, concedem uma qualificação profissional de nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e conferem um Diploma de Especialização Tecnológica (DET). Estão assim indicados para os alunos que concluíram o Secundário, para aqueles a quem falta o 12.º ano, para titulares de uma qualificação profissional de nível 4; para titulares de um DET ou de um grau ou diploma de ensino superior e pretendam a sua requalificação profissional, ou ainda, para indivíduos com idade igual ou superior a vinte e três anos que se queiram candidatar a um estabelecimento de ensino superior, e que com base na experiência do candidato, a instituição reconheça capacidades e competências que os qualifiquem para o ingresso no CET em causa.

O plano de formação integra as componentes de formação geral/científica (carga horária de 15% do total fixado para o conjunto das componentes de formação geral/científica e tecnológica); a componente tecnológica (carga horária de 85%) e a componente de formação em contexto de trabalho, que se desenvolve em parceria estabelecida entre a instituição de formação e empresas, na modalidade de estágio (carga horária variável entre 360 e 720 horas). Estes CET funcionam em escolas que tenham o ensino secundário, estabelecimentos de ensino superior públicos, particulares ou cooperativos ou centros de formação profissional da rede, sob coordenação do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

## **Ensino Superior**

No que diz respeito à Educação Superior, a idade normal de frequência situa-se nos 18 anos, estando o seu limite superior dependente da duração do plano de estudos.

Organiza-se num sistema binário, que integra o Ensino Universitário (ensino orientado para a investigação e criação do saber científico) e o Ensino Politécnico (ensino orientado para a investigação aplicada e criação do saber de natureza profissional). Em 2005 foi iniciado um processo de reforma da LBSE, de modo a implementar o Processo de Bolonha, passando o Ensino Superior a ter uma nova estrutura de três ciclos de estudos, conducentes aos graus académicos de licenciado, mestre e doutor. Esta estrutura foi introduzida em 2006 e totalmente implementada em Portugal, a partir do ano letivo de 2009/2010.

Assim, o Ensino Universitário dispõe de Licenciaturas de três anos, 180 créditos, de acordo com o ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*), Mestrados de 1,5 a 2 anos (90 a 120 ECTS), Licenciaturas com Mestrados Integrados, com a duração de 5 e 6 anos e Doutoramentos com a duração de 3 anos.

No que diz respeito ao Ensino Politécnico a oferta é idêntica, também com Licenciaturas e Mestrados. Difere pela ausência de Mestrados Integrados e Doutoramentos

(hipótese esta que está atualmente a ser equacionada a nível governamental) e mais recentemente (2014), pela concessão do Diploma de Técnico Superior Profissional, obtido através dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTSP), situados no nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações e do Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida, com duração de 2 anos (120 ECTS).

### **2.3. Repensando o Sistema Educativo Português**

Depois de apresentar a organização do Sistema Educativo Português, o que se pode constatar e que resulta da redação da LBSE é que a compartimentação dos diferentes níveis/ciclos, transformou trajetos educativos numa sucessão de etapas, muitas vezes desligadas e sem coerência vertical, potenciando o insucesso na mudança de ciclo. Para além do insucesso, mas algumas vezes a si associado, temos que contar ainda com taxas de abandono escolar, por vários fatores, nomeadamente, o facto da LBSE não apelar à diferenciação precoce das diferentes vias, orientadas para o prosseguimento de estudos ou para a integração no mercado de trabalho; ao estigma que demonstra relativamente a cada uma delas, a primeira, como uma via privilegiada e a segunda, associada a alunos com aproveitamento baixo e maior insucesso; pelos normativos tornarem esta última, ainda mais desfavorecida ao alterarem a escolaridade obrigatória para os 18 anos, quando a idade mínima de entrada no mercado de trabalho são os 16 anos. Assim sendo, o que realmente faz sentido é repensar como as escolas devem impedir o abandono precoce, assim como, desenvolver competências aos milhares de alunos com insucesso que frequentam durante doze anos, de forma obrigatória o sistema educativo, de modo a assegurar o direito ao seu sucesso escolar.

A modernização do sistema educativo português é imprescindível para a formação dos nossos alunos. Na realidade, talvez faça mesmo sentido equacionar a organização e duração dos ciclos de ensino. A organização escolar e curricular tem de acompanhar o desenvolvimento humano e não deixar que cada aluno se tenha que adaptar à lógica organizacional existente, custe o que custar.

### 2.3.1. Movimentos de melhoria institucional.

A Escola, enquanto organização, deve ser aprendente e curricularmente inteligente, capaz de construir o seu próprio dispositivo de autoavaliação, o que exige a capacitação dos diversos atores escolares na construção de um referencial avaliativo que permita detetar e compreender os problemas, apoiar a tomada das decisões, explicitar os resultados e sustentar a avaliação externa, sendo assim, promotores da melhoria da organização. É esta a linha de pensamento de Carneiro (2004), ao afirmar que as “organizações aprendentes são formadas por profissionais em rede, capazes de gerar espirais de conhecimento e de metaconhecimento que combatem a inanição estrutural e vitalizam as comunidades educativas através de uma permanente geração de novos saberes ativos” (p. 122). O mesmo autor refere ainda que,

organização inteligente é, então, aquela que constrói margens de liberdade para realizar tudo o que é necessário à sua constante renovação: planos, projetos, programas de atividades em conformidade com as suas metas, avaliação e inflexões de percurso. Mas a organização que se quer inteligente é, repito, aquela que aprende em permanência, é uma organização aprendente. (p.155).

Hoje em dia é indiscutível que a melhoria da qualidade pressupõe a avaliação dos sistemas educativos. Para tal, é necessário pensar na avaliação em contexto escolar e não esquecer a relação intrínseca com o autoconhecimento e com a prestação de contas.

Faz sentido então, uma breve alusão aos movimentos de melhoria institucional: movimento das escolas eficazes, movimento da melhoria das escolas e movimento da melhoria da eficácia escolar.

No âmbito do estudo das organizações, o quadro interpretativo da qualidade da escola pode ser considerado numa perspetiva técnico-burocrática ou numa perspetiva sociocultural.

Na perspetiva técnico-burocrática, a avaliação é centrada no produto - resultados académicos obtidos pelos alunos. Este modelo insere-se no movimento das “escolas eficazes” (*effective school*) pois a qualidade está associada à eficácia escolar dos alunos. Nos anos 80 do século XX, este movimento procurou identificar quais as características e os modos de funcionamento das escolas que as tornam mais eficazes, no pressuposto de que as mesmas podem influenciar as performances dos alunos, independentemente das suas condições sociais. Por conseguinte, a escola passa a ser encarada como um fator potencial de promoção do sucesso ou do insucesso educativo dos alunos (J. Lima, 2008).

Por outro lado, numa perspetiva sociocultural, o processo de avaliação adota um modelo participado e dá ênfase aos processos que a própria escola cria para melhorar a sua qualidade. Tomando como filosofia a implicação de todos os atores intervenientes na educação dos alunos, este modelo procura identificar e intervir nos processos internos que geram mau funcionamento e, por isso, não contribuem para a melhoria da organização. Neste sentido, o modelo participado insere-se no movimento para a “melhoria da escola” (*school improvement*), cujo objetivo principal se inspira na necessidade de provocar a transformação e mudança das escolas, apostando fundamentalmente na preconização e desenvolvimento de estratégias concretas ao nível dos aspetos organizacionais e da reforma do currículo, mobilizando assim os próprios meios para melhorar a sua qualidade.

O primeiro movimento, aposta então, essencialmente nos níveis de consecução académica e na prestação de contas, enquanto o segundo, privilegia os processos e o autoconhecimento da organização.

Atualmente, o desenvolvimento da qualidade das aprendizagens dos alunos e da escola como organização, contempla um misto das duas perspetivas, a nova corrente - o movimento da melhoria da eficácia escolar. Segundo Hoeben (1998, citado por Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003, p.38) “por melhoria eficaz da escola entende-se a mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade de a escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados”. Interessam os níveis finais de consecução dos discentes (eficácia), mas também, o modo como eles foram alcançados, como foram promovidas alternativas de formação para todos aqueles com necessidades e interesses diferenciados; como a organização escolar interage na resolução dos seus problemas (melhoria). Num processo de melhoria eficaz, para além da pressão externa, sentida por parte da tutela ou da sociedade em geral, a escola constrói uma cultura apostada na melhoria dos seus processos e dos seus resultados que se refletirá em termos de mudanças na qualidade do ensino e da escola em geral. Para garantir a existência de escolas de qualidade, esta precisa de ser definida, avaliada e monitorizada. Inevitavelmente as escolas têm de passar por uma avaliação permanente, para medirem essa qualidade e terem informação cabal do que deverão fazer para serem capazes de melhorar o ensino que oferecem.

Não é tarefa fácil delimitar a ideia de qualidade de ensino pois é um conceito que envolve várias perspetivas e áreas disciplinares. De acordo com Díaz (2003), um primeiro significado coloca a ênfase nos resultados alcançados pelos alunos no final de um ciclo de estudos; outro significado, diz respeito ao que o aluno aprende e à sua relevância para a

sociedade e outro ainda, refere-se à qualidade dos meios que o sistema educativo põe à disposição dos alunos para o desenvolvimento da sua experiência educativa.

As escolas têm de dar conta do que fazem e do modo como estão a atingir ou não os objetivos fixados, ou seja, a condução de alunos na senda de aprendizagens capazes de proporcionar soluções adequadas e criativas, que permitam responder aos desafios da sociedade global e em constante mudança.

### **2.3.2. Avaliação interna *versus* avaliação externa.**

Em termos legislativos e numa revisitação à LBSE, no ponto 1 do seu artigo 49.º é feita alusão à avaliação referenciando-a ao sistema educativo na sua globalidade: “O sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural”. No entanto, efetivamente só em 2002, inscrita num processo político de descentralização e/ou desconcentração, a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro mostra como prioridade, enraizar a prática de avaliação em todos as dimensões do sistema educativo e aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto no supracitado artigo 49.º da LBSE. Pela análise do normativo constata-se que as políticas educativas perseguem a promoção da melhoria da qualidade do sistema educativo, a preocupação com o sucesso educativo e a promoção de uma cultura de qualidade e exigência. Neste contexto, cabe às escolas procederem à sua autoavaliação, mas também elas, serem alvo de uma avaliação externa, através de ações desenvolvidas pela Inspeção-Geral de Educação e estudos especializados, a cargo de pessoas e instituições de reconhecido mérito. A lei aposta numa responsabilização e cooperação pró-ativa de toda a comunidade educativa para uma melhoria contínua, dando-se a perceber uma determinada liberdade concedida à escola, na escolha dos seus indicadores de desempenho, metodologias e estratégias de autoavaliação consentâneas com a sua realidade. Não é imposto qualquer modelo de autoavaliação, cabendo à escola a sua escolha, entre os existentes ou criando o seu próprio. O normativo almeja que as escolas usem os resultados da avaliação para o aperfeiçoamento da sua organização e funcionamento e isso é crucial para uma melhoria sustentada mas, ao pretender a divulgação dos mesmos, sem dúvida que mostra a centralidade do sistema, uma vez que submete as escolas a um processo de *accountability*, tendo que dar

resposta do serviço que prestam, face a indicadores e a comparações, *benchmarking* e a standards de qualidade.

Ainda assim, a Lei n.º 31/2002 não foi efetivamente operacionalizada, sendo esta situação explanada no Despacho Conjunto n.º 370/2006 de 3 de maio, ao referir explicitamente no seu preâmbulo que,

apesar de não se verificar em Portugal uma prática regular e sistemática de avaliação de escolas, têm sido desenvolvidos nos últimos anos diversos projetos no âmbito da autoavaliação e da avaliação externa de escolas como o Observatório da Qualidade da Escola, o Projeto Qualidade XXI, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, o Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais, o Programa AVES - Avaliação de Escolas Secundárias, o Projeto Melhorar a Qualidade ou a aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas.

Na verdade, em 2006 e através deste normativo, o Ministério da Educação assume como uma das prioridades da sua agenda política, a adoção de medidas com vista a enraizar a cultura de avaliação, e para tal, é criado um grupo de trabalho responsável por estudar e propor modelos de autoavaliação e de avaliação externa e definir os procedimentos e condições necessários à sua generalização. A cargo deste grupo estaria a definição de referenciais para a autoavaliação e avaliação externa e a sua aplicação/avaliação a uma amostra restrita de escolas. Este trabalho deveria incluir igualmente a definição de procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização da autoavaliação e da avaliação externa às restantes escolas, bem como, possíveis recomendações que resultassem deste trabalho, tanto em matéria de avaliação como de autonomia.

No ano letivo de 2006/2007, é atribuído à Inspeção-Geral de Educação o Programa Avaliação Externa das Escolas e, portanto, a sua caminhada tem pouco mais de uma década.

Em 2008 e no que diz respeito aos normativos que regulamentam o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos, o Decreto-Lei n.º 115-A/ 98 de 4 de maio é revogado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, no sentido em primeiro lugar, de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino (criação de um órgão colegial de direção - Conselho Geral); em segundo, constituir lideranças fortes (criação do cargo unipessoal de Diretor) e, por último,

reforçar a autonomia das escolas, através de maior poder de intervenção do Diretor e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas.

A partir daqui, volvidos dez anos constata-se que as políticas educativas revelam uma tendência de reconfiguração do Estado, no qual se inserem as questões da autonomia e do controlo da escola pública. As avaliações interna e externa surgem nos normativos como instrumentos de reforço da autonomia das escolas, pese embora, estas os entendam como instrumentos de regulação ao serviço da tutela.

Na realidade, desde o início deste século, e em resultado duma visão economicista do papel da educação, os métodos quantitativos de aferição dos resultados da educação ganham relevo. A avaliação externa teve também maior impulso a partir do momento em que é desenvolvido pela OCDE, pela primeira vez em 2000, o PISA, Programa concebido precisamente para avaliar até que ponto os alunos de 15 anos conseguem mobilizar as suas competências de Leitura, Matemática ou Ciências na resolução de situações relacionadas com o quotidiano, e não, se são capazes de reproduzir os conhecimentos adquiridos nestas áreas (CNE, 2015). A escolha dos quinze anos prende-se com a idade em que na maioria dos países participantes, os alunos se encontram no final da escolaridade obrigatória. O Programa é aplicado de três em três anos e em cada ciclo é dada ênfase a uma das três áreas avaliadas (Leitura, Matemática e Ciências). No ano de 2018, o Programa contou com a participação de oitenta países e, tal como no seu primeiro ciclo, a área principal voltou a ser a Leitura. Este estudo que recolhe igualmente informações socioeconómicas dos pais, alunos e escolas, contextualizando os resultados dos alunos, faz um retrato de cada país, compara resultados e identifica as suas tendências. Com os dados/conclusões, os decisores podem rever as suas políticas e estabelecer metas de acordo com os padrões de desempenho definidos internacionalmente.

Escolas e países são sujeitos a *rankings*, quase na perspetiva de que a competição é a palavra chave para a resolução dos problemas da educação. Para além da publicação dos resultados das escolas referentes ao PISA, também em Portugal outros *rankings* tiveram o seu início em 2000, elaborados anualmente e com um campo de análise muito bem delimitado – os resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais no final do Terceiro Ciclo e Secundário. Através deles seria possível a comparação entre escolas da mesma localidade, concelho, distrito ou a nível nacional. De fácil leitura e apropriação pelo público, e em particular, por todos aqueles que se encontravam mais ligados ao mundo da educação permitiam também informar as famílias sobre o trabalho e qualidade das escolas, para que estas pudessem tomar decisões mais sustentadas na escolha das organizações para os seus filhos. Estes *rankings* divulgados

pela comunicação social, enfatizaram a necessidade de uma outra avaliação, não só dos resultados dos alunos, mas de uma autoavaliação e avaliação externa das escolas.

Na realidade, estes são importantes para a formulação de políticas e para que os diferentes atores educativos reflitam sobre o trabalho desenvolvido. No entanto, a sua leitura não pode ser feita de uma forma isolada. A avaliação da qualidade da educação não pode cingir-se aos resultados escolares em todas as escolas públicas e privadas e apenas às disciplinas de exame, cujo peso na classificação final da disciplina é apenas 30%, caindo no risco de se tornar muito redutora. Para estar próxima da realidade, tem de atender aos diferentes contextos socioculturais e económicos e a outros indicadores, como a qualidade do serviço educativo prestado e a qualidade da liderança e gestão da instituição escolar.

*Rankings* e concorrência, não é a perspetiva da obra de MacBeath, Schratz, Meuret & Jakobson (2005), que defende que a avaliação tem de passar pelo diálogo e o processo de autoavaliação é irreal se não for partilhado, contando com a participação dos professores, alunos e das suas famílias.

Quem pode e deve refletir sobre a escola?

Os alunos, os professores, os pais, a triangulação perfeita no dizer de MacBeath et al. (2005, p.178): “Se a autoavaliação tem como objetivo a melhoria da escola, então este deve ser um processo participado. Uma vez que se destina a professores, alunos e pais, deverá envolvê-los, ou aos seus representantes, tanto quanto possível, em cada uma das fases do processo.”

Atualmente, as escolas são confrontadas com uma avaliação interna e externa, força dos normativos, mas porque a própria sociedade também o exige. As escolas prestam um serviço público aos alunos, aos pais e à sociedade que é a educação e, portanto, a qualidade desse serviço tem de ser testada. Qualquer organização e as escolares não fogem à regra, tem de proceder a um diagnóstico fundamentado, ao entendimento da génese dos problemas que afetam a instituição e contrapondo com os seus pontos fortes, agilizar os mecanismos necessários para poder fazer intervenções frutíferas que se espelhem nos resultados a obter. No fundo está-se a falar de um desempenho de qualidade conducente a resultados de excelência, linguagem habitual nas organizações privadas, mas um novo paradigma para o qual o setor público e, especialmente as escolas, não estão preparadas. O objetivo primordial são os resultados, mas não são esquecidos os meios que concorrem para a excelência desses resultados, atendendo às necessidades e expectativas dos seus clientes. A escola pública tem-se fechado sobre si mesma, mas chegou a altura em que tem de se abrir para o exterior, estabelecer parcerias, auscultar as necessidades dos seus clientes internos e externos e, contando com os recursos humanos que dispõe, preparar-se para um novo desafio que passa

por prestar um serviço de qualidade, atingindo elevados padrões de eficácia e eficiência, numa gestão geradora de competitividade.

Mas só o conseguirá se promover uma cultura de avaliação, o verdadeiro motor de mudanças organizacionais e pessoais. Deve fazer parte do seu dia-a-dia e todos a devem entender como uma forma de evoluir, de melhorar, de atingir a qualidade por todos desejada.

Deste modo, torna-se necessário procurar a complementaridade entre autoavaliação e avaliação externa, contudo, tendo consciência de que prosseguem finalidades distintas. A primeira centra-se na identificação pelos próprios atores dos efeitos da sua ação, enquanto que a segunda, quer queiramos quer não, destina-se à prestação de contas à tutela e ao público em geral. Porém, a autoavaliação pode servir de ponto de partida para a avaliação externa, enquanto que esta pode favorecer a melhoria da qualidade da autoavaliação, pelos efeitos de aprendizagem que produz, nomeadamente, ao nível da construção de indicadores e de instrumentos de recolha de informação.

Mas é importante não esquecer que a problemática da avaliação, cada vez mais presente no campo educativo, tanto no que diz respeito à escola enquanto organização, como concretamente, à prestação dos seus alunos, advém das normativas internacionais e das metas que as mesmas pretendem atingir.

#### **2.4. Metas e resultados da OCDE e União Europeia *versus* Portugal**

De modo a contextualizar o atual funcionamento do sistema educativo português entender, no fundo, o estado da Educação em Portugal, faço uma abordagem aos Objetivos do Milénio, às metas da Estratégia Europa 2020, aos indicadores da OCDE e às principais medidas levadas a cabo pelo atual governo, no sentido de dar resposta às recomendações feitas a Portugal, enquanto Estado membro da União Europeia.

#### **Os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio**

Começo na viragem do século, quando a 8 de setembro de 2000 é aprovada pela ONU, a Declaração do Milénio traduzida em oito Objetivos: reduzir a pobreza extrema e a fome; alcançar o ensino primário universal; promover a igualdade de género e a valorização das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental e criar uma parceria mundial para o desenvolvimento, tal como apresenta a Figura 9.

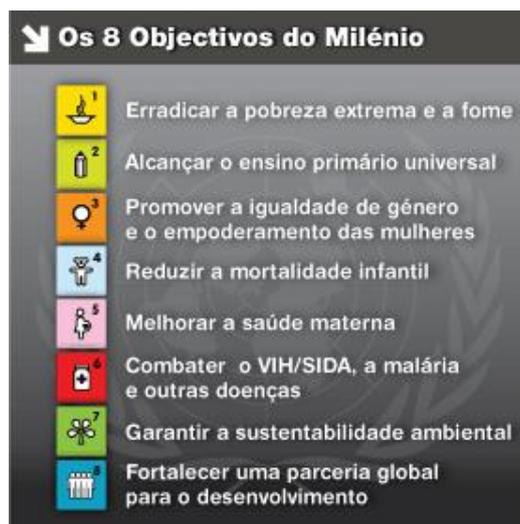


Figura 9. Objetivos do Milênio.

(Fonte: <http://criarummundomelhor.blogspot.pt/>, novembro, 2017)

No campo desta investigação, faz sentido enfatizar o Objetivo 2: Alcançar a educação primária universal.

Como é referido no Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2015, p.4):

A taxa de matrícula líquida no ensino primário nas regiões em desenvolvimento chegou aos 91% em 2015, em comparação com os 83% em 2000. O número de crianças não escolarizadas com idade para frequentar o ensino primário a nível mundial diminuiu quase para metade, para cerca de 57 milhões em 2015, em comparação com os 100 milhões em 2000. A África Subsariana apresentou os melhores resultados na melhoria do ensino primário entre todas as regiões desde que os ODM foram definidos (...) A taxa de alfabetização entre os jovens com 15 a 24 anos aumentou globalmente, de 83% para 91% entre 1990 e 2015 e a disparidade entre mulheres e homens diminuiu.

### **Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**

No entanto, passados quinze anos e apesar dos progressos notáveis, eles não foram iguais para todos e por isso, há que continuar a trabalhar. Os líderes mundiais reunidos na Assembleia-Geral da ONU, a 25 de setembro de 2015, criaram os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que resultam do trabalho conjunto de Governos e cidadãos de todo o mundo na criação de um modelo global de governança, com o intuito de acabar com a pobreza, proteger o ambiente e promover a prosperidade e o bem-estar de todos até 2030, tal como estão explanados na Figura10.



Figura 10. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

(Fonte: <http://www.dge.mec.pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods>, novembro, 2017)

Sem desvalorizar a importância de qualquer um dos objetivos, o quarto diz diretamente respeito à educação e deste modo explícito aqui o que se pretende até 2030 “Garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Para tal são estipuladas sete metas concretas:

- Ensino primário e secundário universal de qualidade, que consiga produzir resultados escolares relevantes e eficazes;
- Acesso universal a serviços de cuidados na primeira infância e Educação Pré-Escolar de qualidade, preparando os alunos para o ensino primário;
- Igualdade de acesso ao ensino técnico, profissional e superior de qualidade;
- Aumentar o número de jovens e adultos com competências necessárias para aceder ao emprego, ao trabalho digno e ao empreendedorismo;
- Eliminar as disparidades de género na educação e assegurar a igualdade de acesso em todos os níveis de educação e formação profissional;
- Assegurar a alfabetização universal da juventude;
- Assegurar uma educação para a cidadania de modo a promover o desenvolvimento sustentável.

O quarto objetivo parte do pressuposto que para atingir as metas a que se propõe existirão ambientes de aprendizagem eficazes, maior número de bolsas de estudo e um aumento substancial de professores qualificados.

## **Estratégia Europa 2020**

Também a Estratégia Europa 2020 (2010-2020) que substitui a Estratégia de Lisboa (2000-2010) apresenta três linhas de ação que tal como se pode confirmar em [https://www.eapn.pt/iefp/docs/Estrategia\\_Europa\\_2020.pdf](https://www.eapn.pt/iefp/docs/Estrategia_Europa_2020.pdf), apontam para:

- o crescimento inteligente, desenvolvendo uma economia baseada no conhecimento e na inovação;
- o crescimento sustentável, promovendo uma economia mais eficaz, mais ecológica e mais competitiva;
- o crescimento inclusivo, estimulando uma economia com taxas de emprego elevadas, oferecendo ao mesmo tempo a coesão social e territorial.

Esta Estratégia estipula cinco grandes metas direcionadas com o Emprego; Investigação e Desenvolvimento; Alterações climáticas e energia; Educação; Pobreza e Exclusão social, a saber:

- garantir uma taxa de emprego de 75% na faixa etária entre os 20 e os 64 anos;
- investir 3% do PIB da União Europeia em I&D;
- reduzir em 20% as emissões de gases com efeito de estufa em relação aos níveis de 1990; aumentar para 20% a parte da energia proveniente de fontes renováveis e aumentar em 20% a eficiência energética;
- reduzir para menos de 10% a taxa de abandono escolar e aumentar para, pelo menos 40%, a percentagem de pessoas entre os 30 e os 34 anos que concluíram estudos superiores;
- diminuir em pelo menos 20 milhões, o número de pessoas em situação de risco de pobreza e exclusão social.

Estas metas estão interligadas e acabam por se reforçar pois uma melhoria da educação contribui para o aumento do emprego e para a redução da pobreza, assim como, uma economia sustentada em mais Investigação e Desenvolvimento, uma utilização mais eficiente da energia, aumenta a competitividade e o número de postos de trabalho e ainda, o investimento em tecnologias mais limpas contribui para a luta contra as alterações climáticas e cria novas oportunidades comerciais e de emprego.

No sentido de atingir as metas propostas, cada Estado-Membro fixa os seus objetivos nacionais para contribuir para o objetivo europeu em cada uma das áreas e recebe regularmente informações sobre os progressos realizados.

### **Quadro estratégico de Cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»)**

A 12 de maio de 2009, o Conselho da União Europeia aprova um quadro estratégico para a cooperação europeia nas áreas da educação e formação (EF 2020) para o período 2010-2020, articulado com as prioridades definidas na Estratégia Europa 2020, tendo Portugal optado por participar neste Programa.

Deste modo, para 2020 ([https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_pt](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_pt)), foram estabelecidos quatro objetivos:

- Tornar realidade a mobilidade e a aprendizagem ao longo da vida;
- Melhorar a qualidade e eficácia da educação e da formação;
- Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania;
- Incentivar a criatividade e a inovação, nomeadamente o empreendedorismo, em todos os níveis da educação e da formação.

E ainda estabelecidas sete metas:

- pelo menos, 95% das crianças deverão frequentar o ensino pré-escolar;
- a percentagem de jovens de 15 anos com níveis de competências insuficientes em Leitura, Matemática e Ciências deve ser inferior a 15%;
- a taxa de abandono do ensino escolar ou de atividades de formação entre os jovens dos 18 aos 24 anos deve baixar para menos de 10%;
- pelo menos, 40% da população entre os 30 e os 34 anos deverão ter concluído alguma forma de educação de nível superior;
- pelo menos, 15% dos adultos deverão participar em ações de aprendizagem;
- pelo menos 20% dos licenciados e 6% dos jovens entre os 18 e os 34 anos com uma qualificação inicial de formação profissional deverão ter realizado um período de estudo ou de formação no estrangeiro;

- a percentagem de jovens dos 20 aos 34 anos que tenham concluído, pelo menos, o ensino secundário e encontrado emprego no espaço de um a três anos deve chegar aos 82%.

### **Projeto Metas educativas 2021**

Portugal decidiu envolver-se também no Projeto Metas educativas 2021, que decorre no âmbito da Organização de Estados Ibero-americanos (OEI), da qual Portugal faz parte. Este programa assume como objetivo central a melhoria da educação nos países do espaço ibero-americano e as metas deste Projeto apontam para:

- Reduzir até 2021, entre 10 e 20% a percentagem de alunos com baixo rendimento e aumentar entre 10 e 20% os alunos com melhores níveis de rendimento;
- Assegurar que até 2021, entre 60 a 90% de jovens terminam o ensino secundário;
- Assegurar que em 2021, 100% das crianças entre os 3 anos e a idade de início da escolaridade obrigatória frequentam o Pré-Escolar;
- Assegurar que em 2021, 100% das escolas têm biblioteca e que o rácio computador/aluno se situa entre 1/2 e 1/10.

Portugal comprometeu-se a assegurar até 2020, a melhoria nos níveis de competências básicas, mensuráveis pelos resultados obtidos pelos jovens de 15 anos nas provas de Literacia, Matemática e Ciências do PISA e a redução das taxas de saída precoce do sistema de ensino.

### **Resultados de Portugal no PISA e recomendações**

É importante não esquecer que os estudos internacionais proporcionam um importante acervo de informação, a partir do qual é possível um melhor conhecimento do sistema educativo, uma avaliação das políticas educativas e a identificação de tendências evolutivas do próprio sistema, num quadro de comparação internacional.

Estou a pensar na OCDE e no desempenho dos alunos em programas de avaliação internacional, como o PISA que fornece suficiente informação para que os decisores políticos possam atuar. O CNE levou a cabo em dezembro de 2014 um Seminário cujas atas estão reunidas na publicação intitulada “Investigação em Educação e os Resultados do PISA”, e que refletem os olhares do projeto aQeduto – Avaliação, Qualidade e Equidade do Sistema Educativo Português e de outros investigadores externos, face à evolução dos resultados dos alunos portugueses até 2012, encontrando algumas justificações para a sua prestação. A ideia

principal que sobressai é a melhoria inquestionável do desempenho dos alunos portugueses, desde que o Projeto arrancou em 2000 até 2012. Contudo, também são apontados alguns pontos menos favoráveis, particularmente, o fenómeno da retenção. Concluem muitos dos conferencistas que esta prática, que ainda prevalece no nosso País, existe numa fase inicial da vida escolar e tudo leva a crer que potencia a retenção tardia, não trazendo efeitos positivos para o desempenho educativo a longo prazo, e concorrendo para um abandono escolar precoce. É preciso evitar a falta de equidade com os alunos que são deixados para trás pelo sistema. Estes são os que ficam retidos, os que têm piores resultados, os que abandonam precocemente a escola. Para além das questões individuais (um autoconceito negativo), há que considerar o aspeto coletivo, como o congestionamento do sistema educativo e o desperdício de recursos.

Relativamente à edição do PISA 2015, os alunos portugueses melhoraram os resultados em todas as áreas (Matemática, Leitura e Ciências), confirmando a consistência da evolução positiva dos resultados em Portugal que se verifica desde 2000. Considerando apenas os 35 países/economias que integram a OCDE, dos 72 participantes no último estudo, Portugal alcança agora as seguintes posições: 17.º na Literacia Científica com 501 pontos (em 2000 - 459 pontos), 18.º em Literacia de Leitura com 498 pontos (em 2000 - 470 pontos) e 22.º na Literacia Matemática com 492 pontos (em 2000 - 454 pontos). Como refere o Presidente do Conselho Diretivo do Instituto de Avaliação Educativa, no prefácio de Marôco, Gonçalves, Lourenço & Mendes (2016), “É de salientar que, pela primeira vez, o resultado nacional nos três domínios está acima da média da OCDE: oito pontos em Ciências, cinco pontos em Leitura e dois pontos em Matemática (diferença não significativa)”. Pela análise dos resultados confirma-se a tendência observada noutros contextos de avaliação nacional, como os alunos que frequentam as escolas privadas registarem melhores resultados médios do que os alunos que frequentam as escolas públicas, revelando assim, que o aproveitamento escolar depende muito da origem socioeconómica dos alunos. Acresce referir que os rapazes apresentam melhores resultados do que as raparigas na Literacia Científica e Matemática (dez pontos de diferença em ambos os domínios) enquanto que na Literacia de Leitura, tal como acontece no contexto internacional, são as raparigas a obter melhores resultados, com uma diferença de dezassete pontos.

### **Relatório Económico da OCDE de 2017**

No que diz respeito ao Relatório Económico da OCDE de 2017, a avaliação e recomendações feitas para Portugal, numa altura em que a economia está a recuperar, mas é reduzido o investimento, vão no sentido de “Aumentar as qualificações, como a chave para

alcançar níveis mais elevados de bem-estar e de prosperidade” e acrescenta: “É essencial ultrapassar o legado histórico de uma força de trabalho pouco qualificada para melhorar o nível de vida dos portugueses. (...)”. Segundo a OCDE, apesar de em 2015 Portugal se encontrar acima da média nos resultados do PISA, pode ainda melhorar a qualidade e equidade do seu sistema de ensino. É preciso “(...) elevar os níveis de qualificações e reduzir a associação existente entre os resultados da aprendizagem e as origens socioeconómicas dos alunos (...)” que tem exacerbado as desigualdades. Para tal, uma das medidas pode passar por promover uma melhoria da formação inicial e contínua dos professores que se reflita nas suas melhores práticas, assim como, uma alteração da afetação dos recursos a favor do ensino básico e dos alunos em risco. Sublinha-se que estes alunos em risco são os que têm maiores taxas de retenção e tendem a abandonar precocemente a escola. Refira-se que até aos 15 anos, 34% dos alunos repetiram pelo menos uma vez o ano escolar, face à média de 12% da OCDE e, no grupo etário abaixo dos 12 anos, a taxa de reprovação escolar de Portugal é uma das mais elevadas da OCDE. Quanto à taxa de abandono escolar apesar de se encontrar em 14%, no ano de 2016, ainda não atingiu a meta prevista. Há que despistar precocemente os alunos em risco e proceder a um acompanhamento individualizado e é imprescindível baixar as taxas de retenção e abandono escolar, refere ainda o Relatório da OCDE.

No que concerne à eficácia do ensino e Formação Vocacional/Profissional, a OCDE refere que Portugal expandiu esta oferta, alterando a tradicional posição de favorecimento da formação secundária de prosseguimento de estudos. A prova está em que em 2014, 46% dos alunos do Ensino Secundário estavam inscritos em cursos vocacionais e profissionais, o que se situa próximo da média da OCDE. Outros esforços estão em curso para aumentar a atratividade desta oferta, nomeadamente, a criação de cursos técnicos de dois anos no Ensino Pós-Secundário (Cursos Técnicos Superiores Profissionais - CTSP). No entanto, a administração do sistema de ensino e formação vocacional e profissional de Portugal continua fragmentada, não obstante os esforços políticos recentes de o abranger num único quadro jurídico. Segundo a OCDE, é possível simplificar o sistema, com a redução de muitos dos cursos oferecidos simultaneamente pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e pelo Ministério de Educação e que, por vezes, nem refletem as necessidades do mercado de trabalho. A tónica da OCDE é no reforço de uma formação dual, conjugando o ensino em sala de aula com a experiência prática em empresas, conjuntamente com o reforço da monitorização e avaliação de resultados.

Também não podem ficar esquecidos os esforços para melhorar os níveis de qualificações da população adulta pouco qualificada. Em comparação com outros países

Europeus, em média, os cidadãos portugueses são pouco qualificados. Em 2015, 43% da população em idade ativa e 67% dos jovens adultos concluíram o Ensino Secundário, a quarta taxa mais baixa da OCDE. Apenas 33% dos jovens adultos em Portugal possuem habilitações ao nível do Ensino Superior, em comparação com a média da OCDE de 42%. Obviamente que aumentando estes níveis de escolaridade haverá benefício a nível de um maior bem-estar, de maiores rendimentos, podendo contribuir igualmente para um maior crescimento económico ao mitigar as insuficiências de qualificações sentidas ao nível do mercado de trabalho. Contudo, há o reverso da medalha, pois as fracas perspetivas de emprego não são incentivo a investir nas qualificações. Uma forma de resolver a situação daqueles que já abandonaram o sistema de ensino e se encontram como trabalhadores pouco qualificados poderia passar por programas de aprendizagem ao longo da vida e a educação de adultos, pese embora a experiência dite que é baixa a adesão a esta medida. De facto, as taxas de desemprego não são inferiores para quem concluiu o Ensino Secundário e o Ensino Pós-Secundário não Superior, relativamente àqueles que concluíram o Ensino Superior. Também a formação prestada pelas empresas é deficitária e, portanto, recentemente, o Governo promoveu a iniciativa do Cheque Formação que fornece apoio financeiro a trabalhadores, a quem procura emprego e a empresas no âmbito da formação de adultos, ainda que seja necessária a monitorização desta ação.

### **Monitor da Educação e da Formação 2017 - Comissão Europeia**

Através da leitura deste documento, obtive dados já referidos também através do Relatório da OCDE que confirmam que Portugal persegue as metas da Educação e Formação 2020, nomeadamente, no que diz respeito às tendências positivas dos resultados escolares, à redução do abandono escolar para uma taxa de 14% em 2016 (no bom caminho para alcançar o objetivo de 10% até 2020) e ao assegurar a rede pública de Ensino Pré-Escolar a todas as crianças com idades entre os três e os cinco anos até 2019. Apesar de Portugal dificilmente conseguir cumprir o ambicioso objetivo da Europa 2020 quanto à conclusão do ensino superior (34,6% em 2016, para os desejáveis 40%) e apresentar a terceira maior taxa de retenção da União Europeia (31%), é notória a preocupação com a melhoria da governação escolar nos diferentes níveis de ensino; com o alargamento da aprendizagem das línguas estrangeiras ao Primeiro Ciclo; com a melhoria das competências digitais; com o aumento das qualificações e maior cooperação com as empresas; com os esforços para aumentar a atratividade do ensino e formação profissionais; com a criação do Programa Qualifica, que se concentra na requalificação de adultos e jovens NEET (jovens que não trabalham, não estudam e não seguem

uma formação), a fim de aumentar os seus níveis de habilitações e empregabilidade entre outros.

### **Relatório da OCDE - Education at a Glance 2017**

Este relatório disponibiliza outros dados que me fazem refletir, por exemplo, a questão de as áreas relacionadas com a Ciência continuarem a proporcionar maior empregabilidade, ainda que não de uma forma generalizada. A razão parece estar relacionada com as exigências de uma sociedade cada vez mais impulsionada pela inovação. Outro ponto interessante, diz respeito à paridade de género que tem vindo a melhorar, pese embora 3 em cada 4 estudantes sejam mulheres nas áreas da saúde e ação social, contra a proporção de 1 para 4 nas engenharias, indústria e construção. Esta situação repete-se na profissão docente que continua predominantemente feminina (7 em cada 10 professores são mulheres) sendo uma classe cada vez mais envelhecida (33% têm pelo menos cinquenta anos) e com salários baixos comparados com trabalhadores com formação académica semelhante. A nível da OCDE, os exames nacionais realizados no final do Ensino Secundário, bem como, as provas específicas realizadas pelas instituições de Ensino Superior continuam a ser os mais amplamente utilizados para a entrada em programas de Ensino Superior.

### **Medidas tomadas por Portugal**

Face à análise dos resultados e às recomendações feitas, Portugal tem desenvolvido várias ações para atingir as metas do século XXI, algumas que já tive oportunidade de mencionar, outras que faz sentido relevar pela sua importância, como a criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário.

No quadro das orientações de política educativa definidas no Programa do XXI Governo Constitucional e na Resolução do Conselho de Ministros N.º 3/2016 de 11 de abril foi criado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar que assenta na conceção de autonomia da escola e na convicção que as comunidades educativas é que conhecem a sua realidade estando portanto aptas a conceber planos de ação estratégica, pensados a nível da escola, para melhorar as aprendizagens dos alunos. As escolas contam com o Ministério para ações de formação contínua para formadores, para formação sobre a conceção e elaboração dos planos de ação estratégica e atividades com os Diretores e outros coordenadores para

identificação de dificuldades e verificação do grau de implementação e progresso das medidas adotadas e seus efeitos nas aprendizagens dos alunos.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho constitui-se como um verdadeiro desafio à estrutura educacional e por isso, como referem os pontos 5 e 6 das recomendações do parecer n.º4/2017, de 30 de maio do CNE, é fundamental que “Sejam ponderadas as implicações do documento na organização do sistema educativo, nomeadamente, ao nível do currículo, das práticas pedagógicas e da formação inicial e contínua dos professores”, bem como, “As consequentes alterações curriculares que o Perfil suscita sejam efetuadas de forma gradual e progressiva, sem descuidar a necessária monitorização e o respetivo acompanhamento”. Pretende ser um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade. Através de dez áreas de competências, a saber: linguagens e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico, técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística e consciência e domínio do corpo, pretende-se que os alunos construam e sedimentem uma cultura científica e artística de base humanista, apresentando-se como cidadãos conscientes, responsáveis, participativos em questões naturais, sociais e éticas.

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário foi aprovado pelo Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho e a sua implementação foi autorizada, em regime de experiência pedagógica, no ano escolar de 2017-2018, a turmas de anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º, 7.º anos de escolaridade), de nível de ensino (10.º ano de escolaridade) ou de 1.º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação. As escolas envolvidas tiveram um acompanhamento através de uma equipa de coordenação nacional. Acima de tudo, as escolas que manifestaram interesse na implementação do Projeto têm a possibilidade de gerir o currículo dos Ensinos Básico e Secundário, assim como, a organização das matrizes curriculares base e sua carga horária, na perspetiva de contribuir para que os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Tal como tive oportunidade de saber, através do Seminário sobre “Educação e Cidadania no Século XXI” em que estive presente e que teve lugar a 13 de abril de 2018 no Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração (ISCIA) em Aveiro, a Dra. Eulália Alexandre, subdiretora da DGE confirmou a todos os presentes que o Projeto seria generalizado a todas as escolas do país já no próximo ano letivo.

Suportam e complementam estas medidas vária legislação, principalmente o Despacho normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril, ao regulamentar o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do Ensino Básico, bem como, as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das suas aprendizagens.

Em suma, a melhoria da qualidade do sistema educativo só se tornará efetiva e se refletirá na melhoria da gestão escolar e nas aprendizagens dos alunos, tendo por base uma nova filosofia de avaliação entendida e vivida por todos os atores educativos. Será importante que as escolas assumam objetivos de prestação de serviços de qualidade e, “embora distinguindo as empresas que visam o lucro, das escolas públicas sem fins lucrativos, podemos encontrar pontos comuns que permitam defender uma gestão do tipo empresarial, como sejam a eficiência, a eficácia e a qualidade possíveis em ambas” (Vicente, 2004, p. 129). Para tal, as organizações escolares deverão adotar um modelo de avaliação que possa ser aplicado ao seu contexto e que sirva de referencial para a melhoria contínua e para que as escolas atinjam uma meta - a Excelência.

### **CAPÍTULO III - MODELOS MAIS UTILIZADOS PELAS ESCOLAS E ORGANISMOS EM PORTUGAL PARA O SEU PROCESSO DE AVALIAÇÃO**

Apesar de já ter feito uma abordagem aos modelos da *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e *Common Assessment Framework* (CAF), enquanto modelos económicos, ao longo deste capítulo mostrarei a forma como são operacionalizados no contexto das escolas portuguesas. De igual modo, apresentarei o modelo de avaliação utilizado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), dando a conhecer as suas características, metodologia a que recorre e as alterações que ao longo do tempo tem vindo a sofrer, renovando-se e adequando-se à realidade política/educativa.

O recurso a estes modelos não surge por acaso. Nas últimas décadas, as políticas educativas denotam uma preocupação crescente com as questões da qualidade e da avaliação, condições imprescindíveis para o aperfeiçoamento dos sistemas educativos. Em pleno século XXI, e não esquecendo o conceito de sustentabilidade, as organizações já não encaram a qualidade como um fim em si mesmo, mas veem-na, como refere (Martins, 2013) “(...) como um suporte que garante o sucesso económico, social e ambiental, e permite atingir a excelência e o desenvolvimento sustentável” (p.37).

À escola portuguesa foi dada uma maior autonomia, mas paralelamente é-lhe exigida uma gestão estratégica assente na qualidade do seu desempenho. A tutela está atenta à avaliação desse mesmo desempenho, bem como os pais, que agora, ainda que com bastantes restrições, passam a escolher a escola para os seus filhos, de acordo com a qualidade de ensino que presta. Esta é visível através de vários indicadores, nomeadamente, os resultados escolares que os alunos obtêm, particularmente em exames nacionais, ou pelas competências que adquirem para enfrentar os desafios do futuro. Neste sentido, os normativos emanados no que diz respeito à administração e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho que procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril) e à celebração, acompanhamento e avaliação de contratos de autonomia (Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto), revelam a importância que lhes é atribuída enquanto instrumentos essenciais à melhoria do sistema público de educação, na medida em que é promovida uma progressiva autonomia, uma maior flexibilidade organizacional e pedagógica das escolas e a consequente maior eficiência e eficácia dos procedimentos e dos resultados.

A par e em estreita relação tem de haver a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, e consequentemente, a existência de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais.

Este espírito é claro na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro quando o seu artigo 3.º e, atentando em algumas das suas alíneas, refere que “O sistema de avaliação (...) prossegue, de forma sistemática e permanente, os seguintes objetivos:

- a) Promover a **melhoria da qualidade do sistema educativo**, (...) e dos seus níveis de eficiência e eficácia (...);
- c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma **cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas**;
- d) Permitir incentivar (...) os **processos de melhoria da qualidade**, do funcionamento e dos resultados das escolas (...);
- h) (...) **cultura de melhoria continuada** da organização (...);”

Ou ainda quando é referido em ([www.ige.min-edu.pt](http://www.ige.min-edu.pt)) que a atividade de avaliação da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC):

enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional e pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas. Sendo a avaliação um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem e os resultados dos alunos, procura-se incentivar práticas de autoavaliação, promover uma ética profissional marcada pela responsabilidade, fomentar a participação social na vida da escola e oferecer um melhor conhecimento público do trabalho das escolas.

Em suma, a qualidade é uma aposta, mas é necessária uma avaliação que comprove a eficiência e eficácia da organização escolar. A autoavaliação e avaliação externa são obrigatórias para as escolas portuguesas, pese embora a lei não imponha um modelo específico de autoavaliação, sendo a sua escolha feita em função da identidade da escola e da idiossincrasia dos seus atores educativos. Deste modo e com o objetivo de materializar os princípios da Qualidade Total, as escolas avançaram para a implementação de modelos de excelência, acreditando que através deles se podem conhecer, detetando os seus pontos fortes e as suas fragilidades, melhorar continuamente o seu desempenho, obter melhores resultados/satisfação dos *stakeholders* e ver reconhecido o seu esforço com vista à Excelência.

### **3.1. Operacionalização do modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM)**

Este modelo surge em 1991, tendo como missão ser a ferramenta conducente à Excelência sustentável na Europa. Em Portugal, a APQ enquanto entidade parceira da EFQM é responsável pela divulgação do modelo, pela formação de profissionais no seu âmbito, pela tradução e comercialização dos seus materiais, bem como, pela gestão do esquema de reconhecimento dos Níveis de Excelência. O modelo integra na sua filosofia o conceito de qualidade total, assenta na melhoria contínua e num sistema de autoavaliação e avaliação de desempenho, o qual através de uma pontuação, permite quantificar o nível de excelência atingido pela organização e a atribuição de prémios como forma de reconhecimento.

Apesar da relutância das escolas em aceitar referentes vinculados ao mundo empresarial, também elas são organizações que prestam um serviço público, a educação, e apesar das suas particularidades, evidenciam tal como as demais, elementos fundamentais comuns: a liderança, responsável pela consecução dos propósitos e finalidades da organização; as políticas e estratégias de ação que permitem a concretização dos objetivos definidos; os processos que dão corpo a toda a atividade da escola; as pessoas que executam as atividades; a atenção com as necessidades e expectativas daqueles a quem se destina este serviço público que é a educação e a avaliação dos resultados existentes, face aos objetivos propostos. Quando as escolas pensam numa gestão que procura continuamente a Excelência, um dos possíveis caminhos é o de optar pela aplicação do modelo da EFQM para realizarem a sua autoavaliação. Este, como referem António et al. (2016) (...) “permite à organização isolar de uma forma clara, os seus pontos fortes e áreas nas quais deve introduzir melhorias e propõe ações de melhorias planeadas que podem ser monitorizadas” (p.131).

Dada a obrigatoriedade da autoavaliação, a escola tem de ter presente o normativo que a suporta, a Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, que no seu artigo 6.º apresenta os termos de análise em que assenta a autoavaliação, a saber:

- a) Grau de concretização do projeto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas; b) Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos; c) Desempenho dos órgãos de

administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação; d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens; e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

A escola não pode esquecer também que, concretizado o seu processo de autoavaliação, compete-lhe proceder a um relatório que de acordo com a alínea c) do ponto 2 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril é (...) “o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.” Através da autoavaliação a escola tem um conhecimento sobre si mesma e, embora este exercício por si só não melhore os seus indicadores, funciona como um ótimo motor de arranque para esta aprender como mudar e melhorar continuamente.

As organizações e no caso concreto as escolas que optam por operacionalizar o modelo da EFQM, têm ao dispor diferentes ferramentas cuja complexidade é crescente. Algumas são gratuitas sendo possível o seu download, outras exigem pagamento para serem disponibilizadas na íntegra (no caso das organizações que decidem requerer acompanhamento da avaliação para futura candidatura a prémios). Cabe a cada escola escolher aquela que melhor se enquadra à sua realidade, tendo em conta as suas características intrínsecas, mas sobretudo, o grau de familiaridade com o modelo e a sua maturidade enquanto organização. Por conseguinte, em primeiro lugar a escola tem de ter presente os três componentes que integram este modelo: os Conceitos Fundamentais, os Critérios e a Lógica RADAR.

### **3.1.1. Conceitos Fundamentais de Excelência.**

A escola terá de atentar nos oito Conceitos Fundamentais do modelo que alicerçam a sustentabilidade de uma organização excelente, a saber: sustentar resultados notáveis; acrescentar valor para os clientes; construir um futuro sustentável; desenvolver a capacidade

organizacional; aproveitar a criatividade e a inovação; liderar com visão, inspiração e integridade; gerir com agilidade e ter êxito através do talento das pessoas.

### **3.1.2. Critérios e subcritérios.**

Os Conceitos Fundamentais de Excelência são operacionalizados através de nove critérios que por sua vez são desdobrados em trinta e dois subcritérios, cada um deles detalhado por pontos de orientação, diretamente relacionados com os Conceitos Fundamentais e que vão exemplificar no decurso de uma avaliação aquilo que tipicamente deve ser visto numa organização que pretenda a excelência. Cinco critérios são designados “Meios” (liderança; estratégia; pessoas; parcerias e recursos; e processos) e refletem os aspetos sobre os quais há que atuar para conseguir uma gestão eficaz da escola. A sua avaliação vai mostrar o que a escola faz e como o faz. Quatro critérios são designados “Resultados” (dos clientes; das pessoas; da sociedade e os resultados do negócio) e servem para identificar e compreender o que a escola alcança. Como refere (Aragón Marin, L., 2001), o modelo (...) “tem a possibilidade de mostrar, ao mesmo tempo, de uma forma analítica, os dados e as evidências do que acontece na organização em relação a cada critério e as relações internas entre eles. Quer dizer, mostra-nos globalmente a organização nas suas múltiplas inter-relações” (p.20).

Começando pelo critério 1 - Liderança, a escola tem de ter em conta os seguintes subcritérios (EFQM, 2012):

- 1a. Os líderes desenvolvem a missão, visão, valores e ética e atuam como modelos a seguir;
- 1b. Os líderes definem, monitorizam, revêm e conduzem a melhoria do sistema de gestão e do desempenho da organização;
- 1c. Os líderes envolvem-se com os *stakeholders* externos;
- 1d. Os líderes reforçam uma cultura de excelência perante as pessoas da organização;
- 1e. Os líderes asseguram que a organização é flexível e gerem eficazmente a mudança.

Na prática, cabe em especial ao Diretor da escola, através dos documentos estruturantes (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Plano Curricular), definir claramente a missão a que se propõe, o referencial dos seus valores e normas de conduta, os objetivos que pretende concretizar, a estratégia e processos a que vai recorrer para

posteriormente medir, rever e melhorar o desempenho da escola. Tem de monitorizar e melhorar a sua própria liderança, sempre flexível e aberto à mudança e implicado pessoalmente nesta. Precisa de conhecer as necessidades e expectativas dos seus *stakeholders*, (alunos, pais, pessoal docente, não docente, fornecedores, instituições com que mantem relações e com a própria tutela). Tem de ser o exemplo de modelo a seguir, fomentar a colaboração e envolvimento de toda a comunidade, estimular a sua criatividade e inovação e reconhecer o mérito e esforço pessoal e coletivo.

Quando a escola pensa no critério 2 - Estratégia (EFQM, 2012), sabe que:

- 2a. A estratégia é baseada na compreensão das necessidades e expectativas tanto dos *stakeholders* como do contexto externo;
- 2b. A estratégia é baseada na compreensão do desempenho e capacidades internas;
- 2c. A estratégia e as políticas que a suportam são desenvolvidas, revistas e atualizadas;
- 2d. A estratégia e as políticas que as suportam são comunicadas, implementadas e monitorizadas.

Deste modo, cabe-lhe compreender e antecipar as necessidades e as expectativas de todos os setores da comunidade educativa e na elaboração do seu Projeto Educativo ter em conta as características socioculturais e económicas, para definir o contexto em que vai operar; o clima da escola, as suas potencialidades e o feedback dos indicadores internos do seu desempenho. Todos os planos de ação que se desenvolvam têm de ter como fim atingir a Missão da escola (a razão de ser da organização, a que justifica a sua existência continuada) e alcançar a sua Visão (a imagem da realidade futura, desejável e atingível da organização). Todos eles devem ser dados a conhecer à comunidade, têm de ser revistos e sempre que necessário melhorados.

No que diz respeito ao critério 3 - Pessoas (EFQM, 2012), estão associados os seguintes subcritérios:

- 3a. Os planos para os recursos humanos apoiam a estratégia da organização;
- 3b. Os conhecimentos e as capacidades das pessoas são desenvolvidos;
- 3c. As pessoas são alinhadas, envolvidas e responsabilizadas;
- 3d. As pessoas comunicam de uma forma eficaz por toda a organização;
- 3e. As pessoas são reconhecidas, recompensadas e assistidas.

Em relação a este critério é fundamental que a distribuição de serviço da responsabilidade do Diretor e a gestão dos recursos humanos, tenha em linha de conta o perfil de cada um e as suas competências. Qualquer horário tem de se adaptar às necessidades da escola. O Diretor deve procurar a satisfação das pessoas para a qual contribuem: a comunhão dos objetivos individuais e de equipa/institucionais; as metodologias de trabalho escolhidas e a partilha das melhores práticas; uma efetiva comunicação entre os vários elementos da escola; a preocupação com a sua formação contínua e a sua promoção; a valorização das suas iniciativas e o reconhecimento do seu mérito, inevitavelmente espelhado no desempenho da escola e numa cultura de melhoria contínua.

Do critério 4 - Parcerias e Recursos (EFQM, 2012) fazem parte os subcritérios:

- 4a. As parcerias e os fornecedores são geridos com vista a benefícios sustentáveis;
- 4b. A gestão financeira é efetuada com vista a assegurar o sucesso sustentado;
- 4c. As instalações, equipamentos, materiais e recursos naturais são geridos de forma sustentável;
- 4d. A tecnologia é gerida de forma a apoiar a execução da estratégia;
- 4e. A informação e o conhecimento são geridos de forma a apoiar a tomada de decisões eficazes e a construir a capacidade organizacional.

Relativamente a este critério, a escola está limitada e sujeita a requisitos especiais que a distanciam do setor empresarial pois não tem autonomia financeira. No entanto, compete à direção escolher os seus colaboradores chave e estabelecer relações e parcerias que sejam relevantes na concretização da sua estratégia global e que possam incrementar a sua eficácia. A partilha de boas práticas e a aposta em projetos inovadores é igualmente uma mais valia. Não pode ficar esquecida uma gestão eficiente dos recursos económicos para apoiar a estratégia definida, inclusivamente, explorando atividades que possam permitir a obtenção de recursos adicionais. Quanto à gestão das instalações, equipamentos e materiais deve permitir o melhor aproveitamento possível por parte de toda a comunidade educativa. Tudo deve estar devidamente inventariado, em perfeitas condições de segurança e higiene. A escola deve apostar numa política ambiental, reduzindo e procedendo à reciclagem de resíduos, devendo aproveitar a tecnologia como veículo facilitador da comunicação, tendo presente que a informação e o conhecimento devem ser transparentes e fidedignos como forma de apoiar a melhoria.

Para gerir e melhorar o critério 5 - Processos, Produtos e Serviços, (EFQM, 2012) a escola deve atender aos subcritérios:

- 5a. Os processos são concebidos e geridos de forma a otimizar o valor para os *stakeholders*;
- 5b. Os produtos e serviços são desenvolvidos de forma a criar um valor ótimo para os clientes;
- 5c. Os produtos e serviços são promovidos e comercializados de uma forma eficaz;
- 5d. Os produtos e serviços são produzidos, entregues e geridos;
- 5e. As relações com os clientes são geridas e valorizadas.

Quando falamos em processos na escola estamos a referir-nos ao conjunto de atividades que se desenvolvem para a formação do aluno e para a prestação de serviços que esta oferece. Todo o processo de ensino-aprendizagem assume particular importância, bem como, projetos curriculares, planificações, avaliação, tutorias e orientação dos alunos. Também outros processos requerem especial atenção, nomeadamente, os que envolvem a constituição de turmas, gestão de refeitório, reprografia, transportes, clima escolar, inserção de novos alunos, etc. Acima de tudo, em qualquer processo é fundamental definir procedimentos simples e normalizados, objetivos claros, designar responsáveis e criar sistemas de medição para que se introduzam as melhorias necessárias de forma a satisfazer plenamente todos os *stakeholders*.

Na esteira dos Resultados existem medidas de perceção e indicadores de desempenho que não são impostos pelo modelo, mas que a título de exemplo, a escola pode utilizar de acordo com a sua dinâmica.

Assim, no critério 6 - Resultados dos Clientes, a escola vai avaliar a eficácia do serviço educativo que presta aos seus alunos/família, no que diz respeito aos conhecimentos e *skills* que adquirem, assim como, aos serviços complementares necessários. Dadas as crescentes exigências dos alunos/família, cabe à escola encontrar formas de os fidelizar, indo ao encontro das suas necessidades e expectativas, de modo a que mantenham a confiança na instituição, e para tal, tem de cumprir com os propósitos a que se comprometeu e mostrar os resultados alcançados. Assim, deve focar-se nos seguintes subcritérios (EFQM, 2012):

- 6a. Medidas da percepção;
- 6b. Indicadores de desempenho.

No que diz respeito às medidas de percepção, são inúmeras as evidências que a escola pode recolher, por exemplo, através de questionários, dirigidos aos alunos e pais em relação a aspetos como: a imagem da escola (conhecimento do Projeto Educativo e se se identificam com ele, acessibilidade/comunicação da direção, professores e pessoal não docente, capacidade de resposta a questões colocadas); processo ensino-aprendizagem (satisfação quanto à atuação científica e pedagógica, avaliação, tutorias e orientação vocacional/profissional); organização e funcionamento (satisfação quanto aos resultados académicos da escola, às instalações que dispõe, aos diversos serviços que oferece, ao clima da escola,) e a fidelização dos alunos à escola (fazer todo o seu percurso na escola, recomendando-a a familiares e amigos).

No que concerne aos indicadores de desempenho, faço também alusão a alguns que a escola pode utilizar para medir: a sua imagem externa (número de prémios e reconhecimento a alunos, professores ou à própria escola, notícias publicadas nos *media*, pedidos de inscrição de alunos); processos da escola (resultados académicos, projetos de inovação); organização e funcionamento (número de queixas, número de processos disciplinares, grau de participação dos alunos e pais em atividades extracurriculares, promovidas por estes ou pela escola, percentagem de alunos que termina a escolaridade obrigatória, ingressa no curso desejado e obtém emprego), fidelização à escola (grau de participação de antigos alunos em atividades promovidas pela escola, número de alunos que pedem transferência).

Quanto ao critério 7 - Resultados das Pessoas, também a escola deve atender aos seguintes subcritérios (EFQM, 2012):

- 7a. Medidas da percepção;
- 7b. Indicadores de desempenho.

As medidas de percepção podem ser vistas no que diz respeito à motivação e à satisfação das pessoas que integram a escola. Quanto à primeira, está ligada à vontade das pessoas em implicarem-se no Projeto Educativo e noutros projetos em que a escola se envolva, em trabalhos de equipa, na assunção de responsabilidades e na sua própria formação contínua. Quanto à segunda, diz respeito à satisfação das pessoas quanto à imagem que a escola tem para

o exterior, com o tipo de liderança exercido, com a gestão dos recursos, com os resultados obtidos, condições de trabalho que a escola oferece ou os reconhecimentos que recebe.

Através dos indicadores de desempenho e no referente à motivação das pessoas, a escola pode avaliar em concreto o seu grau de participação em projetos ou em ações de formação e a sua satisfação, por exemplo, pela sua estabilidade na escola, número de queixas apresentadas, número de conflitos que se possam gerar, entre outros.

No concernente ao critério 8 - Resultados Sociedade, a escola precisa de atender às críticas, olhar para a eficácia e eficiência dos seus resultados, para a sua abertura e transparência da comunicação. Para isso, tem de recorrer tal como para os outros resultados, aos subcritérios:

8a. Medidas da perceção;

8b. Indicadores de desempenho.

As medidas de perceção podem ser obtidas através de questionários, relatórios, reuniões públicas ou pelas relações sociais e institucionais que a escola estabelece. Estas medidas podem fazer referência ao comportamento no exterior, dos alunos e pessoas que integram a escola, às atividades/parcerias que esta estabelece com outras escolas, com empresas de diferentes setores a si ligadas, à utilização que faz das suas instalações para fins sociais e culturais, à difusão das atividades que desenvolve em prol da sustentabilidade do planeta, entre outras.

Quanto aos indicadores de desempenho posso elencar alguns exemplos como: os reconhecimentos recebidos pela escola, número de queixas/rapidez e qualidade de resposta, número de incidentes relacionados com a segurança e saúde laboral e escolar, relatórios da Inspeção ou outros avaliadores externos.

Por fim, há que avaliar o critério 9 - Resultados do Negócio, o que a organização está a alcançar face ao desempenho planeado. Os resultados alcançados devem prioritariamente constituir as provas da eficiência e efetividade da formação do aluno, contando obviamente com as circunstâncias inerentes de cada escola. Cabe a esta ser flexível e possuir capacidade de adaptação para atender aos cenários conturbados a que assiste hoje em dia. Para tal, deverá ter em conta os seguintes subcritérios (EFQM, 2012):

9a. Resultados do Negócio;

9b. Indicadores do Desempenho do Negócio.

Quanto às áreas passíveis de ser abordadas nos Resultados do Negócio, posso referir as que se relacionam com os resultados: da liderança (grau de desenvolvimento dos objetivos, missão e valores da escola, grau de reconhecimento e valorização do empenho das pessoas e instituições ligadas à escola); da estratégia (se foram tidas em conta as necessidades e expectativas dos diferentes setores da escola, se a estratégia é comunicada a toda a comunidade, se é efetivamente implementada e revista); dos processos (de ensino-aprendizagem, avaliação dos alunos) e ainda as parcerias e recursos (os resultados da gestão das parcerias, dos recursos financeiros, dos edifícios, instalações e equipamentos).

Existe uma infinidade de indicadores de desempenho do negócio que a escola pode utilizar. Pensando na liderança podemos mencionar as reuniões do diretor e restante equipa para desenvolver ações de melhoria e o seu efeito, as reuniões e atividades com outras escolas ou por exemplo, a concretização dos objetivos previstos no Projeto Educativo. Nas parcerias e recursos, de acordo com os objetivos da escola é necessário atender aos critérios para a distribuição dos recursos e à gestão dos colaboradores, instalações, equipamentos e materiais. No referente aos processos, há que considerar os critérios para a elaboração de horários, constituição de turmas, atividades extracurriculares e funcionamento dos diversos serviços da escola. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem é fundamental o cumprimento de programas, a uniformização e aplicação de critérios de avaliação e o cumprimento do seu carácter contínuo, a avaliação positiva dos alunos, o seu êxito em provas externas, as repetências, o abandono escolar, etc.

### **3.1.3. Lógica RADAR.**

Constitui uma estrutura de avaliação dinâmica que vai permitir à escola questionar o seu desempenho de uma forma estruturada, segundo dois critérios: Meios e Resultados. Para que a organização possa fazer uma análise consistente, os elementos do RADAR são decompostos em diversos atributos que contêm orientações em relação ao que é expectável que a escola demonstre.

Como a Figura 11 apresenta, ao avaliar os critérios “Meios”, há que atender à “**Abordagem**”, ou seja, ao que a escola faz ou planeia fazer devendo procurar aquela ser **sólida**, assentando numa fundamentação clara, suportada por processos bem definidos e focada nos requisitos dos *stakeholders* de forma **integrada**. O “**Desdobramento**” abrange o que uma escola faz para implementar a abordagem de forma vertical e horizontal em áreas relevantes e

em tempo útil e de forma **estruturada**, exigindo assim que esteja alinhada com os objetivos estratégicos, permitindo uma agilidade e flexibilidade organizacional. Por último, a “**Avaliação/ Refinamento**” diz respeito ao que a escola faz para melhorar tanto as abordagens como os seus desdobramentos, devendo para isso, contar com três atributos: **medições; aprendizagem e criatividade; melhoria e inovação**. Assim, a escola analisa a eficácia e eficiência das abordagens e seus desdobramentos, ou seja, monitoriza o seu desempenho.

<b>Meios</b>	Abordagem	Sólida
		Integrada
	Desdobramento	Integrado
		Estruturado
	Avaliação / Refinamento	Medições
		Aprendizagem e Criatividade
		Melhoria e Inovação

Figura 11. Lógica RADAR - Avaliação dos Critérios “Meios”.

(Fonte: adaptado de EFQM – Modelo de Excelência da EFQM, 2012, p.25)

Quando a escola avalia os “Resultados” e atentando na Figura 12, primeiramente tem de reconhecer a sua “**Relevância**” na estratégia da organização e a sua “**Utilidade**” na análise dos progressos alcançados relativamente aos objetivos e expectativas dos *stakeholders*. Têm de possuir **integridade**, sendo fiáveis e precisos e **segmentação**, para permitir uma compreensão clara do que está a acontecer em relação aos produtos, processos ou *stakeholders*.

<b>Resultados</b>	Relevância e Utilidade	Abrangência e Relevância
		Integridade
		Segmentação
	Desempenho	Tendências
		Metas
		Comparações
		Confiança

Figura 12. Lógica RADAR - Avaliação dos Critérios “Resultados”.

(Fonte: adaptado de EFQM – Modelo de Excelência da EFQM, 2012, p.25)

Finalmente, o “**Desempenho**” é avaliado em termos de outros atributos como as **tendências** positivas e sustentadas durante três anos consecutivos, as **metas** estabelecidas e alcançadas em consonância com os objetivos estratégicos, as **comparações** com organizações de referência e que são favoráveis e ainda a **confiança** que os níveis de desempenho são sustentados no futuro devido às relações de causa e efeito com as abordagens adotadas.

Então, concretamente, como utiliza a escola a Lógica RADAR?

A EFQM apresenta duas matrizes, para a avaliação dos “Meios” e dos “Resultados” evidenciadas nos Anexos 1 e 2, através das quais a escola com base nas evidências que dispõe e com o auxílio das orientações que as próprias matrizes contêm, relativamente ao que é esperado que demonstre, avalia o conjunto das abordagens adotadas e os resultados obtidos. Assim, a Lógica RADAR pode ser utilizada pela escola no seu processo de autoavaliação onde através da pontuação alcançada conhece o seu desempenho, identificando os seus pontos fortes e as áreas de melhoria; realizar o *benchmarking* de resultados, ou se assim o entender, candidatar-se a prémios nacionais ou aos diversos reconhecimentos da EFQM conhecendo o seu lugar na caminhada rumo à Excelência. Ao pontuar com o RADAR a escola deve partir do princípio que à medida que o seu desempenho for melhorando ao longo do tempo, também a pontuação deverá aumentar. Deve ter presente que a pontuação total que pode alcançar estará compreendida entre 0 e 1000 pontos, correspondentes a 0% e 100%, sendo que 50% dos pontos disponíveis são alocados aos critérios “Meios” e 50% aos critérios “Resultados”. Para calcular o número total de pontos a escola tem de considerar os pesos relativos de cada um dos nove critérios. Qualquer um dos critérios (liderança; estratégia; pessoas; parcerias e recursos; processos, serviços e produtos; resultados das pessoas e resultados da sociedade) vale no limite 100 pontos ou 10%, à exceção dos Resultados dos Clientes e do Negócio que valem 150 pontos ou 15%, o que no total dos nove critérios totaliza os 1000 pontos ou 100%. Por sua vez, cada subcritério contribui com igual peso na ponderação do respetivo critério. Assim por exemplo, se considerarmos o critério 1 - liderança, cada um dos seus 5 subcritérios (1a, 1b, 1c, 1d, 1e), irá contribuir com 20% dos 100 pontos que estão alocados a este critério. O mesmo raciocínio tem de ser feito para todos os outros critérios à exceção dos critérios 6 e 7, em que os subcritérios 6a e 7a detêm 75% dos pontos atribuídos a estes dois, enquanto que os subcritérios 6b e 7b detêm 25%, como se pode observar na Matriz de Pontuação RADAR que consta do Anexo 3.

### 3.1.4. Etapas para a autoavaliação utilizando o modelo da EFQM.

A EFQM sugere que a escola realize um ciclo de oito etapas para a concretização da autoavaliação através do seu modelo e que se encontram explanadas na Figura 13.

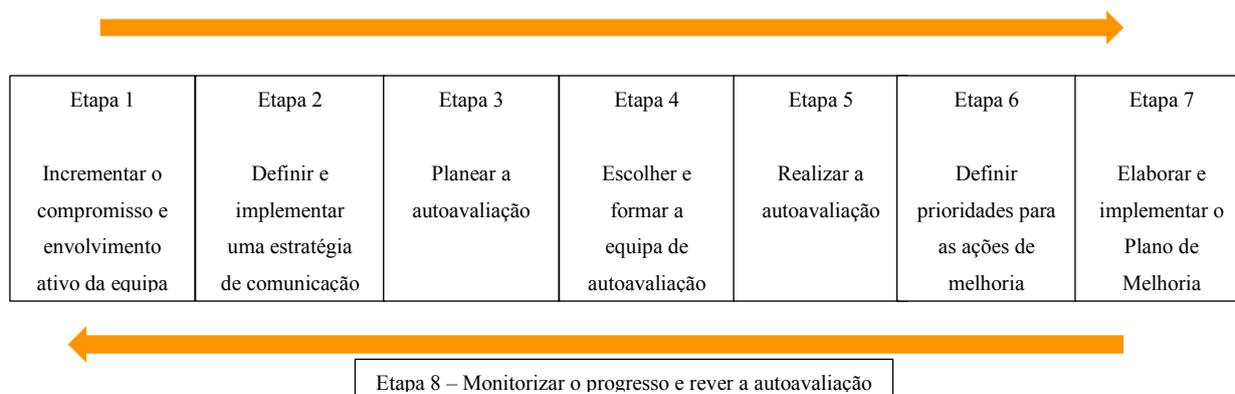


Figura 13. Etapas para a avaliação da escola no modelo da EFQM.

(Fonte: adaptado de *Assessing for Excellence*, iBook EFQM 2013)

#### Etapa 1 - Incrementar o compromisso e envolvimento ativo da equipa de gestão

Cabe particularmente ao Diretor, mas também às restantes lideranças de topo e intermédias, entender e interiorizar os Conceitos Fundamentais da Excelência e o âmbito holístico do modelo na sua abordagem à gestão da qualidade da escola. O papel do Diretor enquanto líder é crucial tendo de definir claramente o que pretende para a escola, constituir-se como um exemplo, delegar tarefas, num clima de confiança e de trabalho colaborativo, de forma a envolver e corresponsabilizar toda a comunidade.

#### Etapa 2 - Definir e implementar uma estratégia de comunicação

Do início ao final do processo de autoavaliação, toda a informação sobre a implementação do modelo tem de ser veiculada pelos diferentes atores educativos, de modo a sensibilizá-los para que se sintam motivados, envolvidos e comprometidos com a missão, visão e valores da escola. A comunicação deverá funcionar em todos os sentidos e realizar-se através de diferentes mecanismos como reuniões de equipa, publicação de *flyers*, debates, relatórios, entre outros.

### Etapa 3 - Planear a autoavaliação

É fundamental ter presente que a autoavaliação tem de ser um exercício regular e não apenas um episódio pontual. Tendo em conta as possíveis ferramentas que a EFQM dispõe para operacionalizar o seu modelo, será necessário escolher a que melhor se coaduna com as características e cultura da escola e em seguida, definir objetivos, âmbito e a calendarização de todo o processo.

### Etapa 4 - Escolher e formar a equipa de autoavaliação

Será desejável que as pessoas a selecionar para a composição da equipa sejam relevantes para a vida da escola e que este grupo aglutine competências de várias áreas e distintos níveis hierárquicos. A toda a equipa tem de ser dada formação específica para que consiga operacionalizar o modelo.

### Etapa 5 - Realizar a autoavaliação

Escolhida uma das ferramentas que o modelo propõe, a autoavaliação deve constituir-se um processo credível e com impacto para toda a comunidade. Orientada para a ação, vai permitir à escola identificar os seus pontos fortes e áreas de melhoria e criar a energia necessária para melhorar a sua *performance*.

### Etapa 6 - Definir prioridades para as ações de melhoria

Após uma reflexão crítica sobre as suas práticas, a escola toma consciência que podem ser inúmeras as áreas a melhorar, mas perfeitamente insustentável atender todas em simultâneo. Deste modo, é imperioso priorizá-las podendo atentar em dois parâmetros: a capacidade/facilidade para desenvolver as ações de melhoria e o seu impacto nos objetivos da instituição. Para estes atributos, tal como espelha a Figura 14, cada melhoria é classificada numa escala de três pontos.



Figura 14. Critérios para priorizar áreas de melhoria no modelo da EFQM.

(Fonte: adaptado de *Assessing for Excellence*, iBook EFQM 2013)

Assim, as Ações que têm alto impacto no desempenho e são fáceis de mudar, classificadas com 3 pontos, são consideradas de alta prioridade e por isso devem ser escolhidas em primeiro lugar. Aquelas que possam ter alto impacto, mas difíceis de implementar, classificam-se com 2 pontos e serão consideradas de média prioridade podendo exigir uma equipa específica de melhoria para as concretizar. Todas as Ações com pouco impacto na melhoria da escola, devem ser classificadas com 1 ponto e consideradas como baixa prioridade.

### Etapa 7 - Elaborar e implementar o Plano de melhoria

O Plano de Melhoria deve ser conciso, baseado em factos e dados fiáveis, dirigido às áreas de melhoria, sendo alocados a cada instante, todos os recursos, processos e metodologias necessárias. O Plano e toda a estratégia a seguir deverá ser comunicado à escola, de modo a que toda a comunidade seja envolvida. Este é o momento próprio para o Diretor exercer uma gestão dotada de firmeza, de forma a concretizar a mudança necessária.

Através do Quadro 3, apresento a título de exemplo, um possível Plano de Melhoria para uma escola que em resultado do seu processo de autoavaliação, encontrou como uma das suas fragilidades os seus circuitos de comunicação.

Quadro 3. Planeamento do Plano de Melhoria - modelo da EFQM.

Título da Ação de Melhoria	Comunicar para a Excelência
Responsável	Teresa Silva e Joana Lima
Relação com os critérios	Resultados – 6; 9      Meios – 2; 5
Estado	A iniciar
<b>Resultados: resultado ou impacto a alcançar</b>	
O objetivo é melhorar/partilhar os circuitos de comunicação para uma maior interação. Deste modo, haverá um maior conhecimento e interação entre as diferentes estruturas da escola e a comunidade educativa.	
<b>Abordagem: descrição do plano e qual a sua necessidade</b>	
Há que definir um plano de comunicação que é crucial para melhorar a eficácia da comunicação.	
<b>Descrição: como será a implementação</b>	
Através de reuniões parcelares (direção, reuniões de departamento, diretores de turma, delegados de turma, associação de pais) auscultar o grau de satisfação em relação à comunicação. A nível externo fazer um levantamento dos principais circuitos de comunicação (câmara municipal, empresas, centro de saúde, etc.) e melhorá-los. Deverá ser elaborado um Plano de comunicação, redesenhada a página da escola, criação de um mail institucional para alunos/pais, divulgação dos eventos da escola.	
<b>Avaliação/Refinamento: monitorizar o desempenho, registar pontos de aprendizagem, medir o progresso</b>	
Organização de <i>Focus groups</i> , inquéritos de satisfação	

(Fonte: elaboração própria)

### Etapa 8 - Monitorizar o progresso e rever a autoavaliação

O progresso alcançado pela escola através do Plano de Melhoria, tem de ser regularmente avaliado e revisto, perspetivando o impacto a longo prazo e planeando o processo de autoavaliação seguinte num ciclo de melhoria contínua, através de reuniões mensais e de registos das realizações. Também nesta etapa se destaca a importância da comunicação, de forma a que a mensagem sobre os resultados alcançados e os propósitos que se seguem, seja clara, inequívoca e mobilizadora de toda a comunidade.

### 3.1.5. Ferramentas de autoavaliação da EFQM.

A EFQM dispõe de várias ferramentas para o processo de autoavaliação, de complexidade crescente: a autoavaliação simples, o questionário, o EFQM *Quick Check – Workshop*, o EFQM *Business Excellence Matrix*, o EFQM *Excellence Matrix* e a Visita de simulação como apresenta a Figura 15.

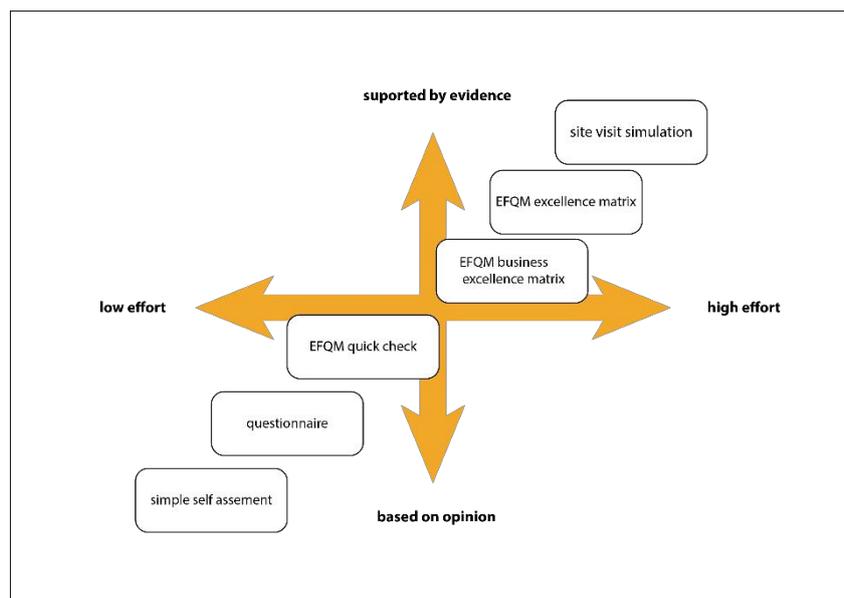


Figura 15. Técnicas de autoavaliação no modelo da EFQM.

(Fonte: adaptado de *Assessing for Excellence*, iBook EFQM 2013, p.43)

Na generalidade, as escolas que iniciam a sua viagem para a Excelência, recorrem às três primeiras ferramentas que são mais simples de aplicar e deste modo fará sentido dar-lhes maior ênfase.

#### Autoavaliação simples

A escola determina a sua posição atual relativamente à definição de cada um dos oito Conceitos Fundamentais de Excelência que espelha o ideal que a EFQM espera que a organização alcance. Tendo por base a escala estabelecida com três níveis “Começar”, “A caminho” e “Madura”, a escola classifica-se obtendo rapidamente uma visão geral dos seus pontos fortes e áreas a melhorar, pese embora, através de uma análise e pontuação muito básica. Obviamente que para monitorizar o seu progresso, terá de repetir o exercício após as melhorias terem sido implementadas.

## Questionário

A EFQM apresenta um possível questionário constituído por quarenta e quatro questões que percorrem os nove critérios do modelo e para os quais é feita uma breve descrição do seu significado, de forma a tornar mais acessível a sua compreensão e mais clara a tarefa. Obviamente que o questionário é construído de forma a ser utilizado por empresas de diferentes setores, e neste sentido, a escola pode proceder às adaptações que julgue pertinentes. Assim, apresento uma possível adaptação ao questionário em questão, particularmente no que diz respeito aos termos utilizados (Anexo 4). No caso de proceder a alterações, a escola tem de ter presente que existe: apenas um tema por cada pergunta, que esta deve ser curta, compreensível, contextualizada de forma positiva e a sua resposta escalonável (EFQM - *Determining Excellence*, 2013). Cabe à equipa de autoavaliação definir quem são os respondentes e a forma como será preenchido o questionário, individualmente ou em grupo, *on line*, (o questionário está apresentado em formato Excel) ou presencialmente. Seja qual for a opção tomada, quem preencher o questionário deverá ler atentamente as informações alusivas a cada critério e parâmetros de pontuação e depois sim, pontuar cada uma das perguntas referente a cada critério. Como todas contribuem com igual peso, a escola rapidamente obtém uma visão geral dos pontos mais fortes e das áreas que carecem de melhoria as quais correspondem às questões e critérios menos pontuados.

Na prática, a cada uma das quarenta e quatro questões vai ser atribuída uma pontuação (A, B, C, D ou E), correspondente respetivamente a 100%, 75%, 50%, 25% e 0%. Quanto às questões colocadas para os critérios “Meios”, são pontuadas tendo por base a seguinte correspondência:

- A - as abordagens são exemplares (100%);
- B - as abordagens são eficazes (75%);
- C - as abordagens estão a trazer alguns resultados (50%);
- D - algumas abordagens foram implementadas (25%);
- E - não há abordagem (0%).

Assim, a escola regista numa tabela parcelar, idêntica à apresentada no Anexo 5, para cada critério “Meios”, o número de marcações obtidas - (a) e as respetivas pontuações atribuídas - fator b), tendo em atenção a correspondência A (100%); B (75%); C (50%); D (25%) e E (0%). O produto (axb) de cada critério é dividido pelo número de questões colocadas para cada um, refletindo a percentagem de realização por critério.

Relativamente aos critérios “Resultados”, o procedimento é o mesmo, preenchendo a equipa de autoavaliação uma tabela semelhante à do Anexo 6, sendo que para a pontuação destes critérios deve ser considerada a seguinte relação:

- A - em todas as áreas (100%);
- B - na maior parte das áreas (75%);
- C - cerca de metade (50%);
- D - nalgumas áreas (25%);
- E - não há resultados (0%).

O perfil da escola pode ser espelhado num quadro síntese, que agrega os totais referentes a todos os critérios. Agora o produto (axb) é dividido pelas quarenta e quatro questões do questionário fornecendo a percentagem de realização da escola, tal como representado no Anexo 7.

Não será despropositado sublinhar que se as questões foram conscientemente pontuadas (...) “muitas organizações irão pontuar à volta de 20%, organizações muito boas irão pontuar 50% e um desempenho de classe a nível mundial irá registar 75%” (EFQM - *Determining Excellence*, 2013, p.17).

### **Quick Check (Verificação rápida de avaliação)**

É uma ferramenta em formato Excel que proporciona à escola uma visão rápida e simples das suas capacidades no momento, em comparação com os Conceitos Fundamentais de Excelência. O *Quick Check*, permite avaliar as abordagens que a escola tem em prática e com base na sua maturidade é possível determinar/priorizar as áreas capitais para a melhoria. Esta avaliação pode servir de base para a escola se candidatar ao primeiro nível do esquema de reconhecimento da EFQM “*Committed to Excellence*”. Na prática para concretizar a *Quick Check*, a escola completa uma Folha Excel que lista vinte abordagens padrão alinhadas com os oito Conceitos Fundamentais de Excelência. Relativamente a cada abordagem listada, a escola descreve sumariamente o que é feito, e a partir de um menu em cascata, classifica em que estado esta se encontra e qual a sua importância na estratégia da organização, sendo gerada uma classificação relativamente a estes dois parâmetros, tal como pretende simular a Figura 16.



Figura 16. Verificação rápida de avaliação no modelo da EFQM.

(Fonte: adaptado de *Quick Check* “Verificação Rápida”, Modelo EFQM 2013)

Para uma leitura mais fácil, as abordagens podem ser ordenadas para uma segunda folha, de acordo com a classificação, da maior para a menor, em que os números mais elevados correspondem às abordagens com prioridade de melhoria e para as quais terá de ser elaborado um Plano de Melhoria.

### **EFQM *Business Excellence Matrix* (BEM), EFQM *Excellence Matrix* e a Visita de simulação**

Estas são as ferramentas mais complexas que a EFQM dispõe e que vão exigindo um esforço crescente por parte da organização, contudo, permitem uma avaliação mais abrangente e uma pontuação mais precisa na medida em que já é utilizada a lógica RADAR. Relativamente às duas primeiras, são tal como a *Quick Check* ferramentas em formato Excel. No caso da BEM, a avaliação abrange cinquenta abordagens alinhadas com os Conceitos Fundamentais ou com os Critérios e na *Excellence Matrix*, a avaliação estende-se a noventa. Será importante referir que os dados obtidos na *Quick Check* (Verificação rápida de avaliação) podem ser utilizados no pré-preenchimento da BEM e esta, por sua vez pode ser transferida para a *Excellence Matrix*, para futuras avaliações. A BEM pode ser utilizada como documento de submissão à candidatura *EFQM Recognised for Excellence* ou como base para a produção do “Documento de Gestão da EFQM”. A visita de simulação consiste numa autoavaliação abrangente, realizada por uma equipa de avaliadores que simulam o processo de avaliação para candidatura ao prémio *EFQM Award Assessment* (EEA). A esta visita está associada a elaboração de um documento de candidatura “Documento de Gestão da EFQM”, segundo os requisitos do prémio que descreve as abordagens adotadas e os resultados alcançados e que servirá de base à visita.

### 3.1.6. Reconhecimento europeu e nacional.

Como já referi a EFQM apresenta um esquema de reconhecimento europeu com diferentes níveis de excelência a que as organizações se podem candidatar e as escolas não são exceção. Em Portugal, a APQ enquanto sua parceira tem a responsabilidade de assegurar a gestão do esquema de reconhecimento para o nível 1 - “Criar a paixão e o compromisso”, o chamado *Committed to Excellence* e nível 2 - “Comprovar o progresso”, o conhecido *Recognised for Excellence*, aos quais algumas escolas portuguesas já se candidataram alcançando com mérito estes níveis de excelência.

A atribuição do último patamar do esquema de reconhecimento, nível 3 - “Comparar-se com os melhores”, o *EFQM Excellence Award* (EEA) é unicamente da responsabilidade da EFQM.

No que concerne ao primeiro nível de reconhecimento, *Committed to Excellence* aplica-se às escolas que se encontram no início do seu percurso para a Excelência, tendo como objetivo ajudá-las a compreender o seu nível de desempenho atual e ser (...) “uma forma de coordenar e direcionar os seus programas de melhoria” (Pires, 2016, pág.590). O processo de candidatura formaliza-se junto da APQ e desde esse momento, a escola recebe toda a informação necessária ao seu processo de autoavaliação (APQ-EFQM, 2016, *Committed to Excellence*, Brochura informativa). Todo o processo desenvolve-se durante aproximadamente doze meses, ao longo de duas fases: na primeira, a escola tem a sua experiência de autoavaliação, sendo livre de escolher a ferramenta de avaliação desde que esta assente nos nove critérios do modelo. Vai identificar os seus pontos fortes e as áreas de melhoria. Prioriza estas áreas e elabora um Plano de Ação/Melhoria para no mínimo três ações de melhoria e implementa-o ao longo de seis a nove meses. Na segunda fase, perante um avaliador que visita a escola durante um ou dois dias, esta tem de apresentar evidências em como desenvolveu com sucesso o seu Plano para que este possa validar o seu desempenho, utilizando na sua avaliação a metodologia RADAR e de acordo com um perfil específico bem definido. O reconhecimento é válido por dois anos e comprova o compromisso da escola e a sua motivação para a oferta de um excelente serviço.

Ainda na esteira do esquema de reconhecimento, o segundo nível - *Recognised for Excellence* é indicado para todas as escolas com experiência mais robusta em processos de autoavaliação, agora baseada nos trinta e dois subcritérios. As escolas candidatas devem também registar três anos de melhoria sistemática, compreender o quanto as abordagens afetam os resultados alcançados, realizar comparações externas e utilizar *benchmarks* para o

estabelecimento das suas metas e terem obtido pelo menos trezentos pontos no último exercício de autoavaliação. O processo de candidatura assemelha-se ao do *EFQM Excellence Award* (EEA) e este patamar permite a qualquer escola apresentar também a candidatura ao Prémio Nacional (PEX-SPQ). É necessário preparar um documento da candidatura (APQ-EFQM, 2016, *Recognised for Excellence*, Brochura informativa, p.9) que é avaliado por uma equipa de três a cinco assessores que complementa a sua informação através da visita à organização que se pode estender até cinco dias. O reconhecimento atribuído com base na pontuação obtida poderá ser de três, quatro ou cinco estrelas, conforme as pontuações obtidas se situam entre trezentos e quatrocentos pontos, entre os quatrocentos e os quinhentos pontos ou superiores a quinhentos pontos; é válido por dois anos e atesta que a escola tem capacidade para inovar e se compromete com a oferta de um serviço excelente. A palavra de ordem é a mudança, a melhoria contínua das suas práticas para alcançar os objetivos delineados.

No terceiro e último nível - Comparar-se com os melhores, o Prémio de Excelência da EFQM (EEA) é um concurso rigoroso e exigente, gerido pela EFQM que obedece anualmente a um calendário para a submissão de candidaturas. Está concebido para organizações, consideradas como modelos nacionais ou europeus, que apresentem um historial de cinco anos de melhoria contínua, tendo por base o modelo de Excelência e tenham realizado vários processos de autoavaliação, um pelo menos por assessores independentes, com uma pontuação não inferior a 450 pontos. Este Prémio reconhece aquelas organizações que melhoram continuamente o seu desempenho e apresentam um percurso inquestionável de sucesso ao transformarem as suas estratégias em ação. A candidatura ao Prémio exige que a escola elabore o seu “Perfil de “Qualificação”, que vai constituir a base de avaliação da elegibilidade para participar neste processo. Posteriormente, as organizações candidatas podem optar por duas modalidades de avaliação. Pela abordagem clássica, elaboram um documento de candidatura detalhado que é avaliado e pontuado por uma equipa de avaliadores da EFQM. Escolhendo a nova abordagem (2005+), a organização tem de elaborar necessariamente um “Mapa de Meios” e posteriormente é visitada ao longo de uma semana, por uma equipa internacional de cinco a nove gerentes, que através da análise documental e entrevistas, reúne mais evidências sobre a gestão do dia a dia e analisa a eficácia da organização para atingir os seus objetivos estratégicos. A equipa produz um Relatório e com base neste, um júri independente decide qual o nível de reconhecimento a atribuir à organização que por ordem crescente correspondem a *EEA Finalist*, *EEA Prize Winner* e *EEA Winner*.

Não será despropositado enfatizar que duas escolas privadas portuguesas obtiveram pela primeira vez em 2008 e 2009, o nível de reconhecimento *Committed to Excellence* e no

ano de 2015, a situação voltou a repetir-se, agora com a primeira organização escolar do setor público a obter tal reconhecimento (<http://www.shop.efqm.org/recognition-database>).

Refira-se também que a APQ e o Instituto Português da Qualidade (IPQ), criado em 1986, na sequência da adesão de Portugal à União Europeia, considerado o Organismo Nacional de Normalização, Qualificação e Metrologia e responsável igualmente pela gestão e desenvolvimento do Sistema Português da Qualidade, de acordo com o Decreto-Lei n.º 71/2012, de 21 de março, desenvolveram uma estratégia nacional com o intuito de fomentar a utilização de processos de autoavaliação, baseados no modelo de Excelência da EFQM, por um número cada vez maior de organizações portuguesas, e distingui-las pelo seu progresso no caminho da Excelência (ProExcelência). Assim, em 1992 é criado o Prémio de Excelência – Sistema Português da Qualidade (PEX-SPQ), gerido pelo IPQ, podendo ser atribuído, anualmente, de acordo com a pontuação obtida, o troféu de ouro ou prata, a pequenas, médias e grandes empresas, ao setor público, cooperativas, associações e outras entidades sem fins lucrativos. Este reconhecimento nacional articula-se assim perfeitamente com os restantes patamares do esquema de reconhecimento, geridos em Portugal pela APQ ou a nível europeu pela EFQM como documenta a Figura 17.

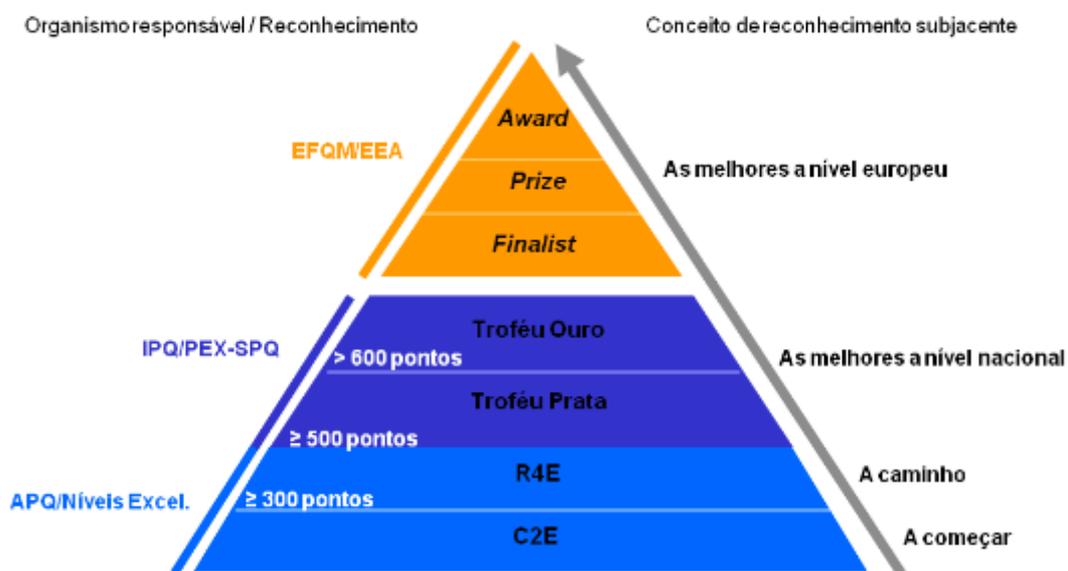


Figura 17. Prémio de Excelência - Sistema Português da Qualidade (PEX-SPQ).

(Fonte: <http://www1.ipq.pt/PT/SPQ/PEX/Estrategia/Pages/Estrategia.aspx>, outubro, 2018)

Também as organizações candidatas ao Prémio de Excelência (PEX-SPQ) têm que apresentar alguns requisitos, nomeadamente: conhecer o modelo de Excelência; possuir um

historial de três anos de melhoria sistemática, ter realizado *benchmarking* externo, pelo menos a nível nacional, com comparações positivas, deter experiência em autoavaliação abrangendo os trinta e dois subcritérios do modelo e ter obtido neste exercício uma pontuação final superior a 450 pontos. Por fim, é necessário apresentar um relatório de autoavaliação, feito nos mesmos moldes daquele que é exigido para o EEA, o qual é analisado e pontuado por equipas multidisciplinares. Por curiosidade, data de 1994 a primeira atribuição do prémio PEX-SPQ ([www.ipq.pt](http://www.ipq.pt)).

### **3.1.7. Modelo Personalizado - Adaptação do modelo da EFQM ao setor educativo por Ema Leandro.**

Desde a década de noventa foram surgindo em Portugal vários projetos de autoavaliação das escolas, mas apenas em 2000 e no setor privado foi consumada uma adaptação do modelo de Excelência ao setor educativo. Nasce assim o Projeto Melhorar a Qualidade, resultante de uma parceria entre a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular (AEEP) e a empresa QUAL (Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda.) que envolveu inicialmente quarenta e seis escolas. O Projeto assente em trinta subcritérios agrupados em torno de nove áreas, apesar de contemplar o desenvolvimento de processos de autoavaliação e fomentar a partilha de conhecimentos e boas práticas, acabou por ser abandonado em 2004, face à fraca adesão que de ano para ano colheu junto das escolas.

Posteriormente em 2002, e no âmbito dum Projeto realizado sob a égide do Instituto Nacional de Administração (INA), é a vez do modelo de Excelência da EFQM ser adaptado ao sistema educativo público, por Ema Leandro, que o designa de “Modelo Personalizado” ficando concluído na forma de um Guião para Autoavaliação de Desempenho com a estrutura que a Figura 18 apresenta.

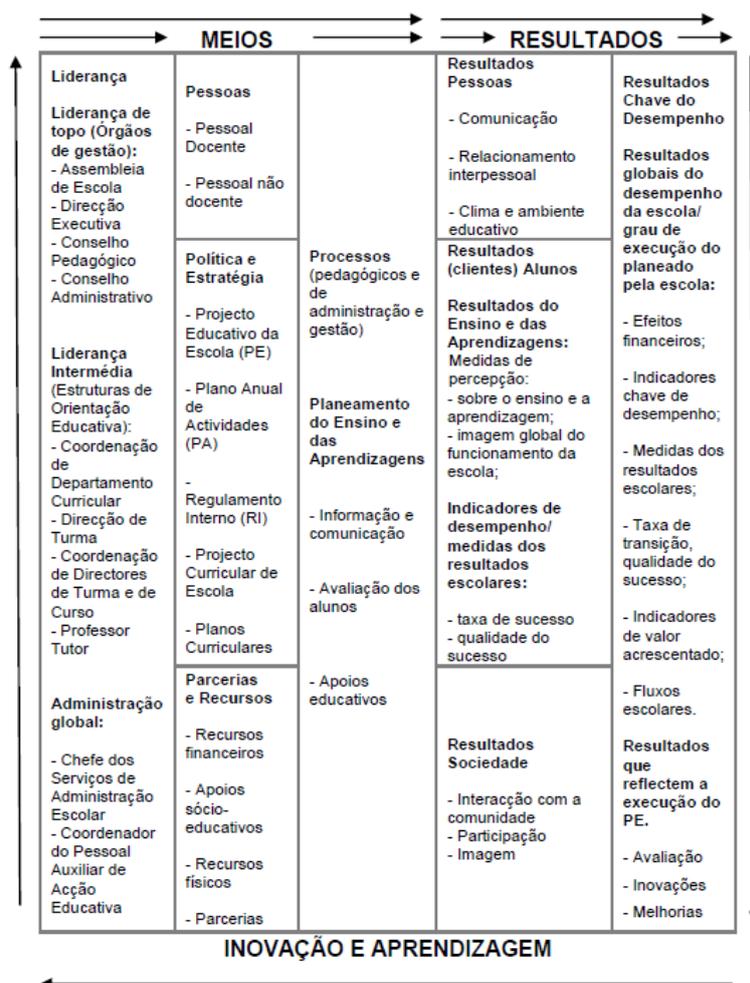


Figura 18. Modelo Personalizado (adaptação do modelo da EFQM por Ema Leandro).

(Fonte: Leandro, E. (2002). Guião para Autoavaliação de Desempenho – Parte 2 Oeiras: Instituto Nacional de Administração, p.10)

É de salientar a alteração da linguagem em relação ao modelo de Excelência da EFQM, para termos próprios das organizações escolares, facilitando a sua compreensão e, portanto, conduzindo a um maior envolvimento por parte de quem o utiliza. Cabe referir que de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, (alterado pelos Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho), que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o modelo supracitado está desatualizado na referência que é feita aos órgãos que assumem a liderança de topo. Assim, a Assembleia de Escola dá a vez ao Conselho Geral, órgão de gestão estratégica e a Direcção Executiva, onde está centrada a liderança, passa a ser um órgão unipessoal, através da figura do Diretor, responsável pela administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Atentando neste modelo, ele exhibe a mesma estrutura do modelo da EFQM, e apesar da nomenclatura dos seus

critérios não ser rigorosamente igual, a sua autora apresentava a seguinte definição para cada critério (Leandro, 2002, pp.11-43):

- Liderança:

Como os Órgãos de Administração e Gestão da Escola - Assembleia de Escola, Direção Executiva, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo; as Estruturas de Orientação Educativa – Departamentos Curriculares, Coordenação de Turma/ Direção de Turma, Coordenação de ano, ciclo ou curso, Professor Tutor; e todos os que lideram equipas, em particular o Chefe dos Serviços de Administração Escolar e o Chefe do Pessoal Auxiliar de Ação Educativa, desenvolvem e facilitam a consecução do Projeto Educativo (missão e visão), desenvolvem os valores necessários para o sucesso a longo prazo e os implementam através de ações e comportamentos apropriados e estão pessoalmente empenhados em assegurar que o sistema de organização e gestão é desenvolvido e implementado.

A confluência destas lideranças e o envolvimento daqueles que são liderados será fundamental para a concretização dos resultados Chave do desempenho (atualmente designados, resultados do Negócio) e decisiva nos processos de inovação e mudança.

- Política e Estratégia, critério apenas designado “Estratégia” no modelo da EFQM, que segundo a autora diz respeito a:

Como a escola, entendida como organização social, implementa a sua missão e visão (definidas no seu Projeto Educativo) através de uma estratégia clara e centrada nas expectativas das partes interessadas (em particular dos alunos, famílias, colaboradores, empregadores, sociedade em geral) e suportada por políticas, planos, objetivos, metas e processos relevantes.

Pretende este critério analisar a forma como a escola incorpora na sua estratégia, os seus objetivos e valores e a transforma em planos de ação.

- Pessoas é o critério respeitante a:

Como a escola gere, desenvolve e liberta os saberes e o pleno potencial das pessoas/colaboradores (pessoal docente e pessoal não docente), a nível individual, de equipas ou da escola como um todo, e planeia estas atividades por forma a apoiar a sua política e estratégia e a operacionalidade efetiva dos processos de ensino e aprendizagem.

O envolvimento das Pessoas é indispensável para que seja possível atingir a Excelência. Independentemente do nível hierárquico ocupado na escola, todos os seus atores devem estar envolvidos, sentir-se comprometidos e intervir de forma pró-ativa na deteção de problemas e na apresentação de propostas de ação conducentes à sua correção.

- Parcerias e Recursos são definidos pela autora “Como a escola planeia e gere as suas parcerias externas e os seus recursos internos por forma a apoiar a sua Política e Estratégia e a operacionalidade efetiva dos seus processos”.

- Processos, um critério que abrange no modelo da EFQM também produtos e serviços, são definidos por Leandro:

Como a escola concebe, gere e melhora os seus processos (de ensino e aprendizagem e de gestão e administração), por forma a apoiar a sua Política e Estratégia e de modo a satisfazer completamente e a gerar valor acrescentado para os seus alunos, a Sociedade em geral e outras partes interessadas”.

Globalmente, o desempenho da escola será mais eficaz se as atividades a desenvolver forem entendidas e geridas sistematicamente por um conjunto de processos articulados e assentes em informação factual e sustentada.

- Resultados Clientes significa “O que a escola está a alcançar relativamente aos clientes”. Há que ter presente que o cliente direto da escola é o aluno/família e sendo ele o árbitro final da qualidade do serviço prestado, a escola tem de responder à satisfação dos seus interesses, necessidades e expectativas.

- Resultados Pessoas indicam “O que a escola está a alcançar relativamente às pessoas (pessoal docente e pessoal não docente)”. O sucesso da escola está dependente também do equilíbrio e da satisfação dos objetivos do pessoal docente e não docente.

- Resultados Sociedade representam “O que a escola está a alcançar relativamente à sociedade, quer ao nível local, quer aos níveis nacional e transnacional, conforme apropriado”. É a sociedade que avalia a qualidade do produto/serviço prestado pela escola, tendo em consideração a adequação das competências adquiridas pelos alunos às necessidades profissionais e ao exercício da cidadania.

- Resultados-Chave do Desempenho, os atuais Resultados do Negócio no modelo da EFQM, traduzem “O que a escola está a alcançar relativamente ao desempenho planeado”. São analisados os resultados globais da escola, assumindo particular relevância tudo o que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, mas obviamente,

ao falar de Resultados-Chave do Desempenho, todos eles são de extrema importância permitindo à escola sentir o seu pulsar e avaliar a qualidade do produto final e o serviço prestado.

A 12 de julho de 2002, o artigo do Jornal Público da autoria de Bárbara Wong, intitulado “Autoavaliação de empresas pode ser aplicada às escolas” mostrava como Ema Leandro acreditava no seu Projeto quando esta refere: “Os professores não estão habituados ao trabalho em equipa nem a fazer avaliação; mas, se forem eles a autoavaliarem-se, acabam por aderir”. E sustentava ainda (...) “é um modelo que vê a organização escola como um todo”, acrescentando (...) “Todo o guião se baseia em questionários que têm de ser respondidos e "refletidos" por todos os parceiros. A seguir, a escola diagnostica os seus pontos fortes e fracos e traça estratégias para melhorar as áreas mais frágeis. Só depois estará preparada para se submeter à avaliação externa”.

Será curioso referir que também em Espanha, no ano de 1997, o Ministério de Educação e Cultura elaborou e publicou a adaptação do modelo da EFQM, bem como, de outros materiais (...) “com o propósito dos centros educativos que dele dependiam pudessem contar com um marco ordenado, sistemático e estruturado, que estimulasse e facilitasse a reflexão sobre como melhorar o seu funcionamento e oferecer à sociedade um serviço público educativo de qualidade“ (Aragón Marin, L., 2001, p.7). Tal como acontece em Portugal com a APQ, também o Clube Excelência em Gestão, representante oficial da EFQM em Espanha, desde 1994, manifesta uma preocupação com a qualidade e com o seu futuro, tudo fazendo para colaborar com as organizações no sentido de as converter em referenciais de uma gestão excelente, inovadora e sustentável.

### **3.2. Operacionalização do modelo *Common Assessment Framework* (CAF)**

Como referi no capítulo I, a CAF surge em maio de 2000, como um instrumento europeu de gestão da qualidade comum a todo o setor público. A apresentação da sua primeira versão foi feita na 1.<sup>a</sup> Conferência da Qualidade para as Administrações Públicas da União Europeia – Partilhar as Melhores Práticas, que decorreu em Lisboa, durante a Presidência Portuguesa, onde ficou assumido por parte dos responsáveis das Administrações Públicas dos quinze, o compromisso de divulgarem e promoverem a utilização da CAF nos respetivos países. A CAF é um modelo de análise organizacional inspirado no modelo de Excelência da EFQM, mas mais simplificado, menos ambicioso, e que aplicado de forma contínua e

sistemática, permite às organizações públicas realizarem exercícios de autoavaliação, gratuitamente, conhecendo assim os seus pontos fortes e críticos e construindo a partir destes, um projeto de mudança sustentado. De modo a tornar-se uma ferramenta aplicável a qualquer tipo de organização pública, a versão inicial foi avaliada e tem sofrido ao longo dos anos várias alterações/ajustes, nomeadamente em 2002, 2006 e a mais recente em 2013. Portugal foi um dos Estados Membros que desde o início acompanhou e participou no desenvolvimento do modelo. A nível nacional, a dinamização da utilização da CAF começou por ser da responsabilidade do Secretariado para a Modernização Administrativa (SMA). No entanto, após a sua extinção, em 2001, foi assumida pelo Instituto para a Inovação na Administração do Estado (IIAE), organismo que acabou também por ser extinto no decorrer de 2002. Desde aí, até ao presente momento, é a Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP), o organismo responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação das iniciativas de divulgação e implementação da CAF, enquanto ferramenta de diagnóstico do desempenho e Gestão da Qualidade na Administração Pública Portuguesa.

Sendo a gestão pela qualidade transversal a todos os setores e áreas de atividade, a educação não é exceção. Deste modo, surge a CAF adaptada ao setor da educação, pretendendo a sua versão atual, a CAF Educação 2013, responder às recomendações dos organismos internacionais que têm dado destaque à importância da qualidade no sistema educativo. Destina-se a todas as instituições de ensino e formação, sendo aplicável desde o ensino pré-escolar ao ensino superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida.

Tem por objetivos, como referido em [www.caf.dgaep.gov.pt/](http://www.caf.dgaep.gov.pt/):

- Introduzir uma cultura de excelência e os Princípios de Gestão da Qualidade;
- Melhorar os processos existentes;
- Orientar o processo de gestão da instituição de ensino e formação para o aluno/formando;
- Melhorar o desempenho/resultados;
- Promover o reconhecimento da instituição de ensino e formação.

De acordo com os objetivos de autoavaliação, refira-se que as escolas podem recorrer ao Modelo Integrado CAF Educação, Referencial da Avaliação Externa e EQAVET (*European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*/Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissional). Único na Europa e adaptado à realidade portuguesa, ele promove a realização de um processo de avaliação agregador em que as três componentes estão integradas. Resultou de um trabalho

conjunto da DGAEP com seis agrupamentos de escolas, uma escola secundária e cinco escolas profissionais, no sentido de construir soluções à medida das necessidades das instituições de ensino e formação. Deste modo, a CAF surge alinhada com os Referentes da Avaliação Externa e com a EQAVET, componente de particular interesse para as escolas que ministram cursos de formação profissional, pois, em articulação com este Quadro de Referência, como recomenda o ponto 1 do artigo 60.º do Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho, estas escolas devem (...) “implementar sistemas de garantia da qualidade dos processos formativos e dos resultados obtidos pelos seus alunos”. Na operacionalização da CAF 2013, cada escola é livre de adaptar o modelo à sua realidade, às suas necessidades específicas e circunstâncias contextuais. Todavia, obrigatoriamente tem de atender aos seus oito Princípios de Excelência, manter a estrutura com os nove critérios e vinte e oito subcritérios e utilizar um dos sistemas de pontuação.

### 3.2.1. Princípios de Excelência.

A escola orientada no sentido da Qualidade Total tem de ter presente os oito Princípios de Excelência como ilustra a Figura 19, os quais subscrevem os Conceitos Fundamentais de Excelência, inicialmente definidos pela EFQM e que estão subjacentes ao modelo.



Figura 19. Princípios de Excelência da CAF.

(Fonte: DGAEP, CAF 2013 - Melhorar as organizações públicas através da autoavaliação, p.11)

Deste modo, quanto ao 1.º Princípio - Orientação para os resultados: a escola tendo em conta os objetivos que definiu, tem de alcançar resultados que satisfaçam todas as partes interessadas da organização (em primeiro lugar, os alunos e as suas famílias, mas também a restante comunidade educativa e a tutela).

Tendo em conta o 2.º Princípio - Focalização no cidadão/cliente: a escola deve estar atenta às necessidades dos clientes que possui e dos que possa vir a adquirir e conseguir envolvê-los no desenvolvimento de produtos e serviços e na melhoria do seu desempenho.

Quanto ao 3.º Princípio - Liderança e constância de propósitos: compete ao Diretor estabelecer claramente a missão, visão e valores que pretende para a escola e liderar de forma inspiradora e exemplar, no sentido de que toda a comunidade se sinta também envolvida no seu propósito de mudança.

Atentando no 4.º Princípio - Gestão por processos e factos: a escola certamente que alcançará mais eficientemente os resultados pretendidos, se gerir como um processo os recursos e as atividades relacionadas e as decisões tomadas tiverem por base a análise de dados e informações pertinentes.

Pelo 5.º Princípio - Desenvolvimento e envolvimento das pessoas: todas as pessoas que fazem parte da escola têm de ser envolvidas na vida da organização, pois a comunhão das suas diferentes aptidões, numa cultura de confiança, abertura, *empowerment* e reconhecimento será potenciada em prol da escola.

Seguindo o 6.º Princípio - Aprendizagem, inovação e melhoria contínua: a escola deverá estar aberta à mudança, aprendendo, inovando e melhorando continuamente para atingir a Excelência.

Respeitando o 7.º Princípio - Desenvolvimento de parcerias: a escola não se pode fechar em si mesma para poder atingir os seus objetivos e para tal deve estabelecer parcerias que acrescentem valor aos seus resultados.

Finalmente o 8.º Princípio - Responsabilidade social: a escola como qualquer outra organização pública tem de respeitar a sustentabilidade ecológica e esforçar-se por estar à altura de responder às expectativas e necessidades das comunidades locais e global.

### **3.2.2. Critérios e subcritérios.**

A escola na sua análise organizacional tem de ter em conta os cinco critérios “Meios” que determinam aquilo que faz e como realiza as atividades de modo a alcançar os resultados

que pretende. O enfoque nos quatro critérios “Resultados”, permite à escola, através de medidas de percepção e indicadores de desempenho, obter feedback de como está a atuar relativamente às metas que estipulou – os *outcomes*. Cada critério está decomposto num conjunto de subcritérios. O total dos vinte e oito subcritérios identifica as principais questões a considerar quando se avalia uma organização. Por sua vez, estes são ilustrados com exemplos que representam boas práticas e que podem ser aspetos a ter em conta quando a escola procede à sua autoavaliação.

Assim, atentando no Critério 1 - “Liderança”, este chama a atenção para o papel do Diretor, o líder da escola. Este deve ser claro na definição dos objetivos da organização e capaz de criar relações eficazes com todas as partes interessadas, bem como, um ambiente onde todos os intervenientes e a própria escola possam sobressair.

No critério 2 - “Planeamento e Estratégia”, a escola implementa a sua missão e visão definindo o percurso que pretende prosseguir e a forma como deseja medir os progressos realizados. Para tal, deve existir obviamente, um contrabalanço entre os recursos disponíveis, as prioridades definidas pelas políticas públicas e as necessidades das partes interessadas (a comunidade escolar). Em suma, através do Planeamento e Estratégia, a escola define quais os resultados que quer obter, sempre mensuráveis (produtos e serviços prestados) e o impacto atingido. A monitorização deve ser sempre contemplada estando a escola aberta a permanentes atualizações, a uma inovação e melhoria contínua.

Quanto ao critério 3 - “Pessoas”, elas constituem o ativo e o investimento mais importante da escola e por isso, o manancial das suas competências tem de ser gerido e utilizado pelo Diretor como uma mais-valia para apoiar o Planeamento e a Estratégia e assegurar o funcionamento eficaz dos Processos. Uma cultura de escola que ponha em prática valores como o respeito e a equidade, o diálogo aberto, o *empowerment*, a recompensa, o reconhecimento, é imprescindível para que as pessoas se sintam satisfeitas, envolvidas e chamadas a participar em prol da Excelência da escola.

No respeitante ao critério 4 - “Parcerias e recursos”, é importante que a escola tenha a noção que a existência de parceiros e uma eficiente gestão de recursos estimula o enfoque externo e auxilia a concretização dos seus objetivos operacionais e estratégicos. A qualidade de cada uma das parcerias, públicas ou privadas terá impacto direto nos resultados da cadeia.

Fazendo referência ao critério 5 - “Processos”, trata-se do conjunto de atividades interrelacionadas que na escola transformam os recursos ou *inputs* em resultados e impactos/efeitos na sociedade. E são vários os processos responsáveis por um funcionamento eficaz da escola: os processos-chave, os processos de gestão e os processos de apoio. Os

primeiros centram-se no processo ensino/aprendizagem, no processo cívico e nos processos de investigação e desenvolvimento, enfim, estando relacionados com a missão e a visão da escola e sendo igualmente relevantes para a prestação de produtos e serviços. Quanto aos processos de gestão, orientam a escola, dizem respeito à tomada de decisão e também à medição ou avaliação das diferentes fases dos outros processos. Por fim, os processos de apoio garantem os recursos necessários, nomeadamente, aqueles que se relacionam com a comunicação externa, com o recrutamento de pessoal, a gestão administrativa, o apoio e orientação na carreira e a orçamentação.

Todos eles são importantes para a escola gerar valor acrescentado para as suas partes interessadas, em especial para os seus alunos que esperam adquirir as competências necessárias à sua formação, permitindo-lhes encontrar um emprego, integrarem-se na sociedade e continuar o seu caminho de formação e autodesenvolvimento ao longo da vida. Contudo, atendendo à mudança contínua dos perfis dos alunos, dos métodos de ensino e formação e à permanente inovação das novas tecnologias, é fulcral a monitorização destes processos, para que a escola saiba se estão a contribuir eficazmente para o cumprimento da sua missão.

Quando a escola olha para o critério 6 - “Resultados orientados para o aluno e outras partes interessadas-chave”, este reflete a satisfação dos seus beneficiários relativamente aos produtos e serviços que presta. Cabe à escola medir essas perceções, nomeadamente, no que diz respeito à sua imagem, ao nível das qualificações académicas e resultados obtidos, à adequabilidade dos perfis de qualificação aos requisitos do ambiente educacional e socioeconómico, à qualidade dos processos de ensino e formação, à transparência da instituição ou à forma como consegue envolver alunos e suas famílias no seu funcionamento. Refira-se que para os aspetos anteriores ou outros, a escola recorre também a indicadores internos que lhe vão permitir medir o seu desempenho quanto à forma de satisfazer as necessidades e expectativas dos alunos/famílias. A CAF Educação apresenta vários exemplos, como o número de alunos que atingem níveis superiores de educação; oportunidades de promoção social; número e tempo de tratamento de reclamações; horários da escola e custo de serviços; número de canais de informação; número de sugestões recebidas e implementadas, entre outros.

No respeitante ao critério 7 - “Resultados das Pessoas”, são aqueles que traduzem o que a escola consegue atingir relativamente à competência, motivação, satisfação, perceção e desempenho dos seus colaboradores. Esta informação é colhida por medidas de perceção e de desempenho. Pelas primeiras, as pessoas são questionadas diretamente, através de entrevistas ou questionários por exemplo, quanto à imagem da escola, ao seu envolvimento em tomadas de decisão, à liderança exercida, à satisfação com as condições de trabalho, com o

reconhecimento deste ou o desenvolvimento da sua carreira. Olhando para as medições de desempenho, a escola pode ter por base inúmeros indicadores, entre outros, número de faltas, taxas de preenchimento de inquéritos, propostas de inovação, participação voluntária em projetos, número de ações de formação assistidas/classificações, número de conflitos registados, etc.

No que concerne ao critério 8 - “Resultados da responsabilidade social”, ele aponta para outra missão da escola, não menos importante e a integrar na sua estratégia, que passa pela adoção de práticas que contribuam para o desenvolvimento sustentável, nas suas componentes económica, social e ambiental, relacionadas com a comunidade local, nacional e internacional. Também neste critério a escola dispõe de medidas de perceção relativas à satisfação da comunidade e indicadores do seu desempenho social. Pelas primeiras, por conseguinte, a escola recolhe informações da opinião pública acerca das atividades que desenvolve em prol da qualidade de vida dos cidadãos, como atividades de educação para a saúde, desportivas e culturais, projetos ambientais, envolvimento com a comunidade através de apoio financeiro ou desenvolvimento de eventos, incentivo ao investimento económico nas zonas limítrofes, entre outras. No que concerne a alguns indicadores de desempenho, salientem-se por exemplo, as iniciativas que a escola possa fazer e os resultados obtidos quanto às relações com as autoridades locais e representantes da comunidade; o grau e importância da cobertura dos meios de comunicação (número de artigos, frequência, conteúdo), as iniciativas para intercâmbio de conhecimento, a preservação dos recursos (rácio da utilização de materiais reciclados, escolha de fornecedores com perfil socialmente responsável, redução na utilização dos recursos energéticos e naturais, água, gás, eletricidade), etc.

No âmbito do critério 9 - “Resultados do desempenho-chave”, estes dizem respeito àquilo que a escola determinou como realizações mensuráveis essenciais para o seu sucesso a curto e a longo prazo. Estes resultados podem subdividir-se em externos e internos. Os externos, correspondem aos *outputs*/resultados e *outcomes*/impactos nas partes interessadas externas e na sociedade e que a escola tem de avaliar para perceber até que ponto foram atingidos eficazmente os objetivos definidos no seu plano estratégico. Assim, a escola pode olhar para os resultados das avaliações dos níveis de competência dos alunos no PISA, taxa de alunos diplomados, taxas de transição/retenção, número de atividades de ensino individualizado, resultados das auditorias e inspeções e de *benchmarking*. Os resultados internos estão relacionados com o nível de eficiência alcançado pela escola na gestão dos seus processos, no seu desempenho financeiro, na utilização eficaz dos recursos (parcerias,

utilização das tecnologias de informação e comunicação etc.), na capacidade em envolver as partes interessadas e nos resultados das inspeções e auditorias internas.

Os nove critérios apresentados subdividem-se em vinte e oito subcritérios, aos quais a escola recorre para mais facilmente particularizar/avaliar as diferentes situações contempladas nos respetivos critérios e que se encontram explanados no Anexo 8.

### 3.2.3. Sistema de pontuação.

Na operacionalização da CAF, as escolas têm de optar por um dos sistemas de pontuação que o modelo oferece: o clássico (*classical scoring*) ou o avançado (*fine-tuned scoring*), ambos baseados no ciclo PDCA. O sistema clássico será o mais adequado para as escolas que ainda não estão familiarizadas com as técnicas da gestão da qualidade total, enquanto o sistema avançado é a escolha ideal para as que têm mais experiência.

Considerando a situação em que a escola opta pelo sistema clássico, a equipa de autoavaliação vai atender a dois painéis, um alusivo à avaliação dos critérios/subcritérios “Meios” e outro referente aos “Resultados”. Em relação aos Painel dos Meios evidenciado na Figura 20, a equipa faz uma apreciação global de cada subcritério, indicando a fase do ciclo PDCA em que o mesmo se encontra e pontuando-o, tendo em conta o grau de realização e implementação das ações existentes.

FASE	PAINEL DOS MEIOS – PONTUAÇÃO CLÁSSICA	PONTUAÇÃO
	Não temos ações nesta área. Não temos informação ou esta não tem expressão.	0 - 10
Planear	Existem ações planeadas nesta área.	11-30
Executar	Existem ações em curso ou estão a ser implementadas.	31-50
Rever	Revimos /avaliámos se fizemos as coisas certas de forma correta.	51-70
Ajustar	Com base na revisão/avaliação fizemos os necessários ajustamentos.	71-90
PDCA	Tudo o que fizemos nesta área foi planeado, implementado, revisto e é ajustado regularmente e aprendemos com outras organizações. Estamos num ciclo de melhoria contínua nesta matéria.	91-100

Figura 20. Painel dos Meios - Pontuação clássica.

(Fonte: DGAEP, Estrutura Comum de Avaliação (CAF) adaptada ao setor da educação - CAF Educação 2013, p.66)

Relativamente ao painel de “Resultados”, ilustrado na Figura 21, a equipa procede à sua avaliação e a pontuação atribuída assenta na tendência dos resultados e nas metas alcançadas.

PAINEL DOS RESULTADOS – PONTUAÇÃO CLÁSSICA	PONTUAÇÃO
Não há resultados medidos e/ou não há informação disponível.	0 - 10
Os resultados são medidos e demonstram uma tendência negativa e/ou não foram alcançadas metas relevantes.	11-30
Os resultados demonstram uma tendência estável e/ou algumas metas relevantes foram alcançadas.	31-50
Os resultados demonstram uma tendência de melhoria e/ou a maior parte das metas relevantes foram alcançadas.	51-70
Os resultados demonstram um progresso considerável e/ou todas as metas relevantes foram alcançadas.	71-90
Foram alcançados resultados excelentes e sustentáveis. Todas as metas relevantes foram alcançadas. Foram feitas comparações positivas sobre os resultados-chave com outras organizações relevantes.	91-100

Figura 21. Painel dos Resultados - Pontuação clássica.

(Fonte: DGAEP, Estrutura Comum de Avaliação (CAF) adaptada ao setor da educação - CAF Educação 2013, p.66)

Sendo empregue o sistema avançado, a escola procede a uma avaliação mais minuciosa. No que diz respeito aos Meios e tendo por base o seu painel orientador, representado na Figura 22, para cada subcritério, a equipa vai pontuar todas as fases do ciclo PDCA simultaneamente, de acordo com as ações existentes.

PAINEL DOS MEIOS - SISTEMA AVANÇADO								
	Escala	0-10	11- 30	31-50	51- 70	71 - 90	91-100	Tot.
<b>FASE</b>	<b>EVIDÊNCIAS</b>	Não há evidências ou existem apenas algumas ideias.	Algumas evidências pouco importantes relacionadas com algumas áreas.	Algumas evidências importantes relacionadas com áreas relevantes.	Evidências fortes relacionadas com a maior parte das áreas.	Evidências muito fortes relacionadas com todas as áreas.	Evidências excelentes comparadas com outras organizações relacionadas com todas as áreas.	
<b>PLAN</b> <b>Planear</b>	O planeamento é baseado nas necessidades e expectativas das partes interessadas. O planeamento é desenvolvido, de forma regular, por todas as partes interessadas relevantes* da organização. <b>Pontuação:</b>							
<b>DO</b> <b>Executar</b>	A execução é feita com base em processos e responsabilidades definidas e existe divulgação, de forma regular, junto das partes interessadas relevantes da organização. <b>Pontuação:</b>							
<b>CHECK</b> <b>Rever</b>	Os processos definidos são monitorizados com base em indicadores relevantes e são revistos, de forma regular, com a colaboração das partes interessadas relevantes da organização. <b>Pontuação:</b>							
<b>ACT</b> <b>Ajustar</b>	As ações corretivas e de melhoria são tomadas de acordo com os resultados da revisão, feita de forma regular, junto das partes interessadas relevantes da organização. <b>Pontuação:</b>							

Figura 22. Painel dos Meios - Pontuação avançada.

(Fonte: DGAEP, Estrutura Comum de Avaliação (CAF) adaptada ao setor da educação - CAF Educação 2013, p.67)

No que diz respeito aos Resultados, através do painel correspondente, representado na Figura 23, a equipa de autoavaliação separadamente, vai agora atender à tendência dos resultados dos últimos três anos e atribuir-lhes uma pontuação, fazendo o mesmo quanto às metas alcançadas no ano anterior.

PAINEL DOS RESULTADOS – PONTUAÇÃO AVANÇADA						
Escala	0-10	11-30	31-50	51-70	71-90	91-100
<b>TENDÊNCIAS</b>	Não há resultados avaliados	Tendência negativa.	Tendência estável ou progresso pouco significativo.	Progresso sustentável.	Progresso considerável.	Comparações positivas sobre todos os resultados com outras organizações relevantes.
<b>METAS</b>	Não há metas fixadas ou não há informação disponível.	Os resultados não alcançaram as metas.	Algumas metas foram alcançadas.	Algumas metas relevantes foram alcançadas.	A maior parte das metas relevantes foram alcançadas.	Todas as metas foram alcançadas.

Figura 23. Painel dos Resultados - Pontuação avançada.

(Fonte: DGAEP, Estrutura Comum de Avaliação (CAF) adaptada ao setor da educação - CAF Educação 2013, p.68)

### 3.2.4. Etapas para a autoavaliação utilizando o modelo CAF.

Na caminhada da operacionalização da CAF, as escolas para além de terem de respeitar os Princípios do modelo, os seus critérios e um dos seus sistemas de pontuação têm de percorrer três fases que contemplam dez passos tal como apresenta a Figura 24.

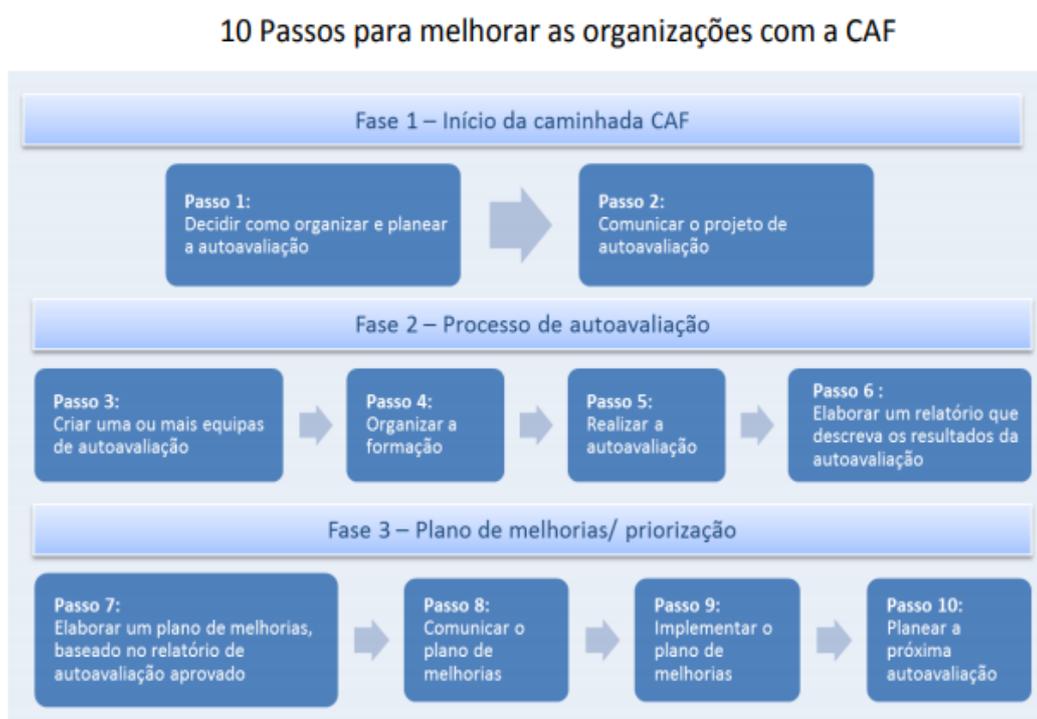


Figura 24. 10 Passos para melhorar as organizações com a CAF.

(Fonte: DGAEP, Estrutura Comum de Avaliação (CAF) adaptada ao setor da educação - CAF Educação 2013, p.15)

## **Fase 1 - Início da caminhada**

### Passo 1 - Decidir como organizar e planejar a autoavaliação

Em primeiro lugar, para que o Diretor da escola possa decidir pela escolha do modelo CAF é indispensável que seja conhecedor dos seus princípios e da sua estrutura. Acreditando nas suas potencialidades tem de assumir o compromisso do seu envolvimento e a decisão de iniciar o processo, deve ter por base a auscultação das partes interessadas da organização, para que também elas se sentiam comprometidas e chamadas a intervir no seu progresso. Decisão tomada, é necessário fazer outras escolhas nomeadamente, o sistema de pontuação a adotar. O Diretor tem de escolher igualmente o “líder do projeto” ou “Coordenador”, de preferência alguém pertencente à equipa da direção, da sua inteira confiança e da restante comunidade educativa, que ficará responsável pela coordenação e acompanhamento de todo o processo. Este líder terá de aliar o conhecimento que possui da organização ao domínio da dinâmica do modelo, que conseguirá obter depois de concluir ações de formação específicas.

### Passo 2 - Comunicar o processo de autoavaliação

A comunicação a toda a comunidade, dos objetivos e atividades a desenvolver no processo de autoavaliação é crucial num projeto que se pretende de melhoria do desempenho global da escola. Esta comunicação deve ser clara e assertiva, de forma a sensibilizar todos para os propósitos e benefícios da autoavaliação. Cabe ao Diretor e ao líder do projeto gizarem um plano de comunicação, determinando os momentos em que a mensagem é veiculada, quem a transmite, seleccionando os grupos-alvo a atingir, definindo o conteúdo da mensagem a criar, escolhendo os meios de comunicação a utilizar e a frequência do envio da mensagem, uma vez que esta etapa é a chave para o êxito das subsequentes.

Através do Quadro 4, apresento um possível exemplo de um Plano de comunicação que uma escola pode desenvolver.

Quadro 4. Plano de comunicação na CAF Educação.

Fases	Data	Público-Alvo	Mensagem	Suportes institucionais	Remetente Responsável	Frequência	Resultados Esperados
Apresentação do Projeto	Março 2019	Direção	Apresentação do Projeto, metodologia de implementação, intervenientes, compromisso com o Projeto	Sessão solene em auditório	Diretor e Coordenador do Projeto	1 sessão	Motivação e envolvimento de toda a comunidade educativa no Projeto
		Equipa de autoavaliação		Informação por mail			
		Comunidade Educativa		Informação no site da escola			
Apresentação dos resultados da autoavaliação	Julho 2019	Equipa de autoavaliação	Diagnóstico organizacional (pontos fortes, áreas de melhoria, pontuações)	Sessão de informação	Diretor e Coordenador do Projeto	1 sessão para cada público-alvo	Motivação e envolvimento de toda a comunidade educativa no Projeto
	Set 2019			Sessão solene em auditório			
		Comunidade Educativa		Informação no site/moodle da escola			
Apresentação das ações de melhoria	Set 2019	Comunidade educativa	Ações de melhoria a adotar e implementar	Sessão de informação	Diretor	1 sessão	Implementação das ações de melhoria

(Fonte: adaptado de DGAEP, CAF 2013 - Melhorar as organizações públicas através da autoavaliação)

## Fase 2 - Processo de autoavaliação

### Passo 3 - Criar uma ou mais equipas de autoavaliação

No que diz respeito à equipa de autoavaliação, a sua composição deverá ter em conta a dimensão da organização.

A equipa pode ter até vinte elementos, mas pensando nos nove critérios que compõem a estrutura do modelo da CAF, o seu número pode reduzir-se a metade, sendo então esta constituída pelo líder/coordenador do Projeto e mais nove elementos.

Estas pessoas deverão pertencer a diferentes setores da escola, com funções, experiência e níveis hierárquicos distintos, para ser possível uma perspetiva mais detalhada da organização. Qualquer um dos elementos deve ser dotado de um conjunto de competências facilitadoras do processo nomeadamente, capacidade de análise e síntese, de expressão oral e escrita, flexibilidade intelectual, criatividade, espírito de equipa, dinamismo, assertividade, disciplina, responsabilidade, rigor e imparcialidade, entre outras.

#### Passo 4 - Organizar a formação

É fundamental que a equipa constituída compreenda os conceitos da Gestão da Qualidade Total, em geral, e a autoavaliação com base no modelo CAF, em particular. Assim sendo, todos os elementos terão de realizar formação especializada. Há situações em que, antecipadamente, o líder/coordenador do projeto teve formação e, nestes casos, funciona como um excelente apoio à equipa que inicia esta etapa. Para além de todo o enquadramento teórico, a formação deve contemplar exercícios práticos para que a equipa se familiarize com os conceitos e práticas associadas à CAF. Será importante, por exemplo, a equipa experienciar uma situação de avaliação de um subcritério dos Meios e outro dos Resultados, tarefa que exige consenso e que muitas vezes requer que a equipa concerte o modo de avaliar as evidências dos pontos fortes, das áreas de melhoria e respetiva atribuição de pontuações.

#### Passo 5 - Realizar a autoavaliação

Compete a cada elemento da equipa fazer uma avaliação rigorosa da escola, tendo por base cada um dos subcritérios da CAF e o conhecimento e experiência de trabalho na organização. Para cada um deles irá atribuir uma pontuação, de acordo com o sistema acordado, registando o que entende serem os pontos fortes e as áreas a melhorar, suportados nas evidências das ações e resultados encontrados. O modelo para cada um dos seus subcritérios fornece uma listagem de exemplos que representam boas práticas e facilitam a identificação das evidências. A equipa pode proceder à recolha destas evidências, por exemplo, através da análise de documentos (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno, relatórios, atas, ordens de serviço, etc.), entrevistas, observação, aplicação de questionários, *focus group*, como apresenta a Figura 25.

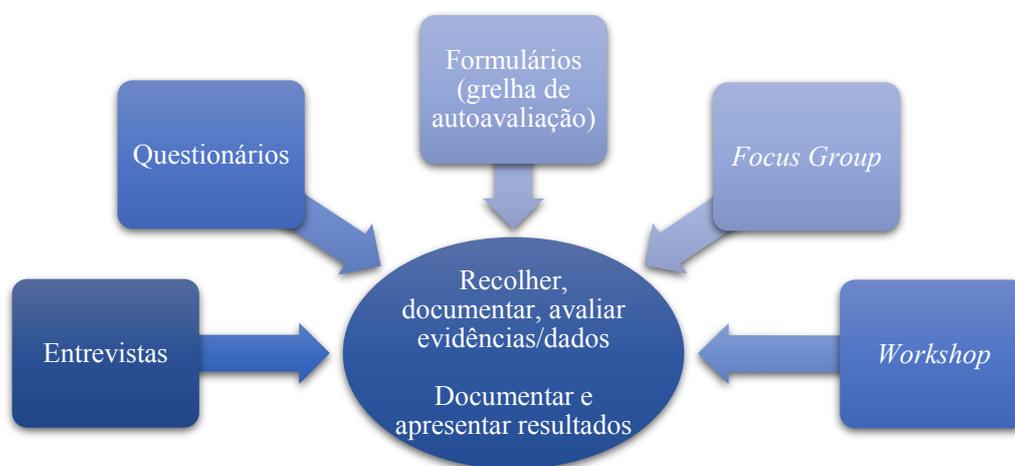


Figura 25. Técnicas de autoavaliação na operacionalização da CAF.

(Fonte: elaboração pela própria)

A equipa consegue visualizar as suas tarefas de forma mais sistematizada se criar as suas próprias tabelas para a recolha de evidências, como mostram a título de exemplo os Quadros 5 e 6.

Quadro 5. Definição das técnicas de autoavaliação na recolha de evidências.

Critérios	Técnicas de recolha de evidências
C2; C5	Análise documental
C1; C3	Entrevista
C6; C7; C8	Questionário
C5	Observação
C1; C5	<i>Focus Group</i>

(Fonte: elaboração pela própria)

Quadro 6. Definição dos intervenientes na recolha de evidências.

Intervenientes	Critérios								
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
Diretor / Direção	X	X	X		X				X
Presidente / Conselho Geral					X			X	X
Conselho Administrativo				X					
Chefe dos Serviços Administrativos / Serviços Administrativos			X	X	X				
Conselho Pedagógico					X	X			X
Coordenador de Departamento					X	X			
Coordenador de Diretores de Turma					X	X			
Coordenador de Projetos				X				X	X
Docentes		X			X		X		
Chefe dos Assistentes operacionais		X	X		X				
Pessoal não docente		X			X		X		
Associação de Pais / representantes						X	X		
Associação de estudantes / representantes						X	X		
Parceiros				X				X	

Fonte: (elaboração pela própria)

Reunida a informação por parte de todos os elementos e feita a avaliação individual, a equipa terá de chegar a consenso relativamente aos pontos fortes, áreas a melhorar e pontuações atribuídas. Cabe referir que a CAF também disponibiliza grelhas de autoavaliação em formato Excel. A equipa ao proceder ao seu preenchimento vai obter um diagnóstico do seu desempenho conhecendo através da pontuação final, gerada automaticamente, os pontos fortes e as áreas a melhorar por critério. As grelhas em causa são apresentadas a título de exemplo, nos Quadros 7 e 8 para o sistema clássico e nos Anexos 9 e 10 para o sistema avançado.

Quadro 7. Grelha de autoavaliação - Critérios Meios (Sistema clássico).

<b>Critério 1 - Liderança:</b> considerar o que a escola faz para:				
<b>1.1.</b> Dar uma orientação à organização desenvolvendo a missão, visão e valores <b>1.2.</b> Gerir a organização, o desempenho e a melhoria contínua <b>1.3.</b> Motivar e apoiar as pessoas da organização e servir de modelo de conduta <b>1.4.</b> Gerir de forma eficaz as relações com o nível político e outras partes interessadas				
Sub critérios	Pontos fortes e evidências	Áreas a melhorar	Pontuação	Sugestões de melhoria
1.1	A missão, a visão e os valores estão definidos no Projeto Educativo	O quadro de valores não foi estabelecido com as partes interessadas	30	Fórum de discussão aberto a toda a comunidade numa plataforma digital, mediante proposta inicial da direção
1.2	Definição das responsabilidades na concretização do Projeto educativo em relação a coordenadores de departamento, delegados de grupo e coordenador de diretores de turma	As responsabilidades em relação aos diretores de turma não estão definidas	50	Reunião de diretores de turma para definição de responsabilidades
1.3	Valorização do empenho do pessoal docente e não docente	Divulgação das boas práticas/atividades desenvolvidas	70	Publicação na página da escola e jornal local das iniciativas /responsável
1.4	Parcerias no âmbito da formação em contexto de trabalho com empresas concelhias	Parcerias no âmbito da transição para a vida ativa para alunos com necessidades educativas especiais	30	Protocolos com empresas locais para estágios de verão
Pontuação Critério 1 (soma dos subcritérios/4)			45	

(Fonte: adaptado de DGAEP, Estrutura Comum de Avaliação (CAF) adaptada ao setor da educação - CAF Educação 2013)

Quadro 8. Grelha de autoavaliação - Critérios Resultados (Sistema clássico).

<b>Critério 6 - Resultados orientados para os clientes (alunos/pais-E.Ed.):</b> considerar o que a escola atingiu para satisfazer as necessidades e expectativas dos alunos através de resultados de:				
<b>6.1. Medições da perceção</b>				
<b>6.2. Medições do desempenho</b>				
Sub critérios	Pontos fortes e evidências	Áreas a melhorar	Pontuação	Sugestões de melhoria
<b>6.1</b>	Os alunos permanecem na escola até ao final da escolaridade obrigatória	Maior divulgação da oferta educativa	30	Dia aberto à comunidade, jornadas culturais em parcerias com escolas da cidade
<b>6.2</b>	Os alunos são envolvidos nas atividades da escola	Melhorar a participação dos pais nas atividades da escola	30	Realização de atividades na escola por parte da Associação de Pais
Pontuação Critério 6 ( soma dos subcritérios/2)			30	

(Fonte: adaptado de DGAEP, Estrutura Comum de Avaliação (CAF) adaptada ao setor da educação - CAF Educação 2013)

### Passo 6 - Elaborar um relatório que descreva os resultados da autoavaliação

A equipa tem de redigir um relatório de autoavaliação e também aqui, pode recorrer como orientação à estrutura do relatório apresentado pela CAF. As recomendações vão no sentido de ser feito um enquadramento inicial da autoavaliação, com a alusão ao seu âmbito e objetivos, seguindo-se uma descrição de toda a preparação e condução do processo (composição e formação da equipa, metodologia usada nas diferentes etapas da autoavaliação, sistema de pontuação escolhido, os recursos materiais e humanos utilizados, o envolvimento e colaboração dos diferentes intervenientes). Noutro ponto, de forma sucinta devem ser assinalados os pontos fortes e áreas a melhorar para cada critério, suportados em evidências relevantes, a pontuação atribuída por critério e a sua sustentação, bem como, as sugestões para ações de melhoria. O relatório deve terminar fazendo menção aos fatores críticos de sucesso, a constrangimentos sentidos pela equipa no desenrolar do seu trabalho, assim como, às lições que conseguiu vivenciar. O documento final é entregue ao Diretor que decidirá sobre a sua aprovação. Ao fazê-lo, reafirma o seu compromisso na implementação das ações de melhoria e, portanto, no caminho da Excelência.

### **Fase 3 - Plano de Melhoria / Priorização**

#### Passo 7 - Elaborar o Plano de Melhorias

Quando a escola opta pela aplicação da CAF tem de ir mais além do mero processo de autoavaliação e respetivo relatório, para que não se torne um sistema inacabado. Assim, o passo seguinte será a elaboração do Plano de Melhorias, que não é mais do que um plano de ação para a escola melhorar o seu desempenho global. A CAF Educação apresenta um documento tipo que pode ser adaptado pela escola. O Plano deve assim fazer uma descrição sumária do seu desenrolar e assentar nos resultados da autoavaliação. Identificados os pontos fortes, sinalizados os pontos fracos, a escola vai responder a cada um deles com ações de melhoria (AM) apropriadas que podem ser agregadas por temas. De acordo com a sua Visão, o Diretor contando com o apoio da equipa de autoavaliação e num trabalho que se pretende concertado, prioriza as áreas de melhoria e equaciona quais as ações a desenvolver para responder aos seus objetivos. Para facilitar esta ordenação podem ser elencados três critérios, por exemplo: C<sub>1</sub> - **Impacto** no desempenho organizacional; C<sub>2</sub> - **Capacidade** de implementação em termos de tempo, recursos e autonomia; C<sub>3</sub> - Impacto na **satisfação dos clientes**, tal como ilustra o Quadro 9.

Quadro 9. Critérios de priorização das Áreas de Melhoria na CAF.

<b>CRITÉRIOS DE PRIORIZAÇÃO</b>		
<b>Critérios de priorização</b>	<b>Pontos</b>	<b>Descrição</b>
<b>C 1 Impacto</b>	5	A AM terá impacto significativo em dois ou mais objetivos da organização ou indicadores de desempenho.
	3	A AM terá algum impacto em pelo menos um objetivo da organização ou indicador de desempenho.
	1	É improvável que tenha impacto em qualquer objetivo da organização ou indicador de desempenho.
<b>C 2 Capacidade</b>	5	Pode ser implementada no curto prazo. Requer poucos recursos materiais e humanos para ser alcançada. Pode ser controlada pela organização.
	3	É possível implementar no médio prazo. Requer um número razoável recursos para ser alcançada. Pode ser controlada pela organização.
	1	Improvável de ser implementada no curto prazo. Requer um número significativo de recursos para ser alcançada. Depende de decisão ou fatores externos à organização.
<b>C 3 Clientes</b>	5	A AM tem impacto direto na melhoria da satisfação do cidadão/cliente ou serviço/cliente.
	3	A AM tem impacto indireto na melhoria da satisfação do cidadão/cliente ou serviço/cliente.
	1	Improvável impacto na satisfação do cidadão/cliente ou serviço/cliente.

(Fonte: adaptado de DGAEP, CAF 2013 - Plano de Melhorias)

De acordo com a pontuação atribuída, o Plano de Ação deve apresentar a listagem das ações de melhoria por ordem de prioridade de modo a facilitar a sua leitura como se pode observar no exemplo do Quadro 10.

Quadro 10. Listagem das Ações de Melhoria por prioridade na CAF.

<b>Ações de melhoria</b>	<b>Impacto (a)</b>	<b>Capacidade (b)</b>	<b>Clientes (c)</b>	<b>Pontuação (a<b>x</b>b<b>x</b>c)</b>	<b>Ranking</b>
Repensar a formação	5	5	3	75	1 <sup>a</sup>
Comunicar para a Excelência	3	5	3	45	2 <sup>a</sup>

(Fonte: adaptado de DGAEP, CAF 2013 - Plano de Melhorias)

Em suma, a escolha das ações deve recair naquelas que verdadeiramente são críticas e vitais para a escola, ou seja, as que possam ter um verdadeiro impacto no desempenho organizacional e na satisfação das partes interessadas-chave, mas obviamente, tendo em

atenção a dificuldade de implementação da ação, os recursos disponíveis e o tempo necessário à sua concretização. No entanto, o Plano de Ação também pode fazer referência a ações para implementação imediata (*quick wins*) que acabam por não estar sujeitas ao processo de priorização, já que conseguem ser implementadas no prazo de um mês, sem necessidade de grandes recursos e com uma eficácia e visibilidade imediata junto da comunidade, o que dá credibilidade a todo o processo e incentiva ao envolvimento dos diferentes atores educativos. O Plano de Ação pode apresentar um quadro síntese das ações de melhoria, possibilitando uma visão geral do estado em que se encontra a sua implementação e servindo também para a sua monitorização.

#### Passo 8 - Comunicar o Plano de Melhorias

Através dos meios que a escola entenda mais adequados, deve dar a conhecer a toda a comunidade os resultados alusivos à autoavaliação, designadamente as áreas mais fortes, assim como, as que se apresentam mais fragilizadas e a exigir uma intervenção e para tal, quais as ações de melhoria que estão planeadas.

#### Passo 9 - Implementar o Plano de Melhorias

O Diretor e a equipa de autoavaliação agilizam os mecanismos necessários à implementação do Plano de Melhorias. O facto dos vários elementos da equipa de autoavaliação dominarem a operacionalização do modelo é uma mais-valia, na medida em que serão também fulcrais para concretizar as ações de melhoria. Mais uma vez, a CAF dispõe de um documento a que a escola pode recorrer, o qual contém todos os aspetos que esta deve contemplar quando gizar cada ação de melhoria. O anexo 11 mostra uma ficha de ação de melhoria, construída apenas como exemplo.

#### Passo 10 - Planear a próxima autoavaliação

Como é óbvio, não pode ficar de parte a monitorização regular das ações e a avaliação dos seus resultados e impactos. Utilizar o ciclo PDCA pressupõe trabalhar no caminho de uma melhoria contínua o que implica a implementação das melhorias, a avaliação dos progressos e a repetição da autoavaliação com vista a detetar novas oportunidades de crescimento para a escola.

### 3.2.5. Esquema de reconhecimento.

É de salientar que as escolas que utilizam o modelo CAF podem ver reconhecidos os seus esforços através de um processo de validação externa, o PEF (*Procedure for External Feedback*), implementado nas administrações públicas europeias. Em Portugal, a DGAEP, assume a responsabilidade de Organizador Nacional deste processo e qualquer escola enquanto organização pública pode candidatar-se ao Processo de Feedback Externo, desde que obedeça a determinadas condições, a saber: a) a sua candidatura deverá ocorrer seis a doze meses após realizada a última autoavaliação com base no modelo CAF e o relatório estar concluído e entregue e b) a escola estar registada ou registar-se na base de dados europeia como utilizadora da CAF, disponibilizada pelo Centro de Recursos CAF (EIPA). Cumpridos os requisitos, a escola apresenta a sua candidatura à distinção de “*Effective CAF User*”, desenvolve-se o Processo de Feedback Externo da CAF e haverá por fim a decisão/atribuição da respetiva distinção, apresentada na Figura 26 e a qual terá a validade de dois anos.



Figura 26. Diploma de Utilizador Eficaz da CAF.

(Fonte: [https://www.caf.dgaep.gov.pt/media/Exemplo\\_Diploma\\_CAF\\_PEF.pdf](https://www.caf.dgaep.gov.pt/media/Exemplo_Diploma_CAF_PEF.pdf), novembro, 2018)

A este propósito refira-se que a DGAEP e a APQ celebraram em 2005 um protocolo de colaboração no que diz respeito à divulgação e implementação da CAF e aos Níveis de Excelência da EFQM nos serviços da Administração Pública. Através deste protocolo, é aceite a utilização da CAF como ferramenta de autoavaliação e assim, as escolas que obtiveram a

distinção “*Effective CAF User*” podem demonstrar que efetuaram um processo de autoavaliação fiável e que dispõem de um plano de ação eficaz, sendo-lhes permitido apresentarem a sua candidatura ao primeiro nível de Excelência EFQM - *Committed to Excellence*, nos moldes já apresentados.

### **3.3. Características e metodologia do modelo de avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)**

Inúmeras vezes tem sido referido que o controlo da qualidade do sistema educativo se estrutura com base no exercício da autoavaliação das escolas, mas também na avaliação externa. Particularmente nas duas últimas décadas, têm sido múltiplas as ações e os projetos desenvolvidos na área da avaliação, a nível nacional e internacional, levados a cabo por organizações e instituições privadas e públicas incluindo-se nesta listagem a Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Em Portugal, e tendo em conta as orientações gerais expressas na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, para a autoavaliação e avaliação externa, o Ministério de Educação através do Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, criou um Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas, com a incumbência de estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa das escolas e definir as condições e procedimentos necessários à sua generalização. No trabalho realizado, este Grupo teve em conta vários fatores: a plena noção de que as escolas têm diferentes olhares sobre a avaliação, ora valorizando a sua vertente formativa, de autoconhecimento e construção, ou entendendo-a apenas na sua vertente sumativa, de prestação de contas; que o processo de autoavaliação não era realizado pela totalidade das escolas e ainda, entre outros, as que o concretizavam, se socorriam de diferentes modelos. Neste sentido, a construção de um modelo não tinha de todo a intenção tornar obrigatória a sua utilização e normalizar procedimentos, contudo, através dele, a tarefa das escolas no desenvolvimento do processo de autoavaliação e a preparação para a avaliação externa, esses sim obrigatórios, estaria facilitada. O Projeto-piloto foi experimentado em 24 escolas que aceitaram o convite do Ministério da Educação para este desafio e que cumpriam com uma premissa fulcral - terem realizado o processo de autoavaliação. Após os ajustamentos resultantes das conclusões desta experiência constantes em “Relatório Final da Atividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas” (ME, 2006), a então Inspeção-Geral da Educação (IGE), a partir de 2007, assume a responsabilidade da avaliação externa, sendo incumbida de organizar e concretizar o Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE) que

se estenderia a nível nacional, a todas as escolas/agrupamentos de escolas públicas, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. No lançamento da atividade, a IGE viu a sua tarefa facilitada, uma vez que se mantiveram no programa todos os elementos que integravam o Grupo de Trabalho, acrescentando o facto de, na altura, um deles ter sido nomeado Inspetor-Geral da Educação.

Passo agora a apresentar os três ciclos do Programa da Avaliação Externa das Escolas, fazendo alusão aos seus objetivos, ao quadro de referência do modelo utilizado, aos diferentes instrumentos/metodologia necessários à sua operacionalização, mencionando, sempre que seja pertinente, os relatórios e recomendações que conduziram a algumas das alterações que foram levadas a cabo.

Assim, o primeiro ciclo que se desenvolveu entre 2006 e 2011 abrangeu um total de 1131 escolas/agrupamentos de escolas (incluindo as 24 escolas pioneiras). O segundo ciclo, que decorreu entre 2012 e 2017, foi inicialmente testado em 12 escolas totalizando-se no seu final 824 escolas/agrupamentos de escolas envolvidos. O terceiro ciclo teve início em fevereiro de 2019.

### **3.3.1. Modelo do 1.º Ciclo Avaliativo.**

Para um melhor entendimento da construção do modelo faz todo o sentido enfatizar os objetivos subjacentes à avaliação externa, três deles referenciados às escolas o que, como referiu (José Maria Azevedo, 2008) (...) “revela a preocupação em centrar na escola a utilidade da avaliação externa” constituindo-se esta (...) “como um instrumento útil para os próprios avaliados” (p.150), enfatizando-se assim a complementaridade entre a autoavaliação e a avaliação externa.

Os objetivos tal como surgem explanados em (IGE, 2009, p.7) são:

- Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;

- Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

No que diz respeito à conceção e desenvolvimento do quadro de referência, saliente-se que se baseou em experiências nacionais e internacionais, nomeadamente, as já adquiridas pela IGE em atividades como a Avaliação do Funcionamento Global das Escolas (1993-95), a Auditoria Pedagógica (1997), a Avaliação das Escolas Secundárias (1998-99), a Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002) e a Aferição da efetividade da autoavaliação (2004-06); nas propostas do modelo da EFQM que funcionou como matriz à CAF; em publicações da OCDE e em modelos utilizados por Inspeções de Educação Europeias, concretamente o Projeto escocês “*How Good is Our School*”, devido à popularidade que granjeou em toda a Europa.

Este quadro de referência desenvolveu-se neste primeiro ciclo, em redor de cinco domínios suportados, cada um deles por um conjunto de fatores, no total 19, tal como são apresentados em (IGE, 2009, pp. 8-9):

## **1. RESULTADOS**

- 1.1 Sucesso académico
- 1.2 Participação e desenvolvimento cívico
- 1.3 Comportamento e disciplina
- 1.4 Valorização e impacto das aprendizagens

## **2. A PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO**

- 2.1 Articulação e sequencialidade
- 2.2 Acompanhamento da prática letiva em sala de aula
- 2.3 Diferenciação e apoios
- 2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem

## **3. A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR**

- 3.1 Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade
- 3.2 Gestão dos recursos humanos
- 3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros
- 3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa
- 3.5 Equidade e justiça

#### 4. LIDERANÇA

- 4.1 Visão e estratégia
- 4.2 Motivação e empenho
- 4.3 Abertura à inovação
- 4.4 Parcerias, protocolos e projetos

#### 5. CAPACIDADE DE AUTORREGULAÇÃO E MELHORIA DA ESCOLA

- 5.1 Autoavaliação
- 5.2 Sustentabilidade do progresso

Para facilitar a sua interpretação por parte das escolas, estes fatores foram ilustrados por um conjunto de questões orientadoras. Em documento redigido para o efeito pela IGE apresentavam-se igualmente os indicadores de análise de cada fator e os referentes a ter em conta na sua avaliação.

A Figura 27 apresenta a título exemplificativo o documento em causa, apenas no que se refere ao Domínio dos Resultados e, em concreto, ao seu primeiro fator - sucesso académico (IGE, 2009, Anexo 1, pp.18-19).

Domínio 1 - Resultados			
Como conhece a escola/agrupamento os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir?			
Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
1.1 Sucesso académico	Como têm evoluído os resultados escolares nos últimos anos?	Evolução dos resultados escolares (pelo menos) no último triénio	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Educação pré-escolar:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ existência de informação/registos relativos ao percurso e evolução das aprendizagens das crianças.</li></ul></li><li>▪ Ensinos básico e secundário:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ existência de informação/registos relativos ao percurso e evolução das aprendizagens dos alunos:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ taxas de transição/conclusão ou retenção/desistência segundo o ano lectivo, por ano de escolaridade e por ciclo de estudos;</li><li>▪ taxas de transição dos alunos com Planos de Recuperação e de Acompanhamento – segundo o ano lectivo, por nível de ensino, ciclo de estudos e ano de escolaridade;</li><li>▪ taxas de transição dos alunos com necessidades educativas especiais;</li><li>▪ distribuição dos níveis de classificação das Provas de Aferição dos 4.º e 6.º anos: Língua Portuguesa e Matemática;</li><li>▪ distribuição das classificações dos Exames Nacionais do 9.º ano: Língua Portuguesa e Matemática;</li><li>▪ distribuição das classificações dos Exames do Ensino Secundário.</li></ul></li></ul></li></ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
1.1 Sucesso académico	Em que áreas se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados?	Identificação das áreas de sucesso e insucesso	<ul style="list-style-type: none"> <li>Áreas/disciplinas com sucesso e insucesso identificadas pela escola.</li> </ul>
	Que elementos se revelaram os principais determinantes dos casos de sucesso? E de insucesso?	Elementos determinantes do sucesso e do insucesso (factores explicativos apresentados pela escola para o sucesso/insucesso)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pluralidade de factores internos e externos à escola;</li> <li>Monitorização e avaliação dos resultados escolares: <ul style="list-style-type: none"> <li>práticas de melhoria;</li> <li>constrangimentos.</li> </ul> </li> </ul>
	Como se comparam os resultados da escola com os de outras escolas? Como se comparam os resultados da avaliação interna com os da avaliação externa?	Realização de análise comparativa dos resultados escolares alcançados	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparação das classificações internas com as avaliações externas: Provas de Aferição dos 4.º e 6.º anos;</li> <li>Comparação das classificações internas com as avaliações externas: Exames Nacionais de 9.º Ano (Língua Portuguesa e Matemática);</li> <li>Comparação das classificações internas com as avaliações externas: Exames Nacionais do Ensino Secundário;</li> <li>Comparação de resultados escolares externos com outras escolas, numa dimensão local e/ou regional.</li> </ul>
	O abandono escolar tem diminuído? Como se compara com o de outras escolas? As ameaças de abandono são precocemente detectadas? Como é que a escola contraria essas ameaças?	Processos de monitorização das situações de abandono e desistência  Estratégias de intervenção visando a superação do abandono	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evolução do desempenho da escola em matéria de diminuição do abandono e da desistência dos alunos;</li> <li>Constrangimentos da escola neste domínio;</li> <li>Práticas implementadas visando a superação das situações de abandono e de desistência.</li> </ul>

Figura 27. Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos de escolas – modelo IGEC.

(Fonte: IGE, 2009, Avaliação Externa das Escolas: Referentes e instrumentos de trabalho - Anexo 1, pp.18-19)

No que diz respeito à escala de avaliação, é constituída por quatro níveis e permite a atribuição de classificações aos cinco domínios que estruturam a avaliação externa, a saber (IGE, 2009, p.10):

**Muito Bom (MB)** - predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns aspetos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua ação tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos.

**Bom (B)** - A escola revela bastantes pontos fortes decorrentes de uma ação intencional e frequente, com base em procedimentos explícitos e eficazes. As atuações positivas são a norma, mas decorrem muitas vezes do empenho e da iniciativa individuais. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto forte na melhoria dos resultados dos alunos.

**Suficiente (S)** - Os pontos fortes e os pontos fracos equilibram-se, revelando uma ação com alguns aspetos positivos, mas pouco explícita e sistemática. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola. No entanto, essas ações têm um impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos.

**Insuficiente (I)** - Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes. A escola não demonstra uma prática coerente e não desenvolve suficientes ações positivas e coesas. A capacidade interna de melhoria é reduzida, podendo existir alguns aspetos positivos, mas pouco relevantes para o desempenho global. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos.

Passando à descrição da metodologia e instrumentos de trabalho, refira-se em primeiro lugar que o ciclo avaliativo se estendeu por quatro anos, sendo a sua meta avaliar em cada ano 25% das escolas existentes. Face ao convite apresentado pela IGE, as escolas candidatavam-se voluntariamente para vivenciar essa experiência de avaliação. Por vezes, quando o número não foi suficiente, a IGE necessitou integrar algumas escolas, com a anuência das respetivas direções para prefazer a percentagem desejada. A equipa responsável pela avaliação da escola era composta por três elementos, dois inspetores e um avaliador externo, geralmente docente/investigador ligado ao ensino superior que trazendo outro olhar, diferentes experiências e competências enriqueceria o trabalho da IGE. A avaliação externa iniciava-se então com o envio da carta-convite da IGE às escolas, no final do ano letivo anterior. Seleccionadas aquelas que seriam intervencionadas, também por carta, as escolas receberam informação sobre o desenrolar de todo o processo, a comunicação da data da ação inspetiva, sendo-lhes solicitado também que procedessem à organização da documentação a entregar no início do ano letivo preparando deste modo a visita da equipa de avaliação à escola.

Um elemento fundamental de preparação da avaliação passava por um texto elaborado pelas escolas e enviado à IGE, designado “Apresentação da Escola”, que servia como um excelente instrumento utilizado pela equipa de avaliação externa para fazer uma primeira apreciação da organização antes da sua visita. Este documento deveria sintetizar a autoavaliação da escola, fazendo a ponte com a avaliação externa, enquadrando documentos básicos organizadores da escola e servir ainda, de suporte à apresentação que a Direção teria de fazer à equipa avaliativa no início da sua visita à escola. A IGE tendo a noção da diversidade de modelos de autoavaliação, apesar de não pretender que o documento em causa fosse normalizado, sugeria através do guião “Tópicos de Apresentação da Escola” que aquele desse resposta a determinados campos de análise/descriptores, a saber:

1 - Contexto e caracterização geral da escola (contexto físico e social, dimensão e condições físicas da escola, caracterização da população discente, pessoal docente e não docente, recursos financeiros);

2 - Projeto Educativo (prioridades e objetivos, estratégias e planos de ação);

3 - Organização e gestão da escola (estruturas de gestão, gestão pedagógica e procedimentos de autoavaliação institucional);

4 - Ligação à comunidade (articulação e participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola, articulação e participação das autarquias e de outras instituições locais - empresas, instituições sociais e culturais);

5 - Clima e ambientes educativos (disciplina e comportamento cívico, motivação e empenho);

6 - Resultados (resultados académicos e sociais da educação);

7 - Outros elementos relevantes para a caracterização da escola.

Para enriquecer a caracterização da escola, os documentos estruturantes e de orientação estratégica (Projeto Educativo, Projeto Curricular, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades) eram também enviados para análise da equipa de avaliadores externos. Não seria necessário fornecer demasiada informação quantitativa uma vez que a IGE complementaria o conhecimento da unidade de gestão através do “Perfil da Escola”. Este documento seria mais um instrumento usado pela equipa que lhe permitia caracterizar o contexto social, económico e cultural das famílias dos alunos e a evolução dos resultados escolares que estes tinham alcançado nos últimos anos, na medida em que compilava dados estatísticos fornecidos pelo Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI@) - dados de contexto (idade média dos alunos por ano de escolaridade, número de alunos apoiados pela ação social escolar, acesso dos alunos às tecnologias de informação e comunicação, profissões e habilitações dos pais e mães) e resultados dos alunos na sua avaliação interna e taxas de transição/retenção e de abandono; pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) - resultados das provas de aferição do 4.º e 6.º ano e pelo Júri Nacional de Exames (JNE) - resultados dos exames nacionais do 9.º e 12.º anos. Quanto ao trabalho de campo, propriamente dito, consistia na visita da equipa de avaliação à escola durante dois ou três dias, consoante a dimensão da organização e o início dos trabalhos era marcado pela sessão de apresentação da escola feita pela Direção às entidades convidadas e à equipa. Os dias eram preenchidos de acordo com um cronograma estabelecido pela IGE que contemplava a visita às instalações podendo a equipa apreciar *in loco* as suas condições físicas, os serviços e situações do dia a dia da escola. Para além disso, incluía a realização de diversas entrevistas em painel aos vários atores educativos (pais, alunos, pessoal docente e não docente, autarcas e outros parceiros da escola). A composição destes painéis obedeceu sempre às orientações previamente estabelecidas pela IGE, de forma a serem auscultados elementos do Conselho Geral, Direção, Associação de Pais, Associação de Estudantes, Coordenadores de Departamento, Diretores de

Turma, Professores sem cargo atribuído, delegados de turma, serviços de psicologia e orientação, a equipa de autoavaliação, etc. Esta metodologia, para além de permitir uma enriquecedora recolha de informação e o cruzamento de vários olhares, tinha também como objetivo dar voz a todos os intervenientes responsáveis, de uma maneira ou doutra, pelo desenvolvimento da organização educativa.

Em suma, a metodologia do modelo combinava diferentes fontes e processos de recolha de informação como a análise documental, a observação direta, a auscultação dos testemunhos dos vários agentes educativos, possibilitando um conhecimento mais rigoroso da escola, das potencialidades e constrangimentos que esta encontra na prestação de um serviço educativo de qualidade.

Terminada a visita, a equipa de avaliação tinha dados suficientes para atribuir uma classificação nos vários domínios/fatores com base na escala já referida. Elaborava então um relatório que contemplava cinco capítulos: Introdução; Caracterização da escola/agrupamento de escolas; Conclusões da Avaliação por Domínio; Avaliação por Fator e Considerações Finais. Este relatório era enviado à escola que o daria a conhecer à comunidade escolar. No prazo de quinze dias, se assim o entendesse, a escola poderia apresentar o seu contraditório. O relatório e o contraditório, caso existisse eram divulgados na página de IGE.

Mas este processo não terminava aqui, a intenção era que se perpetuasse na melhoria das práticas das escolas e para tal, a IGE sempre efetuou uma sessão de trabalho com as que obtiveram uma ou mais classificações de Insuficiente, visando incentivar a preparação de Planos de Melhoria, a serem acompanhados pela respetiva Direção Regional de Educação.

Ainda na esteira da avaliação externa será importante enfatizar que este processo se articulava com o desempenho docente, situação espelhada no ponto 2 do Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho, o qual estabelecia as percentagens máximas para a atribuição das classificações de Excelente e de Muito Bom na avaliação dos docentes, tendo em consideração as classificações obtidas pelos estabelecimentos de ensino nos cinco domínios de avaliação externa. Deste modo, dependendo do número de classificações de Muito Bom até Suficiente, a escola poderia usufruir da menção de Excelente (entre 10% e 6%) e da menção de Muito Bom (entre 25% e 21%) para atribuir na avaliação dos docentes.

Ao longo de todo o ciclo avaliativo e “em coerência com os princípios de prestação de contas e de transparência” (...) recorde-se, a este propósito, que um dos objetivos centrais do Programa é o de “contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas” (IGE, 2012, p.5), a IGE

escrupulosamente, no final de cada ano letivo, elaborava um relatório que divulgava na sua página, do qual constava a apresentação da atividade, uma análise das classificações atribuídas às escolas, os pontos fortes e fracos encontrados, assim como, as oportunidades e constrangimentos, incluindo também a própria avaliação da atividade, realizada através da aplicação de questionários às escolas e aos avaliadores. Terminado este primeiro ciclo, foi ainda produzido e divulgado um relatório final que compilou a informação contida nos relatórios anuais.

Para além da IGE, também o Conselho Nacional de Educação, no uso das competências que a lei lhe confere, foi apreciando o modelo e elaborando vários Pareceres, nomeadamente os n.º 5/2008, de 13 de junho e n.º 3/2010, de 9 de junho e a Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro, sobre a avaliação das escolas, a par com as reflexões feitas por especialistas em avaliação de instituições de ensino que, como os demais citados, contribuíram para a identificação de aspetos a melhorar no modelo aquando do novo ciclo avaliativo.

### **3.3.2. Modelo do 2.º Ciclo Avaliativo.**

Nos mesmos moldes do primeiro ciclo é criado pelo Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março, um novo Grupo de Trabalho para analisar a experiência anterior e propor as alterações que julgasse necessárias implementar no novo ciclo (2012-2017). Beneficiando da informação e experiência acumulada e tendo presente as recomendações emanadas pelo CNE e OCDE, o Grupo de Trabalho levou a cabo a sua tarefa ao longo de cinco meses. Durante este período, acompanhou, numa fase de experimentação, doze estabelecimentos de ensino e redigiu um relatório final (ME, 2011 - Relatório Final “Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas”). Este apresenta sugestões alusivas à configuração do novo ciclo, que se traduziram em modificações pontuais nalguns aspetos, mas em alterações significativas e dignas de registo noutros. Em primeiro lugar, há que realçar que só ao longo deste ciclo foi possível cobrir a avaliação de todas as unidades educativas. No ciclo anterior, e devido à alteração da rede escolar (algumas escolas passaram a integrar novos agrupamentos e outros terem terminado) ficaram por avaliar algumas organizações escolares. Assim, até ao ano letivo de 2016-2017, paulatinamente começaram por ser avaliadas as unidades educativas que estavam em falta, as que tinham sido avaliadas há mais tempo e/ou aquelas que tinham obtido classificações mais baixas. Refira-se que em 2012-2013, a avaliação externa abrangeu também a Escola Portuguesa

de Macau (IGEC, 2015) e no ano letivo 2013-2014, à semelhança do anterior, foram avaliadas as Escolas Portuguesas de Luanda e Moçambique (IGEC, 2016).

Neste ciclo e relativamente aos objetivos da avaliação externa, deu-se a sua redução de 5 para 4, a saber (IGEC, 2013, p.9):

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

O quadro de referência também surge reestruturado, com a redução de cinco para três domínios: “Resultados”, “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão”. Estes por sua vez passam a abranger, ao invés dos 19 fatores, um total de 9, agora designados por campos de análise, explicitados por um conjunto de referentes, que não devem ser entendidos como uma *check list*, mas como exemplos ilustrativos e facilitadores das matérias a analisar pelas equipas de avaliação. Passo então à sua apresentação (IGEC, 2018):

## **1. RESULTADOS**

### **Resultados académicos**

- Evolução dos resultados internos contextualizados
- Evolução dos resultados externos contextualizados
- Qualidade do sucesso
- Abandono e desistência

### **Resultados sociais**

- Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades
- Cumprimento das regras e disciplina
- Formas de solidariedade
- Impacto da escolaridade no percurso dos alunos

### **Reconhecimento da comunidade**

- Grau de satisfação da comunidade educativa
- Formas de valorização dos sucessos dos alunos
- Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente

## **2. PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO**

### **Planeamento e articulação**

- Gestão articulada do currículo
- Contextualização do currículo e abertura ao meio
- Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos
- Coerência entre ensino e avaliação
- Trabalho cooperativo entre docentes

### **Práticas de ensino**

- Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos
- Adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais
- Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos
- Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens
- Valorização da dimensão artística
- Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens
- Acompanhamento e supervisão da prática letiva

### **Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens**

- Diversificação das formas de avaliação
- Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação
- Monitorização interna do desenvolvimento do currículo
- Eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar
- Prevenção da desistência e do abandono

### **3. LIDERANÇA E GESTÃO**

#### **Liderança**

- Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola
- Valorização das lideranças intermédias
- Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras
- Motivação das pessoas e gestão de conflitos
- Mobilização dos recursos da comunidade educativa

#### **Gestão**

- Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos
- Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço
- Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores
- Promoção do desenvolvimento profissional
- Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa

#### **Autoavaliação e melhoria**

- Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria
- Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria
- Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação
- Continuidade e abrangência da autoavaliação
- Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais

Na realidade, a redução do número de domínios tornou o quadro de referência mais simples e mais valorizador dos “Resultados” e da “Prestação do serviço educativo”. Quanto a estes domínios, os seus seis campos de análise e respetivos referentes permitem aferir melhor o que se objetiva avaliar. No domínio “Liderança e Gestão”, que aglutina o 3.º, 4.º e 5.º domínios do 1.º ciclo avaliativo, é de salientar a hierarquização dos seus três campos de análise que destaca claramente uma liderança impulsionadora como condição necessária à gestão eficaz de recursos materiais e humanos, facilitadores de práticas continuadas de autoavaliação, conducentes a ações de melhoria.

Quanto à escala de classificação e relativamente à utilizada no ciclo anterior, chamo a atenção para a introdução de mais um nível – “Excelente”, que surge como forma de reconhecer (...) “situações excepcionais e de algum modo exemplares nas práticas de uma escola em determinado domínio” (ME, 2011, p.54). Assim, a escala passaria a constituir-se da seguinte forma (IGEC, 2013, pp. 15-16):

**Excelente (E)** - A ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes.

**Muito Bom (MB)** - A ação da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos 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 (B)** - A ação da escola tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.

**Suficiente (S)** - A ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola.

**Insuficiente (I)** - A ação da escola tem produzido um impacto muito aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise. A escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa.

Quanto à metodologia e instrumentos de trabalho, de forma geral mantém-se igual, com reajustamentos pontuais, contudo, houve alterações significativas que obrigatoriamente devem ser destacadas. Dá-se nota que as escolas a avaliar passaram a ter reuniões de âmbito regional onde eram transmitidas informações gerais e outras mais específicas relacionadas com a

preparação dos procedimentos de avaliação externa, ao invés desta informação ser transmitida apenas por carta. A equipa de avaliação que manteve a sua composição, continua a proceder à análise documental, recebendo por parte da escola, com dois ou três meses de antecedência da sua visita, o envio do documento “Apresentação da Escola” e dos documentos de orientação estratégica. O tratamento dos dados estatísticos relevantes que constam do Perfil da Escola era já importante, mas é introduzida uma profunda alteração ao modelo: a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas. No 1.º ciclo de avaliação constatou-se que as equipas de avaliação sentiram alguma dificuldade em fazer juízos relativamente ao desempenho das escolas; apoiadas no Perfil da Escola estavam sempre focadas nos diferenciais dos resultados obtidos com as médias nacionais, não havendo indicadores de contexto dos resultados. Neste sentido, o Grupo de Trabalho que gizou o 2.º ciclo, contando com a colaboração da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), propôs que o novo modelo introduzisse um exercício de cálculo de valor esperado em função de variáveis de contexto, recorrendo à técnica de regressão múltipla. Este modelo de valor esperado seria desenvolvido anualmente e aplicado a todas as escolas independentemente de serem ou não avaliadas nesse ano. Basicamente, iria fornecer indicadores de desempenho relativo de uma escola, face ao conjunto de escolas com variáveis de contexto análogas. Não sendo objeto de estudo nem minha intenção a explicação exaustiva do cálculo do valor esperado, todavia, importa ressaltar a importância que passaria a ter este exercício ao fornecer informação fundamental às escolas e às equipas de avaliação, permitindo-lhes fazer apreciações mais contextualizadas e tendencialmente mais justas.

Sumariamente, para levar a cabo este exercício estatístico foram constituídos dois ficheiros de dados com a informação relevante de cada escola/agrupamento de escolas do ensino público existente a nível nacional: Ficheiro A - dados globais de contexto: distribuição dos alunos por tipologias de ensino, distribuição dos alunos entre o ensino básico e secundário, informação sobre as habilitações académicas e profissão das mães e dos pais, percentagem de alunos que em cada escalão beneficiavam de ação social escolar, percentagem de docentes do quadro e a localização geográfica da escola e o ficheiro B - dados de contexto e indicadores de resultados escolares, específicos para os anos de final de ciclo (4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos), nomeadamente: informação sobre a idade dos alunos, dimensão das turmas, distribuição por sexo e percentagem de alunos que não beneficiavam de ação social escolar, em cada um dos anos referidos; taxa de conclusão de ciclo e indicadores de resultados nas provas de aferição e exames nacionais para cada um dos anos em causa; habilitação das mães e dos pais e percentagem de professores do quadro de todos os ciclos de ensino. De acordo com os dados

do ficheiro A, as escolas que apresentavam valores comparáveis, nomeadamente, níveis de ensino e diversidade da oferta formativa, habilitações académicas das mães e pais e alunos que beneficiavam de ação social escolar foram sendo aglomeradas em grandes grupos até se atingirem apenas três conjuntos ou “*clusters*” que foram apelidados com nomes de constelações: Orion, Cassiopeia e Pegasus. Assim, Orion agregou as escolas que possuíam uma ou mais das seguintes características: “elevada percentagem de alunos no ensino secundário; valores elevados na média do número de anos da habilitação escolar das mães e pais e valores baixos na percentagem de alunos que beneficiavam de ação social escolar”. Já Cassiopeia incluiu as escolas que apresentavam uma “elevada percentagem de alunos no ensino básico; valores relativamente elevados na média do número de anos da habilitação escolar das mães/pais e valores relativamente baixos na percentagem de alunos que beneficiavam de ação social escolar”. Quanto a Pegasus aglomerou as escolas com “elevada diversidade de oferta formativa; valores baixos ou relativamente baixos quanto à média do número de anos da habilitação escolar das mães e pais e valores elevados quanto à percentagem de alunos subsidiados” (DGEEC, 2015, pp.6-7). Seguidamente, com base na informação registada aluno a aluno, para cada ano de escolaridade em análise (4.º, 6.º, 9.º e 12.º) foram identificadas determinadas variáveis de contexto (média de idade dos alunos, percentagem de alunos não subsidiados, percentagem de raparigas, média do número de alunos por turma, média do número de anos das habilitações escolares das mães e dos pais e percentagem de professores pertencentes ao quadro) como aquelas que verdadeiramente explicavam a variabilidade observada nos indicadores de resultados escolares. Assim, estas foram utilizadas para proceder ao ajustamento de modelos de regressão linear múltipla apropriados à determinação dos valores médios para cada um dos indicadores de sucesso escolar em cada ano de final de ciclo (4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos), confrontando, dentro do mesmo *cluster*, as escolas com valores análogos nas variáveis de contexto específicas de cada um desses anos de escolaridade. Em suma, tendo presente que um modelo de regressão linear múltipla se define como um modelo matemático que explica a relação linear entre uma variável dependente ou explicada e várias variáveis independentes ou explicativas, para cada indicador, foram calculados os valores esperados em contexto. Entraram em linha de conta, apenas as variáveis de contexto que apresentavam capacidade explicativa estatisticamente significativa, sendo que a ordem por que apareciam decorria dessa capacidade explicativa. Deste modo, a título de exemplo, apresento para o ano de 2010/2011 e para o indicador “percentagem de positivas nos exames de 9.º ano a Língua Portuguesa”, as fórmulas de cálculo dos valores esperados em contexto, tal como explanado no Quadro 11.

Quadro 11. Modelo para cálculo do valor esperado em contexto.

	Modelo Linear	R <sup>2</sup>
CLUSTER <b>O</b>	348.4 - 22.7 Idade + 2.94 EscPais + 0.22 Raparigas	0.58
CLUSTER <b>C</b>	298.0 - 18.5 Idade + 0.24 NãoASE + 1.48 EscPais	0.30
CLUSTER <b>P</b>	388.4 - 24.0 Idade + 0.23 NãoASE	0.27

(Fonte: DGEEC, 2015, Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo - Painel de dados para apoio à avaliação externa das escolas, pág.10)

A este propósito é de esclarecer que **R<sup>2</sup>** representa o coeficiente de determinação correspondente a cada modelo ajustado em cada cluster e que pode variar entre 0 e 1. Quanto mais baixo for o **R<sup>2</sup>** significa que mais próximo o valor esperado para o indicador em causa se encontra da média do cluster para todas as unidades orgânicas que dele fazem parte. Considerando que numa unidade orgânica, os valores das variáveis de contexto relativas ao 9.º ano eram (DGEEC, 2015, p.11):

Idade = 14,4                  Escolaridade mães = 9,3                  Professores do Quadro = 75,1  
 Turma = 22                  Escolaridade pais = 8,9  
 Raparigas = 53              Sem Ação Social Escolar = 48

Partindo do princípio que esta unidade orgânica pertencia ao **cluster Orion**, o modelo ajustado para o indicador supracitado “Percentagem de positivas nos exames de 9.º ano a Língua Portuguesa” iria resultar no seguinte valor esperado:

$$\begin{array}{c}
 \boxed{348.4 - 22.7 \times \text{Idade} + 2.94 \times \text{Esc Pais} + 0.22 \times \text{Raparigas}} \\
 \Downarrow \\
 348.4 - 22.7 \times 14.4 + 2.94 \times 8.9 + 0.22 \times 53 = 59.3 (\%)
 \end{array}$$

Este valor esperado é uma média ajustada das percentagens de conclusão registadas nas unidades orgânicas do mesmo cluster Orion, desde que tenham variáveis de contexto com valores análogos. Seria este o procedimento para todos os indicadores através do qual, a escola e a equipa de avaliação poderiam comparar os valores observados na escola com os valores esperados calculados. No entanto, neste confronto seria importante ter presente que o valor esperado não é mais do que uma média ajustada e deste modo (...) “não deve, por isso, ser encarado como uma meta a atingir, mas sim como um valor de referência que permite

enquadrar a unidade orgânica entre outras que se podem considerar como, de algum modo, comparáveis em termos de contexto sociocultural” (DGEEC, 2015, p.11).

Para além do valor esperado seriam também fornecidos alguns percentis empíricos deduzidos a partir dos resultados observados nas escolas do mesmo cluster (Percentis 5, 25, 50, 75 e 95), o limite superior da banda de confiança a 90% em torno do valor esperado que em média só seria excedido por 5% de escolas que tivessem um perfil de dados de contexto análogo (limiar crítico superior) e o limite inferior da banda de confiança a 50%, que utilizando o mesmo raciocínio, não incluiria os 25% menores e maiores valores em torno do valor esperado (limiar crítico inferior), como mostra o Quadro 12.

Quadro 12. Percentis da distribuição nacional como referentes para cada escola.

Intervalo de confiança de 90%		90%			
Intervalo de confiança de 50%			50%		
Percentagem de escolas	5%	20%	50%	20%	5%
Interpretação	Muito Aquém	Aquém	Esperado	Além	Muito Além

(Fonte: ME, 2011, Relatório Final “Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas”, p.46)

Confrontados os valores observados e esperados, a equipa inspetiva poderia fazer a seguinte interpretação do valor esperado (ME, 2011, p.46):

- O valor observado está abaixo do limite inferior do intervalo de confiança de 90% para o valor esperado: a escola tem um desempenho no indicador **muito aquém** do esperado;
- O valor observado está acima do limite inferior do intervalo de confiança de 90% e abaixo do limite inferior do intervalo de confiança de 50% para o valor esperado: a escola tem um desempenho no indicador **aquém** do esperado;
- O valor observado está dentro do intervalo de confiança de 50% para o valor esperado: a escola tem o desempenho **esperado** no indicador;
- O valor observado está acima do limite superior do intervalo de confiança de 50% e abaixo do limite superior do intervalo de confiança de 90% para o valor esperado: a escola tem um desempenho no indicador **para além** do esperado;
- O valor observado está acima do limite superior do intervalo de confiança de 90% para o valor esperado: a escola tem um desempenho no indicador **muito para além** do esperado.

Na realidade, se atentar no excerto de um painel de resultados escolares, tal como o apresentado no Quadro 13 a título de exemplo, seria possível fazer duas análises: a nível macro dentro do *cluster* recorrendo aos percentis, uma vez que estes são marcos para todo o *cluster*, e uma análise mais micro que teria em conta os resultados escolares das escolas com valores análogos nas variáveis de contexto.

Quadro 13. Painel de resultados escolares e de análise do valor esperado para uma determinada escola.

	4º Ano			6º Ano			9º Ano				12º Ano				
	% de alunos que concluíram	% Positivas a LP (Prova de aferição)	% Positivas a MAT (Prova de aferição)	% de alunos que concluíram	% Positivas a LP (Prova de aferição)	% Positivas a MAT (Prova de aferição)	% de alunos que concluíram	% Positivas a LP (Exame Nacional)	% Positivas a MAT (Exame Nacional)	Média a LP (Exame Nacional)	Média a MAT (Exame Nacional)	% de alunos que concluíram	Média a Português (Exame Nacional)	Média a MAT (Exame Nacional)	Média a História (Exame Nacional)
Observado	100	86,5	82,6	99,4	92,7	88,8	91,9	48,6	54,3	2,50	2,74	66,7	99,6	92,8	99,0
Esperado	96,6	87,9	81,0	94,1	80,0	60,2	86,7	51,5	41,0	2,66	2,45	57,6	95,5	92,8	99,8
Diferencial	3,4	-1,3	1,6	5,3	12,7	28,6	5,2	-2,9	13,3	-0,2	0,3	9,1	4,1	0,0	-0,8
L. Crit. Sup.	96,9	89,5	83,0	94,5	81,0	61,4	87,5	52,6	42,2	2,68	2,47	60,0	96,9	97,0	102,6
L. Crit. Inf.	96,4	87,2	80,2	94,0	79,7	59,8	86,4	51,0	40,6	2,65	2,44	56,9	94,9	91,4	98,6
	↑	↓	→	↑	↑	↑	↑	↓	↑	↓	↑	↑	↑	→	→
Percentis (do Cluster que inclui esta Unidade Orgânica)															
P5	88,4	83,8	52,8	80,8	59,1	32,8	64,9	27,0	12,4	2,3	1,7	38,3	73,4	61,4	66,7
P25	95,0	80,7	71,4	91,1	74,5	51,2	79,7	41,4	27,4	2,5	2,2	51,8	87,1	83,1	87,2
P50	97,3	86,2	79,8	94,1	81,5	61,4	86,8	51,2	37,1	2,6	2,4	60,7	93,8	96,6	98,1
P75	99,1	91,2	86,8	97,5	86,7	69,3	92,4	59,9	46,9	2,8	2,6	66,7	103,3	111,1	110,9
P95	100,0	95,9	96,0	100,0	92,8	80,6	98,9	73,2	63,3	3,0	2,9	79,6	115,4	128,5	132,7

(Fonte: adaptado de DGEEC, 2015: Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo - Painel de dados para apoio à avaliação externa das escolas, p.16)

Através do leque de cores é possível visualizar a posição da escola na escala de percentis e fazer uma leitura da sua situação relativamente a cada indicador, sendo que quanto mais azul mais favorável é a sua situação. Quando ocorre coincidência com algum percentil, o fundo surge em branco. Neste caso concreto, a escola comparada com as restantes do mesmo cluster apresenta para os indicadores dos resultados escolares do 4.º ano, valores sempre acima da mediana (P50). Contudo, em relação à % de positivas na prova de aferição de Língua Portuguesa situa-se abaixo do limite crítico inferior (↓), o que significa que considerando apenas as escolas com valores análogos nas variáveis de contexto, 75% delas apresentarão valores superiores neste indicador. Refira-se que as setas ↑, ↓, → significam respetivamente que o valor observado na escola está acima ou abaixo do limiar crítico superior ou inferior ou ainda entre os dois limiares críticos.

É importante enfatizar que, durante a experimentação do modelo, o Grupo de Trabalho apercebeu-se da necessidade de limar algumas arestas quanto a esta sua proposta. Ainda assim, salientava que o mais importante era que as classificações atribuídas ao domínio “Resultados” não se cingissem apenas à comparação entre valores observados e valores esperados das

variáveis associadas aos resultados escolares. As equipas de avaliação deveriam encarar estes dados como mote para discussão em determinadas áreas durante a sua visita à escola que, em conjunto com outros elementos de avaliação, seriam facilitadores de uma apreciação sustentada que teriam de fazer. O valor esperado passa a ser um recurso fundamental utilizado pelas equipas na avaliação das escolas, importando chamar à atenção para o facto de no ano de 2012/2013, os dados de contexto e os dos resultados da avaliação sumativa externa se reportarem a 2010/11, na medida em que, à data, os de 2011/12 ainda não estavam totalmente consolidados. Assim, nos anos seguintes passou a ser este o princípio utilizado, ou seja, (...) “na avaliação externa do ano letivo  $X/X+1$ , os modelos de valor esperado reportam-se ao ano letivo  $X-2/X-1$ ” (DGEEC, 2015, p.2). Sob a responsabilidade da DGEEC, e partindo da experiência piloto, ao longo do ciclo foram sendo efetuadas alterações que permitiram melhorar os modelos de comparação e contextualização dos resultados obtidos pelas escolas. Inicialmente, mudaram os *clusters* e as suas designações (substituídas por Himalaias, Urais e Pirenéus); os parâmetros e as variáveis de contexto que em cada caso tinham poder explicativo na variabilidade observada nos resultados escolares das diversas unidades orgânicas e relativamente aos painéis de dados dos valores esperados era acrescentado o número de alunos que realizavam cada exame nacional (quanto maior o número de alunos que realiza cada exame, mais fiáveis são os indicadores de resultados quanto ao nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos da escola). Posteriormente, devido à reorganização da rede escolar deixou de ter lugar a organização prévia das escolas em *clusters* e são agora os valores das variáveis de contexto que integram cada modelo de regressão, os determinantes de quais as unidades orgânicas que são análogas a uma qualquer unidade orgânica pré-fixada. São também introduzidos novos indicadores ao painel de dados das escolas: o chamado “Afastamento do Valor Esperado (Af\_VE)” e as “Médias móveis (MM)”, um indicador de tendência temporal. O primeiro, traduz o quão longe cada resultado da escola se encontra do valor esperado (diferença entre o limiar crítico superior e o valor esperado) permitindo uma informação mais precisa da evolução da escola face a este valor. As médias móveis, de dois anos e depois de três, tendo em conta a possível tendência para oscilações mais ou menos acentuadas, permitem uma leitura da evolução temporal da escola e traduzem-se na média dos indicadores Af\_VE dos dois primeiros anos (MM1), a média dos dois anos mais recentes (MM2) e a média do último ano (MM3). De acordo com os valores das médias móveis (...) “assim surgirá uma sinalização na forma de setas coloridas, cuja cor e orientação obedecem aos seguintes critérios” (DGEEC, 2015, p. 29), tal como representado no Quadro 14.

Quadro 14. Painel de resultados escolares e de análise do valor esperado numa determinada escola (2.º Ciclo).

	4º Ano			6º Ano					9º Ano					12º Ano			
	% de alunos que concluíram	% Positivas a PORT (Prova Final)	% Positivas a MAT (Prova Final)	% de alunos que concluíram	% Positivas a PORT (Prova Final)	% Positivas a MAT (Prova Final)	Média a PORT (Prova Final)	Média a MAT (Prova Final)	% de alunos que concluíram	% Positivas a PORT (Prova Final)	% Positivas a MAT (Prova Final)	Média a PORT (Prova Final)	Média a MAT (Prova Final)	% de alunos que concluíram	Média a PORT (Exame Nacional)	Média a MAT (Exame Nacional)	Média a HST (Exame Nacional)
Observado	98,4	86,3	64,3	95,7	88,1	58,4	3,20	2,90	92,2	76,9	69,2	3,00	3,00	82,1	127,8	83,1	102,1
Esperado	97,1	82,6	65,0	92,7	78,9	51,6	3,11	2,71	87,6	74,2	61,1	3,03	2,95	64,5	116,0	87,1	96,1
Diferencial	1,3	3,7	-0,7	3,0	9,2	6,8	0,09	0,19	4,6	2,7	8,1	-0,02	0,05	17,6	11,8	-4,0	6,0
L. Crit. Sup.	97,4	84,5	67,5	93,8	80,0	53,1	3,13	2,76	88,6	76,1	62,7	3,05	2,99	66,0	117,6	89,3	98,5
L. Crit. Inf.	96,8	80,7	62,5	91,6	77,8	50,2	3,08	2,66	86,7	72,4	59,5	3,00	2,92	63,1	114,6	84,9	93,7
2013/14	↑	↑	→	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	→	↑	↑	↑	↓	↑
Af_VE_13_14	4,5	1,9	-0,3	2,6	8,2	4,6	4,5	4,1	4,7	1,4	5,0	-1,0	1,3	11,9	7,6	-1,8	2,5
Af_VE_12_13	0,7	-3,3	0,0	3,4	4,0	-8,0	1,3	-8,8	8,5	2,4	-1,2	1,4	-2,7	-6,9	-4,7	-2,4	-3,8
Af_VE_11_12	-1,7	2,7	-1,3	-11,9	-13,9	5,6	-8,9	9,4	8,4	5,2	8,0	6,3	8,9	-3,6	3,4	2,9	1,4
Af_VE_10_11	-2,6	0,5	0,6	-6,2	2,6	1,6	n.a.	n.a.	-3,7	0,2	0,0	0,3	2,1	3,4	4,0	-3,0	1,7
MM1	↘ -2,2	↗ 1,6	↔ -0,3	↘ -9,1	↘ -5,7	↗ 3,6	n.a.	n.a.	↗ 2,4	↗ 2,7	↗ 4,0	↗ 3,3	↗ 5,5	↔ -0,1	↗ 3,7	↔ -0,1	↗ 1,6
MM2	↔ -0,5	↔ -0,3	↔ -0,6	↘ -4,2	↘ -5,0	↘ -1,2	↘ -3,8	↔ 0,3	↗ 8,4	↗ 3,8	↗ 3,4	↗ 3,9	↗ 3,1	↘ -5,2	↔ -0,7	↔ 0,2	↘ -1,2
MM3	↗ 2,6	↔ -0,7	↔ -0,1	↗ 3,0	↗ 6,1	↘ -1,7	↗ 2,9	↘ -2,4	↗ 6,6	↗ 1,9	↗ 1,9	↔ 0,2	↔ -0,7	↗ 2,5	↗ 1,5	↘ -2,1	↔ -0,6

(Fonte: DGEEC, 2015: Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo - Painel de dados para apoio à avaliação externa das escolas, p.29)

O Quadro 15 ilustra um exemplo dos painéis de dados fornecidos neste 2.º ciclo às escolas/equipas inspetivas que mostram como a conjugação dos diversos indicadores foram permitindo uma análise cada vez mais detalhada da escola.

Quadro 15. Critérios para as médias móveis.

	Entre -1 e 1		Superior a 3
	Entre 1 e 3		Inferior a -3
	Entre -3 e -1		

(Fonte: DGEEC, 2015: Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo - Painel de dados para apoio à avaliação externa das escolas, p.35)

No relatório de 2012-13 e seguintes, a IGEC faz recomendações no sentido da construção destes modelos se alargar a três anos letivos sequenciais, incluindo o ano letivo imediatamente anterior ao da intervenção. Na opinião das escolas, o acesso à informação sobre os valores esperados deveria ser facilitado de uma forma atempada e com maior frequência.

A IGEC ainda inclui neste ciclo outro dispositivo para enriquecer a informação acerca da escola a avaliar: os questionários de satisfação. A aplicação de questionários de satisfação a alunos, pais e encarregados de educação, pessoal docente e não docente, surge então com a intenção de assegurar (...) “uma audição mais alargada dos membros da comunidade

educativa” (ME, 2011, p.48), e no seguimento da Recomendação n.º 1/20011, de 7 de janeiro, do CNE, onde consta que “O Conselho propõe o aprofundamento dos mecanismos de auscultação dos atores mais diretamente envolvidos, seja aperfeiçoando os mecanismos de escolha dos seus representantes nos painéis, seja através de mecanismos de aferição alargada e sistemática da opinião de alunos, pais e professores (ex.: inquéritos) (...)”. Ao longo do ciclo, estes questionários foram sofrendo algumas alterações traduzidas na reformulação de questões e/ou na redução do seu número. Eram aplicados *online* aos alunos, pessoal docente e não docente, mantendo-se na maioria das escolas, as respostas recolhidas em suporte de papel, no caso dos pais/encarregados de educação. Os inquéritos, constituídos por uma média de vinte afirmações, pretendiam avaliar o nível de satisfação dos inquiridos relativamente a vários fatores, de acordo com uma escala de concordância de cinco valores, desde o Concordo totalmente (5) ao Discordo totalmente (1). O inquirido podia igualmente assinalar a opção Não Sei (NS) e acrescentar sugestões e comentários. A seleção dos inquiridos para a aplicação dos questionários, em cada escola, realizava-se da seguinte forma: era feito o levantamento dos dados das escolas quanto ao número total de alunos e de turmas, pessoal docente e não docente, com base em informação disponibilizada por estas e pelo MISI@, relativos ao início do ano letivo. Com base nesses dados, calculava-se 20% do total de alunos e do total de turmas do Segundo, Terceiro Ciclos e Secundário, incluindo turmas de CEF, cursos vocacionais e profissionais. No Primeiro Ciclo do Ensino Básico, os inquéritos apenas abrangiam as turmas do 4.º ano, (entendendo-se que, pela sua idade, estes alunos já teriam facilidade em responder de forma autónoma) e por isso, o total de alunos inquiridos neste nível de ensino foi aumentado para 40%. Na Educação Pré-Escolar, os questionários aplicavam-se aos encarregados de educação de 25% do total das crianças, enquanto nos restantes ciclos, abrangiam todos os pais e respetivos encarregados de educação dos alunos constantes da amostra elaborada. Ainda havia que contar com o universo do pessoal docente e não docente que se encontrava na escola no dia da aplicação dos questionários. Uma empresa externa à IGEC era responsável pelo tratamento dos questionários. A análise dos resultados obtidos, era uma mais valia para a equipa inspetiva pois, antes da sua visita à escola, identificava aspetos importantes para uma interpelação e apreciação mais fundamentada no decurso da avaliação levada a cabo.

Relativamente às entrevistas de painel, outro momento de recolha de informação pertinente para a avaliação, também ele sofre modificações. A auscultação direta das autarquias passa a constituir um novo painel autónomo. Ainda a respeito dos painéis, a equipa de avaliação teria a possibilidade alternativa de iniciar ou terminar a sua visita pelo painel da Direção ou do Conselho Geral.

Outra mudança que destaco prende-se com o Plano de Melhoria e com a assunção da obrigatoriedade da sua construção por parte da escola. Este tem de ser levado a cabo dois meses após a publicação do relatório da avaliação externa, ouvidos os diferentes órgãos de direção, administração e (...) “conter a ação que a escola se compromete realizar nas áreas identificadas na avaliação externa como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria” (IGEC, 2013, p.16). A IGEC defende ainda que (...) “esta ação deve ser complementada pela atuação da administração educativa, sob as modalidades de contratualização, de acompanhamento, de apoio, de incentivo ou de intervenção mais incisiva, conforme as situações específicas de cada escola e as opções da tutela” (IGEC, 2015, p.63). Também as escolas sentem esta mesma necessidade e sugerem como aspeto a melhorar a possibilidade de (...) “aumentar as modalidades de apoio/acompanhamento às escolas na sequência da avaliação externa” (IGEC, 2016, p.54). Neste sentido, em janeiro de 2013 e decorrente das suas atribuições, especialmente as consignadas na alínea c) do n.º 2 do artigo 2.º do Decreto Regulamentar n.º 15/12, de 27 de janeiro,

Contribuir para a qualidade do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar, designadamente através de ações de controlo, acompanhamento e avaliação, propondo medidas que visem a melhoria do sistema educativo e participando no processo de avaliação das escolas de ensino básico e secundário e das atividades com ele relacionadas,

a IGEC desenvolveu para as escolas que obtiveram classificações mais baixas a atividade de “Acompanhamento da Ação Educativa”, a qual (...) “assenta num Programa concebido com base em ações de melhoria, consideradas pela escola como prioritárias, que são objeto de reflexão e aprofundamento, em estreita articulação com uma equipa de inspeção” (IGEC, 2018, p.49). Os Planos de Melhoria construídos foram publicados na página de cada escola/agrupamento de escolas e dado conhecimento dessa publicação à IGEC.

Quanto à duração da visita da equipa de avaliação também sofreu alterações neste ciclo, sendo aumentada para três dias em escolas não agrupadas e, no caso dos agrupamentos, passando a ser de quatro ou cinco dias consoante a sua dimensão. Esta alteração resultou do facto das equipas de avaliação sentirem que o tempo que dispunham para a sua visita e concretização da agenda de trabalhos ser manifestamente insuficiente, principalmente quando se tratava de agrupamentos de grande dimensão, opinião partilhada pelas escolas que

consideravam o tempo escasso para aquelas poderem conhecer melhor a realidade da organização e ter a concreta perceção do trabalho desenvolvido.

No que diz respeito ao relatório final produzido pela equipa, devido à alteração do número de domínios passaria a estar estruturado em quatro capítulos: Introdução; Caracterização da escola/agrupamento de escolas; Avaliação por domínio e Pontos fortes e Áreas de melhoria. É utilizada uma linguagem mais simples na sua redação, tornando-se um documento mais sucinto e avaliativo e fornecendo elementos importantes para a construção ou aperfeiçoamento do Plano de Melhoria da escola. Esta, podia apresentar contraditório que seria apreciado pela equipa podendo haver lugar a algumas alterações, inclusive, à mudança de alguma classificação atribuída e era elaborada uma resposta que acompanharia a versão final do relatório enviado ao Diretor e ao Presidente do Conselho Geral. O relatório final, o contraditório e a respetiva resposta da equipa de avaliação externa, bem como, toda a informação e instrumentos necessários à operacionalização do modelo eram divulgados na página da IGEC, o mesmo sucedendo com os relatórios produzidos por esta, ano a ano, relativamente ao desenrolar do processo de avaliação externa. Sobre estes salientam-se alguns dos aspetos que no entender dos avaliadores deveriam ser equacionados, nomeadamente, a necessidade de proceder à observação da prática letiva, como metodologia de trabalho conducente à avaliação das práticas e a uma melhor compreensão dos contextos de sala de aula. Defendiam igualmente a importância da aplicação do modelo ao ensino privado permitindo um retrato mais alargado do desempenho das escolas, bem como, um maior investimento na sua formação em temáticas relacionadas com a avaliação externa das escolas.

Ao longo da apresentação do modelo e da sua operacionalização fui mencionando as apreciações críticas tanto dos avaliadores como das escolas. No final do processo de avaliação externa e de modo a auscultar uns e outros, a IGEC aplicava questionários online. O facto de todos serem chamados a refletir sobre um processo em que participaram foi claramente uma estratégia que contribuiu para a melhoria e consolidação do modelo.

A leitura atenta de todos os relatórios produzidos pela IGEC ao longo dos dois ciclos avaliativos é sobejamente suficiente para afirmar que houve uma evolução positiva nos níveis de classificação atribuídos às escolas. Atualmente, uma percentagem significativa já apresenta práticas organizacionais eficazes e consolidadas, e mesmo as escolas que ainda não conseguiram atingir os resultados esperados, em função dos respetivos contextos ou de as suas ações de melhoria serem ainda pouco consistentes, surgem em número diminuto.

O Modelo de Avaliação Externa da IGEC apresenta a dualidade de funcionar como instrumento de:

a) regulação interna, uma vez que através dele a escola consegue fazer a sua autoavaliação, recolhendo evidências que lhe permitem identificar pontos fortes e fracos do seu desempenho, as oportunidades de desenvolvimento criadas e os constrangimentos a ultrapassar, e assim, mais facilmente, elaborar os seus planos de melhoria;

b) prestação de contas relativamente ao desenvolvimento organizacional e à qualidade dos resultados escolares alcançados por cada escola/agrupamento de escolas, importantes para a tutela e para a sociedade em geral.

Nesta perspetiva faria sentido dar continuidade à avaliação externa das escolas e para tal foi criado outro Grupo de Trabalho, através do Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro, com a missão de analisar estudos e pareceres sobre a avaliação externa das escolas em geral e, em particular, sobre o modelo utilizado neste 2.º ciclo apresentando possíveis propostas de melhoria.

### **3.3.3. Modelo do 3.º Ciclo Avaliativo.**

Desde 2016, houve um hiato de informação relativamente ao desenvolvimento do modelo e só em fevereiro de 2019, a IGEC torna público no seu *site* alguns documentos que sustentarão o modelo do 3.º Ciclo da avaliação externa das escolas a iniciar no final de abril. Possuidora desta informação entendi que faria todo o sentido proceder à sua análise, através da qual cheguei à conclusão que algumas das recomendações que vieram a ser feitas a longo dos ciclos avaliativos anteriores integram agora o modelo que apresenta algumas alterações dignas de registo.

Começando pelo seu âmbito, é mais abrangente incluindo para além dos estabelecimentos públicos de educação e ensino, as escolas profissionais, públicas e privadas, os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associação ou de patrocínio e aqueles cuja receita seja maioritariamente proveniente de fonte pública e ainda, desde que haja recursos disponíveis, todos aqueles estabelecimentos de ensino particular e cooperativo não incluídos na hipótese anterior, mas que o solicitem.

No que concerne aos objetivos da avaliação externa, dou nota da alteração do seu número que, neste ciclo, aumenta de quatro para seis, a saber ([http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3\\_2018/AEE\\_3\\_Amb\\_princ\\_objetivos](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos), fevereiro 2019):

- Promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos;
- Identificar os pontos fortes e áreas prioritárias, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas;
- Aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas;
- Promover uma cultura de participação da comunidade educativa;
- Contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Produzir informação para apoiar a tomada de decisão, no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas.

Atentando no primeiro objetivo mostra claramente uma preocupação com a qualidade do ensino e das aprendizagens, vendo-se acrescentado um novo vetor, a questão da inclusão que, entretanto, foi realçada através de legislação própria. Os restantes objetivos perseguem o mesmo ideal dos do modelo anterior e, no fundo, são o seu desdobramento, de forma a enfatizar a mensagem, apenas com uma redação um pouco diferente. O último objetivo mantém o seu conteúdo e só vê alterada a redação do texto.

No que diz respeito ao quadro de referência, em vez de três, passa a estruturar-se em quatro domínios sendo alterada também a sua ordem: Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados, que abrangem agora doze campos d/e análise ao invés de nove, explicitados por referentes e indicadores tal como nos ciclos anteriores e que agora apresento ([http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3\\_2018/AEE\\_3\\_Quadro\\_Ref\\_2018.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref_2018.pdf), fevereiro, 2019):

## **1. AUTOAVALIAÇÃO**

### **Desenvolvimento**

- Organização e sustentabilidade da autoavaliação
- Planeamento estratégico da autoavaliação

### **Consistência e Impacto**

- Consistência das práticas de autoavaliação
- Impacto das práticas de autoavaliação

## **2. LIDERANÇA E GESTÃO**

### **Visão e estratégia**

- Visão estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens
- Documentos orientadores da escola

### **Liderança**

- Mobilização da comunidade educativa
- Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções que promovam a qualidade das aprendizagens

### **Gestão**

- Práticas de gestão e organização das crianças e dos alunos
- Ambiente escolar
- Organização, afetação e formação dos recursos humanos
- Organização e afetação dos recursos materiais
- Comunicação externa e interna

## **3. PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO**

### **Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos**

- Desenvolvimento pessoal e emocional das crianças e dos alunos
- Apoio ao bem-estar das crianças e dos alunos

### **Oferta educativa e gestão curricular**

- Oferta educativa
- Inovação curricular e pedagógica
- Articulação curricular

### **Ensino/Aprendizagem/Avaliação**

- Estratégias de ensino e de aprendizagem orientadas para o sucesso
- Promoção da equidade e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos
- Avaliação para e das aprendizagens
- Recursos educativos
- Envolvimento das famílias na vida escolar

### **Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva**

- Mecanismos de autorregulação
- Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo
- Mecanismos de regulação pelas lideranças

## **4. RESULTADOS**

### **Resultados académicos**

- Resultados do ensino básico geral
- Resultados do ensino secundário científico-humanístico
- Resultados do ensino secundário profissional
- Resultados do ensino secundário artístico especializado
- Resultados de outras ofertas formativas
- Resultados de educação e formação de adultos
- Resultados para a equidade, inclusão e excelência

### **Resultados sociais**

- Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades
- Cumprimento das regras e disciplina
- Solidariedade e cidadania
- Impacto da escolaridade no percurso dos alunos

### **Reconhecimento da comunidade**

- Grau de satisfação da comunidade educativa
- Valorização dos sucessos dos alunos
- Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente

O primeiro destaque vai para a autonomização do domínio da Autoavaliação que surge em primeiro lugar nos parâmetros a serem escrutinados pelas equipas de avaliação e que deixou de estar integrado no domínio da Liderança e Gestão, tal como acontecia no 1.º ciclo avaliativo. Quanto aos restantes domínios apresentam-se próximos do 2.º ciclo apesar da sua redação colocar, no meu entender, o processo ensino/aprendizagem como o cerne da atividade da escola. Interessam os resultados, mas há claramente uma preocupação com as práticas levadas a cabo para os atingir e com a qualidade das aprendizagens, bem patente nos domínios da Liderança e Gestão e na Prestação do Serviço Educativo. Neste sentido, são enfatizados os

conceitos de inovação e articulação curricular, de liderança e visão estratégica com vista à consecução de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, e acionados os mecanismos de regulação das práticas educativa e letiva, pelos pares, pelas lideranças e por fim pela equipa de avaliação. Um novo campo de análise valoriza ainda o desenvolvimento pessoal e emocional das crianças e dos alunos e atenta no seu bem-estar. No domínio dos Resultados apenas há mudanças nos resultados académicos. A grande alteração é a omissão do valor esperado, passando estes resultados a apoiar-se basicamente nos novos indicadores desenvolvidos pela DGEEC, os “percursos diretos de sucesso”, os quais permitem dar conta da proporção de estudantes que consegue, em simultâneo, não reprovar em nenhum dos anos do respetivo ciclo de estudos e ter nota positiva nos principais exames finais. Outros indicadores serão também utilizados como os resultados dos alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, de origem imigrante e de grupos culturalmente diferenciados e os resultados dos alunos com relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e/ou com plano individual de transição.

Relativamente à escala de avaliação, continua a ser qualitativa e as classificações dos quatro domínios têm como suporte os mesmos cinco níveis, mas com diferente redação, a saber ([http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3\\_2018/AEE\\_3\\_Escala\\_avaliacao\\_](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Escala_avaliacao_), fevereiro de 2019):

**Excelente (E)** - Predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise, incluindo práticas inovadoras e resultados notáveis. Não existem áreas que carecem de melhorias significativas. Tanto as práticas inovadoras como os resultados notáveis são generalizados e sustentados.

**Muito Bom (MB)** - Predomínio de pontos fortes em todos os campos em análise, incluindo boas práticas e resultados notáveis. Tanto as boas práticas como os resultados notáveis são generalizados.

**Bom (B)** - Os pontos fortes sobrepõem-se significativamente aos pontos fracos, na maioria dos campos de análise. Os resultados são positivos na maioria dos indicadores, mas existem ainda áreas significativas de melhoria.

**Suficiente (S)** - Os pontos fortes sobrepõem-se aos pontos fracos, na maioria dos campos de análise, mas a ação ainda não é generalizada, nem sustentada.

Os resultados são positivos na maioria dos indicadores, mas existem ainda lacunas importantes e a melhoria nos últimos anos não é evidente.

**Insuficiente (I)** - Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes ou existem áreas importantes que carecem de melhorias urgentes. Os resultados são globalmente negativos e não revelam uma tendência de melhoria consistente.

A redação dos diferentes níveis que constituem a escala também prioriza conceitos como a inovação, a excelência das práticas, os resultados notáveis e a melhoria sustentada, parâmetros que respondem aos princípios orientadores da avaliação externa. Refira-se que há um corte muito significativo com o modelo anterior devido à redação dos níveis de classificação, situação que impossibilita, entre outras, a comparação das escolas com as classificações anteriores. É igualmente preocupante, e sublinho de novo, o facto da escala deixar de contemplar o valor esperado das avaliações dos exames, indicador que a IGEC utilizava precisamente para anular os efeitos exercidos pelos diversos fatores com os quais o aluno já se faz acompanhar no momento em que chega à escola. No ar fica a questão: Não estará assim ameaçada a proclamada equidade e justiça na avaliação das escolas e na sua comparação?

No que concerne à metodologia de trabalho, começo por fazer referência à composição da equipa de avaliação que continua a ser designada pela IGEC, mas passa a ser constituída por dois inspetores e dois (em vez de um) peritos externos. No caso de escolas não agrupadas com menos de quinhentos alunos ou apenas um nível de ensino, a equipa fica reduzida a um inspetor e um avaliador externo. Relativamente aos procedimentos e instrumentos de recolha de informação adotados, o modelo assentará em:

- análise documental;
- análise de informação estatística relativa à escola, aos resultados escolares e aos resultados sociais;
- aplicação dos questionários de satisfação;
- observação direta das instalações, equipamentos e ambientes educativos;
- entrevistas em painel aos membros da comunidade educativa;
- observação da prática educativa e letiva.

A análise documental recorre aos mesmos documentos: apresentação da escola, documentos orientadores, relatórios de avaliação externa dos ciclos anteriores ou ainda outros documentos que a equipa entenda pertinente solicitar. Quanto à análise de informação

estatística deverá incidir sobre os “dados e indicadores disponíveis no portal *Info-Escolas* e noutros dados estatísticos de caracterização da escola ou do agrupamento” ([http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3\\_2018/AEE\\_3\\_Metodologia\\_I](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Metodologia_I), fevereiro, 2019) a que já fiz alusão. No respeitante aos questionários, continuam a ser aplicados *online*, aos mesmos respondentes (alunos, pais e encarregados de educação, pessoal docente e não docente) mas a escola terá de acautelar as situações em que estes não tenham acesso a meios tecnológicos e providenciar espaços e tempo para tal. A observação direta e as entrevistas são feitas nos mesmos moldes, mas agora poderão ocorrer em momentos paralelos, no sentido de ampliar a recolha de informação. A duração da visita permanece a mesma, variando entre três e cinco dias consoante a dimensão da organização escolar. No que diz respeito à observação da prática educativa e letiva, apesar de ser proposta há vários anos, apenas se resumiu a uma experiência avulsa no Programa Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002). Todavia, é agora integrada e incidirá (...) “preferencialmente, na interação pedagógica, nas competências trabalhadas e na inclusão de todos os alunos”, com o intuito de enriquecer (...) “a recolha de evidências em triangulação com as restantes fontes de informação” ([http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3\\_2018/AEE\\_3\\_Metodologia\\_I](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Metodologia_I), fevereiro, 2019). Terá lugar num período prévio à visita principal da equipa, e realizada a um conjunto de grupos/turmas de diferentes níveis de educação e ensino, definido pela equipa de avaliação e comunicado à escola com dois a três dias de antecedência, cabendo a cada avaliador observar diferentes grupos/turmas.

Fazendo referência à sessão de apresentação, é de enfatizar que esta tarefa que nos ciclos anteriores era claramente assumida apenas pelo Diretor, passa a ser feita por este (...) “e por outros intervenientes da comunidade educativa” ([http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3\\_2018/AEE\\_3\\_Metodologia\\_I](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Metodologia_I), fevereiro, 2019).

Repetem-se os procedimentos quanto ao relatório de avaliação, contraditório e recurso, continuando estes documentos a estar disponíveis para consulta nas páginas web das escolas e IGEC.

No que concerne à periodicidade da avaliação é referido que cada escola será avaliada uma vez em cada ciclo regular. Todavia, pode existir uma avaliação intercalar a pedido da escola ou por proposta da equipa de avaliação, (...) “na sequência de ações de melhoria ou implementação de processos inovadores” ou ainda em situações (...) “de deterioração do serviço educativo prestado ou de resultados insuficientes” ([http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3\\_2018/AEE\\_3\\_Metodologia\\_I](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Metodologia_I), fevereiro, 2019).

Será interessante acompanhar a reação das escolas perante este novo modelo, em particular no que diz respeito à observação da prática educativa e letiva. Se em muitas escolas

é evidente a dificuldade que existe na concretização de um trabalho colaborativo e na observação da prática letiva entre pares, mais se avolumará o problema quando esta observação passa a ser obrigatória e levada a cabo pela IGEC. Acresce enfatizar o facto de ser impossível através desta metodologia, retirar uma informação sustentável e generalizável para o universo da escola, o que inevitavelmente também compromete a triangulação de dados que é fundamental. Esta nova metodologia levará a concluir o que já é do conhecimento geral: o professor é que faz a diferença (positiva ou negativa) através do seu exercício da prática letiva. Será garantidamente mais um assunto controverso a agudizar a profunda clivagem que existe atualmente na relação entre a classe docente e a tutela.

Ainda relativamente ao modelo de avaliação externa faz sentido questionarmo-nos sobre a razão de fundo da sua existência. Ao longo dos dois ciclos, o Modelo foi aplicado apenas em escolas públicas, o que nunca possibilitou uma comparação com o ensino privado, e quaisquer leituras redutíveis a um número tornaram-se impossíveis, pelo facto dos vários domínios apresentarem diferentes classificações.

Apesar dos objetivos que a avaliação externa formalmente preconiza, em meu entender, ela surge em verdade, para minimizar os *rankings* levados a cabo pelos media. Segundo estes, apenas são tidos em conta os resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais e com base neles as escolas são ordenadas. No entanto, não há como omitir que estes *rankings* são uma forma de medir a eficácia das escolas e têm uma clientela numerosa, específica e exigente. Ela corresponde a todos os pais cujos filhos acima de tudo, pretendem prosseguimento de estudos e nesta situação, é fundamental escolher a escola que oferece um serviço de qualidade e responde aos seus anseios. Nesta medida, a recolha de informação recai efetivamente na posição que a escola ocupa nos *rankings*, a qual corresponde aos resultados, puros e crus, que os alunos alcançam em exames nacionais. Efetivamente são estes que importam, na medida em que são responsáveis pela construção de uma média final que permitirá ou não, o acesso ao ensino superior.

## **CAPÍTULO IV - COMPARAÇÃO ENTRE O MODELO DA EFQM, CAF E MODELO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (IGEC)**

### **4.1. Importância da Educação Comparada**

Não faria qualquer sentido proceder a uma análise comparada dos modelos versados nesta investigação, no que diz respeito às suas características, ao modo como são operacionalizados nas escolas portuguesas e ao impacto que provocam na gestão da qualidade da educação, sem antes salientar a importância crescente da Educação Comparada e tecer algumas considerações sobre a mesma.

Pode considerar-se que em 1817, a obra de Marc-Antoine Jullien “*Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*” marcava o ponto de partida da Educação Comparada. À época, Jullien (1817) pretendeu acima de tudo, colocar a comparação na abordagem da educação quando referia e passo a citar:

A educação, como todas as outras ciências e artes, compõe-se de fatos e observações. Parece, portanto, necessário formar para esta ciência, como se fez para os outros ramos do nosso conhecimento, coleções de fatos e observações, dispostos em quadros analíticos, que permitam aproximá-los e compará-los, para deles deduzirmos princípios rigorosos, regras determinadas, afim de que a educação se torne numa ciência mais ou menos positiva. (p.13)

Depois dele, e particularmente a partir dos anos setenta do século passado foram inúmeros os estudos realizados e vários os autores a apresentar diferentes periodizações para a Educação Comparada, de acordo com as perspetivas com que são encaradas as problemáticas educativas. Destacamos Schneider, Vexliard, Noah, Eckstein, Bereday, Slader, e contemporaneamente Vega Gil, Nóvoa ou Gomes Ferreira, enquanto comparatistas de renome que ao longo do tempo, foram demonstrando que para além da recolha de dados, essencial a uma descrição e comparação dos sistemas educativos, era preciso ir mais longe. Com o aproximar-se do final do século XX e dada a complexidade da realidade educativa, dá-se uma mudança de paradigma; mais do que descrever é preciso compreender, interpretar e explicar os factos e atender aos diferentes contextos. A Educação Comparada toma realmente sentido, como salienta (Ferreira, 2008) (...) “na comparação dos fenómenos, factos e processos relativos à

educação em diferentes contextos”, de forma a (...) “se poder estabelecer o que há de diferente e de semelhante, o que diferencia e aproxima, na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas” (p.125). Para Nóvoa (2009) a razão de ser da Educação Comparada é o outro, “o outro que serve de modelo ou de referência, que legitima as ações ou que impõe silêncios, que se imita ou se coloniza” (p.24). Compreendendo o outro, mais facilmente estamos preparados para estudar e compreender a nossa realidade. No entanto, há que escutar a advertência de alguns comparatistas para o perigo da importação e colagem “do outro”, da dependência cultural e transferência educacional de outras experiências internacionais que isoladas e descontextualizadas, podem deixar de fazer sentido. Por vezes, a Educação Comparada foi alvo de crítica, por servir e estar condicionada aos interesses dos organismos internacionais, como a UNESCO ou a OCDE, decisores das políticas educativas, ao invés, segundo alguns comparatistas, de se revestir de uma vertente mais crítica e reflexiva. A constituição de um saber enciclopédico sobre os diferentes sistemas de ensino e um banco de dados estatísticos sobre a educação no mundo mostra o “processo de reconstrução da educação num vaivém entre as referências nacionais e os enquadramentos internacionais” (Nóvoa, 2009, p.30). Aliás este é ainda o cenário atual, em que num contexto de globalização, os movimentos de internacionalização de experiências educacionais bem-sucedidas insistem em tornar-se inevitáveis.

Ao longo do tempo, assiste-se à preocupação/discussão de dar uma base científica à Educação Comparada que vê assim o seu campo de investigação ampliado. Passaria a (...) “dedicar-se mais atenção à história e à teoria em detrimento de uma pura descrição e interpretação dos conteúdos educativos” (Vega Gil, L., 2002a, p.33), a olhar-se para os problemas educativos de forma mais crítica e reflexiva e procurar para eles soluções concretas, baseadas não apenas nas estatísticas mas em métodos qualitativos, e a contar com a participação de outras áreas científicas enriquecendo desta forma, a compreensão sobre o campo educativo tão complexo. Na verdade, a Educação Comparada só fará sentido se assente em firmes conceitos, atendendo à historicidade e à idiosincrasia de cada cultura. Será impensável, apesar de bastante tentador (situação que ocorre em alguns dos modelos estudados), a importação de princípios ou partes de outros modelos para os integrar nos portugueses, sem a existência de alicerces históricos e legislativos capazes de os suportarem.

Em suma, cabe à Educação Comparada (...) “construir saber, contribuir para um conhecimento mais consciente, e para políticas e práticas mais conscienciosas no domínio da educação” (Ferreira, 2008, p. 137).

## 4.2. Pontes de ligação e diferenças pontuais entre o modelo da EFQM, CAF e modelo de avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)

A qualidade das organizações escolares tem sido uma das questões centrais das políticas educativas, encarada como a chave para cada país alcançar um maior desenvolvimento económico e social e ter um melhor desempenho numa panorâmica de competição internacional. Um estudo comparado é fundamental para que cada país, olhando para quadros de referência internacionais possa rever-se e caminhar no sentido da qualidade e da melhoria contínua. Neste contexto é necessário proceder à avaliação das escolas que (...) “pode também ser perspectivada como meio de avaliação do sistema educativo” (Campos, 2011, p.25), pese embora não possam ser esquecidos outros vetores, como a avaliação dos alunos, dos professores, das lideranças, do currículo, entre outros. As escolas são avaliadas nos mesmos parâmetros e com o mesmo objetivo: verificar o nível da sua eficácia e por isso, estão vinculadas a compromissos de uma melhoria contínua da qualidade da educação. Para J. Lima (2008, p.283-284) “Isto tornou-se particularmente premente, sobretudo, desde que se modificou as formas de financiamento das instituições e se promoveu a sua maior autonomia e responsabilização pelos resultados conseguidos”.

Nesta altura da investigação posso afirmar que qualquer um dos modelos que analisei tem uma estrutura e abordagem próprias e quando é feita a sua operacionalização a nível das escolas, não existe uma receita única para serem usados na gestão da qualidade. Constatei que o formato original de cada modelo escolhido é muitas vezes adaptado às especificidades da organização que giza o trajeto a seguir e o futuro que pretende alcançar. Cabe a cada escola conhecer, analisar e compreender a génese dos seus problemas, atender às exigências, necessidades e expectativas dos seus diferentes *stakeholders* e proceder a intervenções corretivas, frutíferas e com impacto nos seus resultados. Inevitavelmente que as organizações educativas ao adotarem um determinado modelo de gestão confrontam-se com as potencialidades e certas fragilidades inerentes ao mesmo, mas também por vezes, prioritariamente, com outras, fruto da natureza da própria organização que o aplica.

Numa análise comparada e tendo em consideração as suas particularidades, farei menção a algumas pontes de ligação e diferenças pontuais entre os modelos que analisei, destacando em seguida os pontos fortes e as fragilidades que apresentam quando operacionalizados na escola.

Ao longo desta investigação inúmeras vezes fiz alusão à autoavaliação das escolas, enquanto processo obrigatório e que se reveste de uma extraordinária importância na vida das

organizações escolares que se regem pela gestão da qualidade. Sem dúvida que qualquer um dos modelos em análise funciona como ferramenta para o desenvolvimento deste processo de autoavaliação. Posteriormente, caso as escolas assim o entendam, podem candidatar-se ao esquema de reconhecimento dos níveis de Excelência da EFQM, sabendo à partida, que através do modelo da EFQM conseguem aceder a qualquer um dos patamares, enquanto que a CAF só pode ser utilizada como ferramenta de autoavaliação no caso da candidatura ao primeiro nível de Excelência “*Committed to Excellence*”. O modelo da IGEC aplica-se na avaliação externa a que todas as escolas estão sujeitas, embora, como foi referido, estas o possam também usar no seu processo de autoavaliação.

Como já tive oportunidade de salientar, o modelo da EFQM rege-se por oito Conceitos Fundamentais de Excelência que a CAF também subscreve, embora os designe por Princípios. Em certa medida, posso afirmar que o modelo da IGEC persegue os mesmos ideais, apesar dos seus objetivos se orientarem concretamente para a realização da avaliação externa.

Outro aspeto que deve ser enfatizado é o facto dos modelos da EFQM e CAF não serem prescritivos, no entanto, as escolas terão de respeitar a sua estrutura de nove critérios, os respetivos subcritérios e o seu sistema de pontuação. Centrando a atenção nos critérios, existem algumas nuances quanto à terminologia usada pelos dois modelos, apesar de conterem o mesmo significado. Assim nos “Critérios Meios”, a “estratégia” do modelo da EFQM corresponde ao “planeamento e estratégia” na CAF. Relativamente aos “Critérios Resultados”, os “resultados clientes” do modelo da EFQM são chamados “resultados cidadãos/clientes” na CAF, assim como, os “resultados do negócio” do modelo da EFQM são apelidados por “resultados do desempenho-chave” na CAF. A visão holística de ambos os modelos e a sua natureza dinâmica estão bem patentes na sua estrutura, pela relação de causalidade que se estabelece entre os critérios Meios e Resultados. A aprendizagem, a criatividade e a inovação apoiam a melhoria dos “Meios”, ou seja, o que a escola faz, que por sua vez, se reflete em melhores “Resultados”, aquilo que a escola alcança. Há assim a ideia de que uma organização eficiente será, em última instância, uma organização eficaz, situação que apesar de possível, não integra em si uma correlação de causa-efeito, tal como o inverso. Se atentar nos subcritérios, pouco de significativo há a referir, apenas que aos trinta e dois do modelo da EFQM se contrapõem vinte e oito da CAF. Relativamente ao modelo da IGEC, não posso falar em critérios e subcritérios, estes termos são substituídos por domínios (quatro) e campos de análise (doze), embora seja possível encontrar a sua correlação com aqueles, espelhada no Quadro 16 que construí e aqui apresento.

Quadro 16. Articulação entre os modelos da EFQM/CAF/IGEC.

DOMÍNIOS E CAMPOS DE ANÁLISE - IGEC 2019	CRITÉRIOS EFQM//CAF
<b>AUTOAVALIAÇÃO</b>	
Desenvolvimento	1, 2, 5
Consistência e Impacto	5, 9
<b>LIDERANÇA E GESTÃO</b>	
Visão e estratégia	1, 2
Liderança	1, 2, 3
Gestão	1, 2, 3, 4, 5
<b>PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO</b>	
Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos	2, 6
Oferta educativa e gestão curricular	2, 5
Ensino/Aprendizagem/Avaliação	2, 5, 6
Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva	2, 5, 7
<b>RESULTADOS</b>	
Resultados académicos	6, 9
Resultados sociais	6, 8, 9
Reconhecimento da comunidade	7, 8, 9

(Fonte: elaboração pela própria)

No que diz respeito à pontuação, o modelo da EFQM tem subjacente a lógica RADAR, enquanto a CAF, tanto utiliza a pontuação clássica, como a avançada, assentes no ciclo PDCA. Em relação ao modelo da EFQM, os critérios “Meios” e os critérios “Resultados” entram com igual peso para a pontuação final, cinquenta por cento (50%). No entanto, é de sublinhar que na sua última versão, apesar de manter esta proporção entre “Meios” e “Resultados” (50% / 50%), apresenta alterações nos pesos relativos de cada um dos nove critérios. Qualquer um dos critérios (liderança; estratégia; pessoas; parcerias e recursos; processos, serviços e produtos; resultados das pessoas e resultados da sociedade) vale no limite 100 pontos ou 10%, à exceção dos “resultados dos clientes” e “resultados do negócio” que passam agora a valer 150 pontos ou 15%, o que no total dos nove critérios totaliza os 1000 pontos ou 100%. Este aspeto evidencia de sobremaneira, a orientação do modelo da EFQM para os resultados, tal como o modelo da IGEC. Contudo, o 3.º ciclo avaliativo das escolas que este ano se inicia, apresenta uma versão do modelo que vem reforçar a importância do processo ensino/aprendizagem para alcançar a eficácia dos resultados, ênfase que no fundo sempre foi dada pela CAF, ao valorizar os processos como trampolim para alcançar resultados eficazes.

Ao centrar-me nos vários passos que as escolas têm de percorrer para a sua avaliação contabilizei oito no modelo da EFQM e dez na CAF. Esta diferença residual não distancia os

modelos que acabam por realizar as mesmas etapas, só que no caso da CAF, esta pormenoriza cada atividade necessária como uma etapa, enquanto o modelo da EFQM, subentende que algumas estão implícitas, não as individualizando como tal. As duas etapas que a CAF contempla e pormenoriza são a “organização da formação” e a “elaboração dum relatório que descreve os resultados da autoavaliação”.

Outro aspeto que saliente é a preocupação inicial que existe em qualquer um dos modelos com o planear da autoavaliação, com a necessidade de constituir para o efeito uma equipa responsável por todo o processo e com a escolha da estratégia a adotar para dele dar conhecimento a toda a comunidade, de forma a que esta se envolva e comprometa. Estes primeiros passos são também relevantes aos olhos de Alaíz et al. (2003, p.81) que consideram que o processo de autoavaliação será muito mais eficiente com uma equipa (...) “tecnicamente competente nas tarefas de construção e aplicação de instrumentos e de tratamento e análise de dados”; com o envolvimento dos vários atores ao trazer uma (...) “multiplicidade de perspetivas e interesses subjacentes à organização escolar e garantir, através de um clima de confiança, a participação de todos na avaliação” e com um olhar externo que contribuirá (...) “para aumentar a objetividade e a validade da autoavaliação”, o que acontece nas escolas quando recorrem muitas vezes à ajuda de instituições do ensino superior ou de empresas de auditoria para realizarem o seu processo de autoavaliação.

No que concerne à metodologia, os três modelos recorrem a vários instrumentos/técnicas para a recolha de evidências, análise e tratamento de dados, alguns comuns entre si e todos eles importantes para o diagnóstico da escola. A análise documental é um dos principais, revelando-se muito útil dada a quantidade de informação disponível nos diferentes documentos produzidos pela escola. Outro recurso análogo é a aplicação de questionários aos diferentes elementos da comunidade educativa, na maioria das vezes *online*, mas também, realizados em suporte de papel. Como dei a conhecer, as escolas podem optar pelos questionários padrão de cada modelo ou adaptá-los à sua realidade e o tratamento dos dados pode ser realizado pela própria escola ou por uma empresa contratada para o efeito. As entrevistas são de carácter facultativo para os modelos da EFQM e CAF, mas para a IGEC, constituem-se obrigatoriamente como um instrumento de trabalho integrante da sua metodologia. Através da constituição de distintos painéis, da responsabilidade da IGEC, há uma maior flexibilidade nas questões colocadas e nas respostas obtidas pelos vários intervenientes, possibilitando o cruzamento de diferentes olhares sobre a escola, o que enriquece a recolha de evidências necessária a uma avaliação mais minuciosa e justa. Outro instrumento fundamental que também a IGEC agrega na sua metodologia é a observação que

permite uma informação contextualizada através da visão *in loco* das condições das instalações da escola, da qualidade dos equipamentos e do pulsar do seu quotidiano, através de reações e comportamentos dos diferentes atores educativos.

Assim, qualquer um dos modelos em análise, permite à escola antecipar a identificação dos seus pontos fortes e áreas de melhoria, e preparar a justificação/fundamentação das suas práticas perante a intervenção da IGEC no processo de avaliação externa. A monitorização sistemática dos resultados obtidos é um procedimento crucial que qualquer dos modelos contempla e que permite à escola refletir, inovar e desenvolver um Plano de Melhoria sustentado para ser cada vez mais eficaz.

Ainda na esteira da comparação refiro um ponto em que os modelos se distanciam e que reside nos seus destinatários. Enquanto o modelo da EFQM foi elaborado inicialmente para o setor empresarial e privado e hoje é operacionalizado em qualquer tipo de organização, a CAF foi direcionada desde o seu início para as organizações com missão pública, nomeadamente, as escolas, tal como o modelo da IGEC nos seus dois primeiros ciclos avaliativos, aplicado apenas nos estabelecimentos públicos de educação e ensino, estendendo o seu âmbito, a partir de 2019, às escolas profissionais, públicas e privadas e aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

### **4.3. Pontes fortes e fracos do modelo da EFQM e CAF**

Pela análise e comparação que fiz dos três modelos pareceu-me que faria mais sentido assinalar em conjunto, as potencialidades e fragilidades referentes ao modelo da EFQM e CAF, evitando cair em algumas repetições. Apesar de também o modelo da IGEC servir à autoavaliação, saliento em separado os seus pontos fortes e fracos no âmbito da avaliação externa.

São vários os casos reportados na literatura que apontam para o sucesso destes modelos enquanto ferramentas que potenciam a avaliação, gestão e melhoria da qualidade das organizações educativas. Concretamente no que diz respeito ao modelo da EFQM, e de acordo com Rosa et al. (2005, p. 38, citado por Matos, 2010), a sua aplicação nas escolas apresenta um conjunto de benefícios:

- identificação dos seus pontos fortes e das áreas de melhoria;
- obtenção de uma abordagem altamente estruturada, baseada em factos, que permite a avaliação da escola e a medição periódica do seu progresso;

- criação de uma linguagem e de um enquadramento conceptual comuns para a maneira como se gere e melhora a escola;
- formação das pessoas pertencentes à organização (professores, funcionários e alunos) nos Conceitos Fundamentais da Excelência e na sua relação com as responsabilidades de cada um;
- avaliação, de uma forma coerente, dos níveis macro e micro da escola;
- identificação e partilha de boas práticas dentro da escola;
- comparações com outras organizações similares ou de natureza diferente, porque se recorre a um conjunto de critérios amplamente utilizados e aceites, nacional e internacionalmente;
- integração de várias iniciativas e melhoria nos processos que decorrem normalmente;
- contribuição para a melhoria do plano de desenvolvimento da escola e das estratégias nele definidas;
- reconhecimento do progresso e da obtenção de níveis superiores de desempenho.

Também Heras-Saizarbitoria, Casadesús & Marimón (2011) aludem aos resultados de vários estudos salientando que (...) “a maioria dos motivos que levam as organizações a usar o modelo de autoavaliação criado pela EFQM são internos” (p.207) e acrescentam que (...) “aspectos relacionados com a melhoria na capacidade de planeamento, gestão e controle interno da organização são os mais citados” (p.207). Para além disso, estes autores mencionam outras vantagens consideradas significativas pelas organizações que aplicam o modelo nomeadamente, (...) “na tomada de decisão, trabalho de equipa, motivação e comunicação” (pp.214-215). Igualmente Arias Gago, A. R. (2015) considera o modelo como (...) “um prático instrumento que ajuda as organizações a medir em que lugar se encontram, assim como a distinguir as áreas de melhoria, no caminho até à excelência” (p.58).

Se atentar em cada uma destas vantagens, parecem-me passíveis de serem encontradas em qualquer outro dos modelos em análise, no entanto, em meu entender, a natureza mais complexa e técnica do modelo da EFQM, torna-o a ferramenta que permite com maior detalhe e exatidão, uma avaliação mais aprofundada do desempenho da escola, identificando de forma rápida, as áreas bem conseguidas ou, pelo contrário, aquelas que urgem ser melhoradas. Não quero com isto dizer que há supremacia do modelo da EFQM em relação à CAF. Em 2017, a DGAEP levou a cabo um inquérito para levantamento do grau de utilização e impacto do

modelo CAF nas organizações educativas e fazendo alusão aos seus resultados, Nolasco & Duarte (2018), referem que dos 882 estabelecimentos de ensino público do Continente e regiões autónomas, 566 inquéritos foram validados e 44,8% das escolas respondem ter utilizado a CAF, o que corresponde a quase metade da amostra. Na realidade, as escolas ao quererem iniciar-se numa gestão pela qualidade recorrem à CAF, enquanto um modelo mais simplificado do que o modelo de Excelência da EFQM e como ponto de partida para conseguirem obter uma primeira impressão do seu desempenho. A revisão da CAF através de várias versões mostra que o modelo se encontra (...) “ainda mais robusto” e ainda (...) “melhor preparado e equipado para apoiar o setor público”, resultando assim em (...) “novas oportunidades para um maior desenvolvimento das organizações do setor público” (CAF, 2013, p.7). Dos resultados do supracitado inquérito e tal como a Figura 28 evidencia, também a CAF em primeira mão, é considerada pelas escolas como uma metodologia para a definição dos pontos fortes, fracos e ações de melhoria, revelando-se como um excelente sistema de gestão da qualidade e como instrumento que lhes permite cumprir com o previsto no sistema de avaliação.

#### CAF EDUCAÇÃO

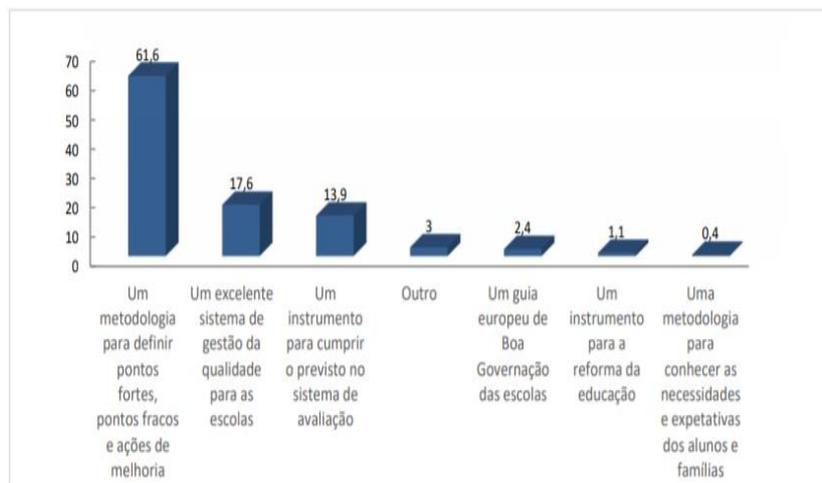


Figura 28. Impacto da CAF nas organizações educativas.

(Fonte: DGAEP, Artigo da Revista Administração e Emprego Público – “ A CAF no setor do Ensino em Portugal – 2017”)

É a escola que tem de escolher o modelo que melhor se adequa à sua realidade. A CAF tal como o modelo da EFQM, consegue identificar as áreas a melhorar e entre elas, as que poderão criar maior impacto, assim como, aquelas que com poucos recursos poderão ser alteradas e ter fortes repercussões em termos de desempenho, através das ações que são determinadas para esse fim. Os modelos da EFQM e CAF conduzem a escola a uma escolha

ponderada e concreta destas ações de melhoria que é fundamental para que haja o sentimento comum de que algo vai mudar e que o esforço e desempenho de cada um não é inglório. As escolas aprendem que as áreas mais difíceis de abordar não deverão ser as primeiras a trabalhar pois, exigindo mais tempo e esforço, podem gerar desmotivação. A escolha deve recair em ações simples, cuja implementação seja célere e o seu impacto imediato, de forma a funcionarem como força impulsionadora no caminho da melhoria contínua da escola, contando com o envolvimento de todos. Recorrendo a uma gestão de qualidade, a escola mantém-se sempre atenta ao seu desempenho, monitorizando-o sistematicamente nas diferentes áreas, comparando os resultados obtidos ao longo de diferentes anos, de modo a melhorar continuamente num ciclo que não se fecha.

Através de diferentes testemunhos das escolas, espelhados nos relatórios de autoavaliação publicados e nos vários estudos de caso produzidos, apercebo-me que apesar das incertezas e dificuldades que a implementação de qualquer um destes modelos de gestão suscita, as reticências iniciais acabam por se ir dissipando à medida que os diferentes intervenientes se familiarizam com o modelo, acabando por se render a ele. Vai crescendo uma cultura de avaliação, as escolas são obrigadas a agir e sentem vontade e necessidade de fazer cada vez mais e melhor. O seu exemplo e entusiasmo acabam por ser contagiantes incitando outras organizações escolares a percorrer o mesmo caminho, rumo à qualidade.

Mas não posso deixar de aludir a alguns pontos mais fracos que estes modelos também apresentam. No caso concreto do modelo da EFQM e lembrando as palavras de Arias Gago, A. R. (2015), o problema da sua implementação na educação (...) “está na base das suas origens empresariais e na particularidade dos processos educativos” (p.59), ideia corroborada por Heras-Saizarbitoria et al. (2011), quando referem que um dos seus obstáculos se prende com (...) “a complexidade do modelo em si”, pois a sua linguagem demasiado técnica acarreta (...) “dificuldades na compreensão e assimilação dos seus princípios e critérios” (p.215). Na realidade, sendo a sua origem o setor privado e o mundo empresarial, naturalmente a terminologia que utiliza é própria desta área e pouco habitual na administração pública, em particular no campo da educação. As próprias características das organizações empresariais são distintas das escolares, especialmente em relação à sua estratégia de gestão, pelo que todo este exercício de interiorização e adaptação a uma nova filosofia e prática de gestão pela qualidade exige tempo. Ainda citando Arias Gago, A. R. (2015), para que seja profícua (...) “a sua aplicação nas escolas precisa de uma profunda adaptação, tanto contextual como pedagógica” (p.61).

Outro aspeto que funciona como entrave e que é comum aos dois modelos da EFQM e da CAF, é a ausência de formação nos princípios e ferramentas da qualidade. Uma constante nas escolas portuguesas é o reduzido número de pessoas com formação nesta área, sendo que a maioria baseia a sua prática no cumprimento dos normativos e procedimentos administrativos. A obtenção destes conhecimentos e competências não é imediata por parte dos diferentes intervenientes da escola pelo que se torna uma barreira, acabando por provocar atrasos na implementação do modelo. Nolasco & Duarte (2018) referem em relação à CAF que “uma parte significativa dos processos de autoavaliação demorou mais de nove meses (79,9%), quando é recomendável que o processo não se prolongue por mais de 3 meses” (p.184). A falha desta formação especializada associada ao exercício de autoavaliação já por si suficientemente complexo e que exige dedicação, esforço e tempo, tem forçado as escolas a socorrerem-se da ajuda de auditores externos para levar a cabo este procedimento, por não se sentirem suficientemente seguras para o pôr em prática sozinhas.

Ainda nesta análise comparada não posso deixar de mencionar outro ponto a desfavor do modelo da EFQM que se prende com a falta demarcada de recursos gratuitos para com ele trabalhar, uma vez que a documentação mais detalhada e necessária à sua operacionalização apenas é disponibilizada mediante pagamento por parte das escolas que assim o desejem implementar, enquanto que “A CAF está disponível no domínio público e é gratuita” (CAF, 2013, p.9), tal como toda a informação referente ao modelo da IGEC, a qual se encontra publicada no seu site.

Qualquer dos modelos permite exercícios de *benchmarking*, contudo, ainda são pouco frequentes, pois as escolas atuam muito fechadas em si e a partilha das boas práticas torna-se constrangedora, na medida em que se sentem demasiado expostas ao divulgar informação sobre o seu desempenho. No entanto, o esquema de reconhecimento da EFQM e o Processo de Feedback Externo da CAF, incentivam a estas práticas e a prova disso é a compilação que a DGAEP publica dos exemplos de práticas e indicadores de avaliação que resultaram do testemunho de uma escola secundária e seis agrupamentos de escolas que aplicaram o modelo CAF e que podem assim ser úteis, inspiradores e promotores do sucesso de outras escolas.

Outro perigo na operacionalização destes modelos que também aponto é confinarem-se a um mero exercício de autoavaliação. Muitas escolas utilizam o modelo da EFQM para se candidatarem ao primeiro nível do esquema de reconhecimento e acabam por aí a sua caminhada, tal como acontece com a operacionalização da CAF, em que como referem Nolasco & Duarte (2018), 39,8% das escolas apenas aplicou o modelo uma vez, quando a sua continuidade é imprescindível. O processo só está completo e só fará sentido com a posterior

elaboração e implementação de um Plano de Melhoria, com ações corretoras e sujeitas a uma avaliação periódica para testar o progresso alcançado.

Outra chamada de atenção para qualquer dos modelos vai para a composição das equipas de autoavaliação. A sua maior parcela é ocupada, na maioria das vezes, pelos professores, quando se pretende que esta seja diversificada, envolvendo toda a comunidade educativa e parceiros externos relevantes.

Ainda outra incongruência que encontro resulta das apreciações que as escolas fazem quanto aos progressos alcançados através da aplicação do modelo da EFQM e CAF relativamente ao processo de ensino-aprendizagem e às práticas pedagógicas, que se tornam a seu ver, melhores e mais inovadoras. Sabendo-se que o acompanhamento e a supervisão da prática letiva não funcionam nas escolas portuguesas é necessário perceber de que forma as escolas sustentam a avaliação que fazem nestes domínios.

Termino a comparação destes dois modelos fazendo referência a alguns obstáculos que não dizem respeito à sua essência concretamente, mas que resultam da posição assumida por certas escolas perante a sua operacionalização, nomeadamente:

- Descrença nos benefícios claros da implementação do modelo;
- Resistência e medo da mudança;
- Falta de motivação e envolvimento da Direção;
- Receio de uma maior responsabilização;
- Medo de maior burocracia;
- Apologia do individualismo/ausência de trabalho colaborativo;
- Escassez de mecanismos de recompensa e reconhecimento do mérito;
- Inexistência de mecanismos eficazes de comunicação interna, de medição e acompanhamento dos resultados e desempenho da instituição.

#### **4.4. Pontos fortes e fracos do modelo de avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)**

Analisando atentamente este modelo tal como fiz com os anteriores e tendo por base aquilo a que este se propõe, há sem dúvida aspetos a ressaltar como sobejamente positivos, não deixando de existir outros que devem ser melhorados.

Esta conclusão é deduzida pelo cruzamento das informações contidas nos vários relatórios produzidos pela IGEC; pelos pareceres e recomendações emanadas pelo CNE; pelo

conhecimento produzido através do Projeto de Investigação AEEENS “Avaliação Externa das Escolas do Ensino Não Superior”, um estudo de âmbito nacional, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), desenvolvido por investigadores de seis universidades públicas o qual permitiu uma meta-avaliação deste modelo e ainda, pelas posições de vários investigadores que se têm debruçado sobre esta temática.

Apesar de ser difícil a sua mensuração, é incontornável que a avaliação externa produz impacto na vida das escolas.

Concretamente no que diz respeito aos aspetos positivos, e se tivermos em linha de conta os resultados da meta-avaliação da avaliação externa como refere (Pacheco, J. A. 2015, pp.43-44) são visíveis os seus impactos e efeitos:

- i) na melhoria da escola mais a nível organizacional e curricular do que a nível pedagógico, cujo impacto é reconhecido, nesta última dimensão, como sendo quase reduzido ou inexistente;
- ii) na consolidação da autoavaliação institucional, o que está em linha com os relatórios da OCDE (2013) e da *European Commission/EACEA/Eurydice* (2015);
- iii) na participação da comunidade na vida social da escola, reforçando as parcerias existentes e dando voz aos diversos atores sociais que intervêm diretamente na escola;
- iv) na apropriação pela escola (mais) e comunidade (menos) dos referentes utilizados no processo de avaliação.

Posso assim afirmar que o modelo da IGEC é uma potencial ferramenta na autoavaliação das escolas, pois valida o que é feito no seu interior e numa perspetiva formativa permite que todos os agentes educativos criem uma autoconsciência relativamente aos pontos fortes a manter e aos pontos fracos a melhorar nas suas práticas. Na realidade, atendendo ao seu quadro de referência, facilmente se entende que o modelo pode refletir-se numa melhoria em termos organizacionais, curriculares e pedagógicos.

Outra das potencialidades que apresenta e que merece o seu devido destaque diz respeito à sua metodologia. Dentro do conjunto de instrumentos a que recorre, a introdução do valor esperado, foi sem sombra de dúvida, a melhor alteração que o modelo passou a conter. Para além dos dados estatísticos relevantes contidos no “Perfil de Escola”, a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas, permitiu que a sua avaliação fosse mais real e

mais justa, na medida em que estavam acautelados os efeitos exercidos pelos diversos fatores com os quais o aluno já se faz acompanhar no momento em que chega à escola.

Outro recurso que integra o modelo da IGEC e que considero relevante, diz respeito às entrevistas realizadas em diferentes painéis, a toda a comunidade escolar e à autarquia, através das quais toda uma panóplia de informação consegue ser retida e filtrada pela equipa avaliativa. Permitindo uma participação alargada, a entrevista torna-se um momento mais rico do que as respostas fechadas através de um questionário ou da mera análise documental, uma vez que os diferentes entrevistados, num diálogo que se permite mais flexível, de viva voz, se pronunciam quanto ao que pensam e fazem em prol da escola.

Este retrato torna-se ainda mais fiel pelo facto de ser contemplada a visita da equipa de avaliação às escolas que *em loco*, tem oportunidade de conhecer a qualidade das instalações, dos serviços prestados, mas acima de tudo, respirar o dia a dia vivido na organização.

A introdução dos questionários de satisfação no 2.º ciclo avaliativo das escolas é também outra mudança a salientar. Eles promovem a envolvimento de todos os atores educativos, chamados a pronunciar-se sobre diferentes aspetos da dinâmica da escola, completando e enriquecendo o retrato que a equipa de avaliação vai desenhando da organização.

Igualmente importante é a divulgação pública que a IGEC faz dos relatórios que produz, dos contraditórios apresentados pelas escolas e das respetivas respostas da equipa de avaliação externa, bem como, a disponibilização de toda a informação e instrumentos necessários à operacionalização do seu modelo. A divulgação dos resultados da escola é uma questão controversa do debate educativo. Alguns autores como refere J. Lima (2008, p. 284) criticam esta atuação (...) “por considerarem que estes procedimentos alimentam um ambiente competitivo entre as escolas”. Em contrapartida, outros defendem esta divulgação, tal como Justino (2005, citado por J. Lima, 2008) quando afirma “A ocultação dos resultados nivela pelo silêncio, favorecendo os que pouco trabalham e os incompetentes, desvalorizando e desmotivando os que se empenham, os que fazem do seu profissionalismo um motivo de orgulho e de sentido de responsabilidade e serviço público” (p.285) e ainda porque (...) “a ausência de transparência e de publicidade neste domínio serve mal as escolas e reforça por vezes a segregação entre os estabelecimentos” (Cousin, 1998, p.201, citado por J. Lima, 2008, p.285). Também eu apoio esta última posição, em primeiro lugar porque mostra a transparência do processo de avaliação externa, mas igualmente, pelo facto de permitir o reconhecimento público do desempenho das escolas e a prestação de contas que estas fazem em particular à sua comunidade, mas também à sociedade e à tutela.

Neste momento, a ideia de que o modelo de avaliação externa pode ter uma influência propulsora de mudança é verdadeira, ainda assim, não redundou em resultados suficientemente fecundos. O que quero com isto dizer é que há ainda alguns aspetos que no meu entender, deverão ser melhorados.

Em primeiro lugar, um ponto controverso e para o qual faço uma chamada de atenção é a escala de avaliação. Não propriamente por ser qualitativa ou pelos cinco níveis que contém, mas pelo texto justificativo que cada um deles encerra. Tanto as equipas avaliativas como as escolas concordam que existem algumas ambiguidades e incoerências entre os descritores e os juízos que são formulados nos domínios em avaliação. A apresentação de contraditórios é a prova viva desta situação, pois em muitos casos, resultam precisamente pela discordância das escolas quanto às avaliações atribuídas pela equipa inspetiva num ou noutro domínio. Falando ainda dos contraditórios, dou nota de uma falha que se prende com a inexistência de uma instância de recurso da avaliação externa que apesar de prevista, jamais veio a ser instituída enquanto organismo independente. Enquanto esta situação perdurar é impossível haver independência do decisor, uma vez que a IGEC é responsável pela construção do modelo, pela avaliação e pelo julgamento do recurso.

Mas quero destacar separadamente duas medidas que passam a ser contempladas no atual modelo e que são verdadeiramente polémicas: a utilização de novos indicadores e a observação da prática letiva. Apesar da informação ser ainda escassa, é sabido que a inclusão é a palavra chave e os indicadores que vão ocupar uma posição de relevo são os “percursos diretos de sucesso”, em detrimento do valor esperado. Esta situação implica um corte tangível na ideologia do modelo de avaliação externa. Sem querer produzir juízos avaliativos, não posso deixar de assinalar a falta de sequencialidade que este está a denotar. De dois ciclos centrados essencialmente nos resultados dos alunos, passa-se para um 3.º ciclo em que todos os domínios são considerados em pé de igualdade na avaliação realizada. Quanto à observação da prática letiva por parte da equipa avaliativa pode ser encarada sob duas perspetivas. Como é sabido, não estão ritualizados nas escolas, aspetos como a observação de aulas por pares e todo um trabalho colaborativo assente nessa mesma observação. Para que este cenário seja possível, os professores têm de estar predispostos a aprender, a renovar mentalidades, a comprometer e a comprometerem-se. A medida contemplada no modelo seria enriquecedora, podendo operar uma mudança das práticas dos professores que se torna urgente nos dias de hoje, para conseguirem responder eficazmente às diretrizes dos normativos no que diz respeito ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a uma Educação Inclusiva e à inevitável flexibilidade curricular. Continuando a ser encarados como agentes efetivos de mudança, os

professores têm responsabilidades acrescidas nas transformações que são necessárias imprimir às escolas e ao ensino, pelo que e lembrando as palavras de Nóvoa (2009, p.13):

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

Esta experiência, agora obrigatória para os docentes, ajudaria a fazê-los refletir coletivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências, em suma, como refere Nóvoa (ibidem 2009, p.17), (...) “passar a formação de professores para dentro da profissão”, querendo com isto sublinhar (...) “a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas”. Mas há que considerar a perspetiva mais preocupante e no meu entender, a real. Esta medida tende a desresponsabilizar a escola das suas competências ao nível da monitorização e supervisão da prática letiva. Por outro lado, ao ser realizada num âmbito de avaliação retira-lhe toda a vertente formativa, não parecendo existir qualquer correlação direta ou indireta entre a observação e a avaliação a realizar. É uma visão impressionista e subjetiva de uma parcela ínfima de um todo, situação que pode provocar o desvio na formulação de juízos avaliativos noutras áreas.

Através deste estudo comparado constatei que apesar da pluralidade de caminhos, perspetivas e ritmos das escolas, existe entre elas um denominador comum: a adoção de um modelo de avaliação que lhes permite conhecerem-se e darem-se a conhecer.

Quanto às suas práticas deparei-me com semelhanças e diferenças, nomeadamente, quanto à escolha do modelo, à composição das equipas de autoavaliação e à sua dinâmica, ao maior ou menor envolvimento da Direção, às formas de comunicação, à maior ou menor participação, aprendizagem e mudança organizacional sentidas.

Encontrei em qualquer dos modelos em análise potencialidades e fragilidades na sua operacionalização, no entanto, de uma forma ou outra, todos cumprem com a sua missão.

Não tenho dúvidas que importa prosseguir o investimento na autoavaliação das escolas através do incentivo, do acompanhamento e da avaliação externa pois só assim contribuirão para a melhoria do serviço público de educação e para o reforço da confiança dos cidadãos na escola.

## CAPÍTULO V - PROPOSTA DE MODELO DE AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

Apraz-me reconhecer que a operacionalização de qualquer um dos modelos em análise nesta investigação é viável no campo da educação, apesar de admitir que para além das suas potencialidades, também apresentam aspetos que os fragilizam como já destaquei. Indiscutivelmente revelam-se instrumentos de trabalho nos processos de autoavaliação e avaliação externa das escolas, mas não esquecendo a hipótese inicial que despoletou esta investigação, questiono:

- Reconhece-se a eficácia dos modelos de avaliação utilizados pelas escolas e pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) na gestão da qualidade da educação em Portugal?

Para assumir uma posição crítica devo começar pela apropriação do significado de eficácia, mas também de eficiência. Eficiência provém etimologicamente do latim, *efficientia* e significa a capacidade de tornar algo efetivo ou real, podendo ser também entendida como a qualidade de algo ou alguém que produz com o mínimo de erros ou de meios. O termo eficácia, também procedente do latim, *efficacia*, traduz-se por resultado, realização, *performance*, produzir o efeito desejado. Transpostos para o campo da educação, a eficiência avalia como a escola faz, não se preocupando com os fins, mas sim com os meios, ao contrário da eficácia, que contabiliza apenas os resultados independentemente da forma como foram alcançados. Qualquer um destes termos é habitualmente empregue no âmbito da administração e da economia; neste caso, a eficiência está associada à produtividade económica onde o objetivo é conseguir o máximo rendimento com o mínimo de recursos. Também a eficácia, se for encarada apenas com uma racionalidade económica, é a produtividade da organização. Todavia, a vasta investigação realizada e o mapeamento dos trabalhos mais significativos nesta área, realizados desde os anos sessenta do séc. XX, mostram o quanto este conceito é polissémico e complexo.

Apesar de já ter realizado uma breve alusão aos movimentos de melhoria institucional, não será abusivo lembrar que foi nos países anglo-saxónicos, EUA e Reino Unido que teve origem o interesse pela eficácia da escola, e particularmente através dos estudos desenvolvidos por (Coleman et al.,1966 e Jencks et al.,1972, citados por J. Lima, 2008, p.14) os quais defendiam que a escola parecia não ter influência no sucesso escolar pois, acima de tudo, os resultados alcançados pelos alunos dependiam do seu estrato social, o que denotava a existência de situações de profunda desigualdade. Refutando esta tese surgiu nos finais dos anos setenta o “movimento das escolas eficazes” que colocava a escola no centro da investigação, ao

considerar que esta fazia a diferença e podia condicionar os resultados escolares. J. Lima (2008), faz referência aos defensores desta corrente, e aqui dou nota de alguns, nomeadamente, Edmonds (1979) cuja preocupação era a equidade na educação e para quem a escola eficaz é (...) “uma instituição onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos alunos e o seu sucesso” (p.31); Mortimore et al. (1988) cujos estudos alargaram o grupo-alvo considerando todos os alunos e não apenas os mais desfavorecidos, incorporam tanto os resultados académicos como os sociais e ainda o progresso manifestado pelos alunos ao longo do tempo, permitindo-lhes definir como escola eficaz (...) “uma instituição onde os alunos progredem mais do que o esperado, tendo em consideração as suas características à entrada para o ensino” (p.33) ou ainda, Stoll e Fink (1995, p.28, citados por J. Lima, 2008, p.40) que tentando agregar vários contributos na definição de eficácia da escola entendiam que a escola eficaz era aquela que “promove o progresso de todos os alunos, para além do esperado; assegura que cada aluno atinge os padrões mais elevados que lhe sejam possíveis; melhora todos os aspetos do sucesso e do desenvolvimento dos estudantes; continua a melhorar, ano após ano.”

Todos estes estudos levaram à produção de inúmeros indicadores que apesar de não serem prescritivos, ajudavam à compreensão dos processos que se desenvolvem na escola e na sala de aula e ao seu impacto nos resultados dos alunos. As diferentes investigações realizadas apresentam em comum algumas características-chave das escolas eficazes (J. Lima, 2008), destacando eu aquelas que entendo serem realmente cruciais:

- uma liderança firme, com uma missão e visão determinadas e partilhadas;
- a partilha de responsabilidades de liderança e o envolvimento e coresponsabilização dos diferentes atores educativos nas tomadas de decisão;
- o exercício de uma liderança profissional por parte do Diretor no domínio dos processos de ensino/aprendizagem;
- um ambiente de aprendizagem, ordeiro e atrativo;
- a focalização da escola na eficácia nos resultados dos alunos cujo sucesso é alcançado através de um processo de ensino/aprendizagem de qualidade, que requer uma organização eficiente, objetivos definidos, aulas estruturadas, cumprimento de programas e práticas flexíveis e inclusivas;
- monitorização do desempenho da escola.

Esta panóplia de indicadores mostra o quão difícil se torna a medição da eficácia de uma escola que envolve decisões metodológicas e técnicas nem sempre consensuais. Segundo J. Lima (2008, p.268), (...) “é altamente falacioso realizar estudos sobre a eficácia da escola

que se baseiem apenas em dados recolhidos num determinado ano ou com uma única *coorte* de alunos. São necessários estudos longitudinais para compreender os processos através dos quais os efeitos de escola surgem e se transformam”.

Nos anos oitenta, novas abordagens à qualidade educativa são introduzidas à investigação sendo influente a obra de Michael Fullan (1982, citado por J. Lima, 2008, p.340). Surgia o “movimento da melhoria das escolas” em que a atenção está focada nos processos que as escolas desenvolvem para obter mais sucesso e sustentar a sua melhoria, numa orientação metodológica de pendor essencialmente qualitativo, em que a transformação e a mudança se faz a partir da própria escola que de forma autónoma deve conseguir promover o seu desenvolvimento organizacional. Claramente que este movimento enfatiza a eficiência e não a eficácia, focada nos resultados atingidos.

Nos anos noventa, o “movimento da melhoria da eficácia escolar” tenta a combinação dos movimentos anteriores, dirigindo a sua atenção, tanto para a cultura de cada escola como para os processos de melhoria e para os resultados concretos obtidos no rendimento dos alunos.

Através da investigação que realizei consigo afirmo com segurança que a escola faz a diferença e tem efeitos na aprendizagem e nos resultados obtidos pelos alunos.

A meta de qualquer sistema educativo é a melhoria da qualidade da educação, caminhando no sentido da Excelência. Mas tem de haver limites! A avaliação dos gastos em educação está em destaque quando se consideram os efeitos da educação no desenvolvimento económico, e quando há o perigo destes gastos serem elevados, em prol da eficiência é justificada a produção de normativos e a criação de reformas para salvaguardar esta situação, a ponto de insistirem na ideia que a retenção é uma medida excepcional e o último recurso a que um professor recorre. Mas do mesmo modo, a eficácia não é esquecida na medida em que as escolas são responsabilizadas pelo sucesso do sistema educativo, sendo-lhes colocada uma enorme pressão na melhoria da sua qualidade e dos resultados dos alunos.

Como deve então a tutela e as escolas proceder?

Perseguindo de forma eficiente, níveis cada vez maiores de eficácia. Neste seguimento é necessária a avaliação, sem dúvida como refere Ferrer, A. T. (2011) (...) “um valioso mecanismo para obter e difundir esse tipo de informação, pelo que se converte num poderoso instrumento de conhecimento, de valorização e, finalmente, uma alavanca para a mudança e reforma” (p.17). A avaliação é claramente um dispositivo indispensável para aprender e promover o desenvolvimento organizacional, pois na escola avaliamos para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver com os outros, tal como referem os célebres quatro pilares da Comissão da UNESCO para a educação no séc. XXI.

Ao debruçar-me na operacionalização dos três modelos estudados procurei perceber a sua eficiência e eficácia, mais concretamente:

- se desafiam as escolas a questionarem-se e mobilizarem-se no sentido da qualidade educativa;
- se recolhem informação que permite avaliar a qualidade do sistema de ensino;
- se conseguem explicar e diluir as diferenças existentes no desempenho das escolas e nos resultados apresentados pelos seus alunos.

Considero que o modelo da EFQM se enquadra na categoria dos modelos centrados nos resultados. Para este, acima de tudo importa avaliar a eficácia, e, portanto, revê-se nos ideais do movimento das escolas eficazes em que “a qualidade dos serviços prestados nas escolas pode medir-se fundamentalmente através dos resultados académicos obtidos pelos seus alunos” (Díaz, 2003, p.15).

Quanto à CAF, posso afirmar que subscreve a ideologia defendida pelo movimento da melhoria das escolas, onde o que importa é a eficiência. Embora se apresente como uma simplificação do modelo da EFQM, coloca a ênfase nos processos (...) “que a própria instituição gera para se transformar” (Díaz, 2003, p.14), devendo a avaliação (...) “identificar e intervir sobre os elementos internos que geram um mau funcionamento da organização ou que não contribuem para melhorar o seu comportamento” (Díaz, 2003, p.18).

No que concerne ao modelo da IGEC, claramente nos dois primeiros ciclos a ênfase estava colocada nos resultados, valorizando conseqüentemente a eficácia, enquanto que o terceiro ciclo que agora se enceta assume a eficiência como o pilar indispensável para se alcançar a eficácia.

Fazendo alusão à questão dos *rankings*, sem qualquer hesitação os associo a um modelo que valoriza a eficácia, na medida que apenas são tidos em conta os resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais.

A investigação levada a cabo pela vasta comunidade académica tem sido ao longo do tempo, uma mais-valia em prol de uma educação de qualidade. Visto que também acredito que a qualidade se constrói e conquista, apresento uma proposta da estrutura, indicadores e metodologia que devem ser contemplados na construção de um modelo, bem estruturado e articulado, que certamente será eficaz na avaliação das escolas e na qualidade da educação em Portugal.

Qualquer proposta às alternativas existentes tem de ser compatível com um manancial de perspetivas históricas, filosóficas, sociais, económicas, político-partidárias e educativas, todas elas também suportadas em bases teóricas sólidas. Desta forma, à partida, há que tem em conta que qualquer tipo de modelo de avaliação das escolas não é um processo desgarrado e ingénuo.

Os modelos de avaliação têm sido construídos entre dois polos. Uma perspetiva liberal focada nos resultados quantificados, e outra, a perspetiva humanista, de olhar para o indivíduo, para o aluno como pessoa, como individualidade incontornável.

É a ambiguidade e a luta entre conceitos que têm sido utilizados durante todos os tempos e que de forma muito concreta subsistem até à atualidade, o de Instrução e o de Educação. A Instrução ligada ao domínio mais objetivável da aquisição de conhecimentos e do valor acrescentado ao educando e a Educação, mais da área do subjetivo, incluindo a assimilação de princípios e valores traduzíveis em práticas sociais. Curiosamente e contraditoriamente, ou talvez não, é através do desenvolvimento dos regimes democráticos que assistimos cada vez mais à debilidade da vertente da Educação e simultaneamente ao fortalecimento da vertente objetivável da Instrução.

Contudo, estamos perante uma realidade incontornável, nas escolas portuguesas: elas avaliam efetivamente os seus alunos. E como é que o fazem?

De forma muito concreta, utilizando fundamentalmente dois grandes domínios: o Cognitivo e o Atitudinal. O primeiro, ligado aos resultados, objetivável, facilmente quantificável, portanto dentro da perspetiva da Instrução, de acordo com os modelos liberais e a eficácia, e o segundo, ligado às atitudes, dificilmente objetivável e quantificável, dentro da perspetiva da Educação, valorizando a eficiência e os paradigmas sociais-democratas e humanistas. Saliente-se que relativamente a estes dois domínios a ponderação realizada é sempre favorável aos resultados, sendo difícil encontrar, relativamente a esta, valores inferiores a 70%. Se recuarmos ao período da Ditadura em Portugal, a vertente das atitudes era pouco ou nada avaliada, os valores e o comportamento dos alunos eram “corrigidos” de imediato pela e na escola de forma inquestionável. Atualmente, as escolas têm muita dificuldade na definição e na aplicação concreta deste domínio. Seguindo esta linha de raciocínio constato a supremacia que é dada pelas escolas portuguesas ao domínio dos resultados académicos, relativamente às atitudes, situação que implica que o modelo a construir replique ainda que de forma adaptada esta situação. A preponderância dos resultados académicos, da chamada eficácia da escola tem uma razão de ser muito bem determinada. Em Portugal, o prosseguimento de estudos, em qualquer curso universitário, está dependente, quase na sua totalidade, das médias alcançadas

no final do ensino secundário (três anos). Para cada curso existe a obrigatoriedade de realização de exames a várias disciplinas que contam 30% na média total da mesma. Os resultados obtidos no ensino secundário pressupõem assim, a existência de um percurso académico consistente que pode ser considerado desde o 1.º ciclo do ensino básico e nalguns casos, as perceções relativamente à qualidade deste percurso remontam mesmo à educação pré-escolar. É por esta razão que é dada uma ênfase enorme aos resultados académicos dos alunos ao longo de todo o seu percurso escolar e particularmente, no ensino secundário. Uma boa média final garante não só a escolha de um curso como a possibilidade de eleger o estabelecimento de ensino superior pretendido.

O modelo a construir terá inexoravelmente de ser minimamente estável na sua estrutura para que possa, apesar de algumas atualizações, perdurar no tempo, fazendo com que a avaliação seja efetivamente um processo e não um momento. Assim, será de referir que os modelos mais estáveis são os da EFQM e da CAF, ao contrário do da IGEC, que mudando o paradigma centrado nos resultados, tornou impossível às escolas comparar a avaliação que venham a obter neste 3.º ciclo avaliativo com as já realizadas nos ciclos anteriores.

Outro fator importante é a consistência dos domínios de avaliação considerados. E aqui a EFQM, a CAF e o modelo da IGEC apresentam uma panóplia vasta que é a garantia de uma avaliação global da organização. Em contrapartida, os *rankings* estão limitados aos exames nacionais, sendo que estes apenas valem 30% da média final das disciplinas, fazendo com que esta avaliação, apesar de muito objetiva, seja igualmente muito parcelar.

Outro fator importante é a capacidade comparativa entre as diversas organizações avaliadas. Essa comparabilidade é difícil através dos modelos da EFQM, da CAF e o da IGEC. Neste âmbito, os *rankings* (pelo próprio nome) são reis e senhores, permitindo a comparação entre escolas da mesma localidade (quando existam várias), entre as escolas do mesmo concelho, distrito ou a nível nacional. Esta capacidade comparativa reflete-se de forma mais ou menos imediata no impacto que a avaliação provoca. Assim, os modelos mais estruturados (EFQM, CAF e IGEC) têm impactos mais diluídos no tempo, enquanto os *rankings* têm um impacto imediato, levando a que os pais/alunos decidam pela permanência ou mudança de escola.

Por outro lado, é fundamental que o modelo a construir seja de fácil apropriação prática. Aqui é necessário referir que o modelo da IGEC tem como destinatários preferenciais as escolas e a tutela, sendo razoavelmente assimilado por estes. Quanto ao modelo da EFQM e à CAF destinam-se prioritariamente às próprias organizações, mas também aos clientes, sendo apropriados em graus muito distintos. Finalmente, o modelo dos *rankings* destina-se aos pais,

aos alunos, mas também às escolas, sendo indubitavelmente o que atinge de forma mais eficaz o público a que se destina.

Outro fator de grande importância diz respeito à facilidade de aplicação do modelo. Neste aspeto, o mais fácil é sem dúvida o da IGEC, seguindo-se-lhe o da CAF e por último, o da EFQM. De facto, estes dois últimos são demasiado técnicos, exigindo um grau de formação elevado para poderem ser utilizados pelas escolas. Estas usam frequentemente o modelo CAF, mas ainda assim, com adaptações significativas, impostas naturalmente pela formação dos elementos que compõem a equipa de autoavaliação e pelo grau de maturidade da escola enquanto organização.

### **5.1. Apresentação de contributos ao nível da estrutura**

Se pensar na estrutura conceptual do modelo que proponho, teoricamente ele deverá contemplar elementos que respondam ao critério de eficácia e de eficiência da organização. Assim, terá que acolher uma estrutura de resultados e outra de processos, alinhando-se deste modo, aos modelos teóricos existentes, numa perspetiva em que a eficiência é geradora da eficácia e esta alimenta a eficiência da organização.

No que concerne à sua estrutura básica, terá de ser um modelo consensual, relativamente a ideologias e a partidos políticos que habitualmente constituem o poder executivo, pois só desta forma alcançará estabilidade mínima durante um período relativamente longo de tempo e poderá conferir igualmente confiabilidade.

No respeitante aos objetivos da avaliação, entendo que para haver maior consistência, o modelo pode servir a autoavaliação e a avaliação externa, mesmo correndo o risco de pôr em causa a legítima possibilidade das escolas optarem por diferentes modelos no que diz respeito à sua autoavaliação. Esta posição assenta no facto da avaliação interna sendo realizada pelos próprios protagonistas, tornar difícil a existência duma suficiente objetividade na análise feita. Pretendendo-se o equilíbrio/complementaridade entre a autoavaliação e a avaliação externa, o modelo permitirá à escola conhecer-se, rever o seu próprio progresso e prestar contas, em primeiro lugar a si própria, mas também à sociedade e à tutela e ainda suscitar interesse pelo seu estudo por parte da comunidade académica, contribuindo o seu desenvolvimento e operacionalização para melhorar a qualidade da educação em Portugal. Deste modo, o modelo contemplaria as grandes finalidades da avaliação da escola que segundo A. P. Rocha (1999, p.51) são: “a informação e o diagnóstico, a melhoria, o controlo e a investigação científica”.

Centrando-me naquilo que poderei designar por estrutura específica, o modelo que proponho não pode ser operacionalizado apenas através de uma metodologia qualitativa, que é importante, mas que se torna incompleta sem uma vertente quantitativa que conta com uma informação contextualizada e comparada.

O modelo terá de refletir a preponderância dos resultados, os académicos sempre contextualizados, não se cingindo apenas aos percursos formativos dentro de cada ciclo, mas englobando necessariamente, os resultados das provas de aferição/exames nacionais (estes são os únicos instrumentos avaliativos constituídos como standards e como tal, possibilitadores de comparações fidedignas) ou outros e os resultados das atitudes e dos valores, sendo estes considerados de forma ponderada com os resultados académicos.

A minha grande aposta e que marca a diferença prende-se com os resultados não serem considerados como um domínio, pois eles são já a própria avaliação da escola. Estes sim serão considerados como um dado de partida, depois de fixados e de ponderados. Assim, estes resultados respondem de forma cabal à necessidade de eficácia do modelo. Satisfazem também desta forma, a possibilidade de apropriação fácil e imediata por parte dos utilizadores, proporcionando ainda a hipótese de serem possíveis de comparar entre várias escolas de geografia semelhante ou distinta.

O modelo deverá então contemplar domínios nas áreas dos processos, quer dizer, nos domínios da eficiência, estes sim avaliáveis através de uma escala qualitativa bem definida e estável. O número destes domínios poderá ser variável, contudo, deverá incluir no mínimo, a prestação do serviço educativo, a liderança e gestão e a autoavaliação (incluindo nesta obrigatoriamente os planos de melhoria).

## **5.2. Apresentação de contributos ao nível dos indicadores**

Os primeiros indicadores construídos foram os económicos e o seu êxito levou a que a experiência se alargasse a outras áreas, entre as quais a Educação. Neste campo, a primeira definição de indicador é apresentada por Oakes, como “uma estatística referente ao sistema educativo, que revela algo sobre o seu funcionamento ou a sua saúde” (Oakes, 1986, citado por Ferrer, A. T., 2011, p.21).

Apesar da dificuldade na construção de indicadores que melhor resposta possam dar sobre o estado da educação, a literatura é hoje consensual em considerar que um indicador por si só não reflete a imagem dos sistemas educativos, mas um sistema de indicadores articulado,

aumenta o nosso conhecimento sobre os problemas educativos, fornece informação para discutir possíveis soluções para problemas detetados e permite a tomada de decisões mais ricas. Importa lembrar que os indicadores (...) “devem respeitar, na medida do possível quatro aspetos, sendo relevantes, credíveis, baratos e simples” (Carvalho, Bernardo, Sousa & Negas, 2014, p.211). Um indicador será relevante, quando medir algo que esteja diretamente relacionado com o objetivo em causa; para ser credível também a fonte de dados tem de ser credível; barato, ou seja, o custo da sua determinação deve ser menor que os benefícios da sua implementação e simples, pois mais acessível se torna a sua utilização e com maior facilidade se torna utilizá-lo e com maior facilidade todos os intervenientes no processo de avaliação entenderão os resultados.

Assim, para o modelo que proponho os indicadores de cada um dos domínios, deverão ser restritos e escolhidos, de entre os existentes nos vários modelos, mas efetivamente devem ser explicativos dos resultados obtidos. Quero com isto dizer que os indicadores e os domínios devem ter uma relação de causa-efeito relativamente aos resultados que a escola obteve; em suma, serão as variáveis independentes com as quais a organização pode jogar para modificar esses seus resultados.

### **5.3. Apresentação de contributos ao nível das metodologias**

Seja qual for a metodologia usada é importante que permita uma recolha abundante e precisa de dados que ajudarão numa avaliação rigorosa e credível da organização escolar.

Uma premissa imprescindível é que seja grande a facilidade em aplicar o modelo. Para tal, ele tem de ser simples, entendível, manuseável, apelativo e motivador para a sua execução por parte de todos os intervenientes.

No que diz respeito à equipa de autoavaliação deverá ser constituída no máximo por 10 elementos, sendo crucial que a sua composição não se restrinja apenas a docentes. A avaliação deverá ser feita anualmente, com base nos resultados obtidos e nos planos de melhoria elaborados. Os instrumentos a utilizar podem ser diversificados, mas alguns assumem maior importância, nomeadamente, amigos críticos, questionários, observação direta, resultados da monitorização dos planos de melhoria, auscultação das entidades externas, resultando no final num sucinto relatório.

A avaliação externa das escolas deverá ser realizada em períodos mais longos, cerca de cinco anos, e atribuída a entidades especializadas na matéria, sendo, contudo, necessária a

definição clara de quem cria, gere e aplica o modelo. Uma hipótese a ponderar passa por estas tarefas serem assumidas pelas instituições do ensino superior e pelos organismos do Estado que estudam e produzem as estatísticas da educação em Portugal e que facilmente dão o suporte técnico à operacionalização do modelo construído.

No que concerne à divulgação dos resultados da avaliação ela é controversa pois há quem defenda que alimenta um ambiente competitivo entre as escolas e de elitismo por parte de algumas e uma focalização do trabalho principalmente para as disciplinas objeto de avaliação nacional. No entanto, considero que o conhecimento público dos resultados desde que devidamente contextualizado é benéfico pois as escolas criam uma cultura de avaliação, dão a conhecer o seu desempenho com transparência e em cada dia tentam ser melhores o que trará benefícios para a globalidade do sistema educativo.

Desta forma, a avaliação realizada por cada escola deverá ser tornada pública anualmente através da sua página eletrónica, possibilitando a toda a comunidade educativa o conhecimento dos respetivos resultados.

No respeitante à avaliação externa deverá ser publicitada a nível nacional, constando nos relatórios de cada escola, os respetivos resultados quantitativos obtidos por cada escola, agregados por localidade, concelho, distrito e a nível nacional.

Entendendo que o reconhecimento do mérito é gerador de motivação e um alicerce à melhoria, deverá ser atribuído às melhores escolas um bónus significativo e que tenha impacto tanto na organização, como nos seus profissionais, traduzido nomeadamente, em compensação financeira, fornecimento de equipamentos ou horas de crédito, entre outros.

Relembrando as palavras de Santos Guerra, M. A. (2003, p.179) “É no mínimo, ingénuo acreditar que a realidade se deixa “fotografar” pela “máquina fotográfica” do avaliador, termino considerando que não me cabe a mim avaliar em sede própria, pelo que se tornará fundamental uma meta-avaliação para a construção de um juízo de valor acerca do processo de avaliação e do modelo proposto.

## CONCLUSÃO

Considerando todo o conteúdo da tese explanada anteriormente, é fundamental pronunciar-me sobre algumas das constatações a que cheguei, dando resposta aos objetivos que inicialmente foram definidos e aqui relembro:

- Estudar a conceptualização e caracterização da gestão da qualidade com base na documentação bibliográfica internacional;
- Analisar e compreender o contexto interno da organização e funcionamento do sistema educativo português;
- Caracterizar e explicar os modelos predominantes na gestão escolar, como o modelo da EFQM e CAF, enquanto modelos provenientes do âmbito empresarial e económico e a sua implicação no setor da educação;
- Caracterizar o modelo utilizado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência na avaliação externa das escolas e analisá-lo comparativamente com os modelos referidos anteriormente, pondo em evidência as semelhanças e diferenças;
- Elaborar uma proposta de modelo de avaliação das escolas mais eficaz em termos de estrutura, indicadores e metodologia.

Assim, relativamente ao primeiro objetivo, começo por salientar a subjetividade do conceito de qualidade que ao longo do tempo foi sendo entendido e materializado com diferentes significados. Na realidade, tem havido sempre ao longo da História a tensão, poderia mesmo dizer uma dialética entre duas correntes bem definidas, uma de índole mais idealista e outra mais materialista. Desde o século XVIII ambas se corporizaram economicamente em tendências ora capitalistas ora socialistas. No final do século XX, pode referir-se por um lado a corrente neoliberal e por outro, a corrente social democrata. Na primeira, o Estado tem uma intervenção mínima na economia, privilegiando-se a absoluta liberdade de mercado e o setor privado, na crença de que estas condições são necessárias a uma maior equidade e prosperidade. Deste modo, são os resultados que contam, a ênfase recai na eficácia, associada a conceitos como a competitividade, a concorrência e a prestação de contas. Em contrapartida na visão social democrata, o Estado assume uma posição intervencionista, funcionando como o garante da estabilidade de qualquer setor. De acordo com esta perspetiva, o que realmente importa realçar são os processos que se desenvolvem no sentido de alcançar determinados resultados, fala-se então de eficiência, sabendo-se à partida, que a participação e o

compromisso de todos será uma mais valia na melhoria da organização. Quando centro a atenção na Educação, a gestão da sua qualidade também acontece ao sabor, da cultura e das ideologias político-económicas que dela nascem. A tendência histórica para a criação de grandes blocos geopolíticos, fez com que o poder de cada Estado perdesse a sua importância, sendo parte dele transferido para organizações supranacionais. Veja-se a situação concreta da Comunidade Económica Europeia em que Portugal está inserido. Na realidade, e particularmente desde o advento da globalização que se assiste por parte das organizações europeias e internacionais à imposição das suas políticas, sempre justificadas em prol de um maior crescimento e estabilidade económica que conduzirá à melhoria das condições sociais, a um maior acesso à saúde, à justiça, à educação, em que a equidade e a inclusão são palavras chave, levando à construção de um mundo mais justo e sustentável. As metas traçadas e os indicadores definidos, por vezes demasiado ambiciosos, provocam inevitavelmente uma pressão enorme, principalmente junto dos países que se encontram mais aquém de os atingir, geralmente os Estados periféricos e com menos potencial económico, fazendo-se sentir esta realidade também no campo educacional. A proliferação de modelos educativos, de diferentes programas e as experiências avulsas para perseguir as metas para 2020 e os objetivos do desenvolvimento sustentável até 2030 são incontáveis. Em cada país encontra-se uma realidade diferente relativamente a esta tensão: aqueles em que é clara a contaminação/imitação das propostas internacionais, por vezes consumadas em experiências avulsas que não são sinónimo de sucesso, ou pelo contrário, e na generalidade dos casos, os que encontram alguma autonomia para gizarem as suas metas e os processos para as alcançarem.

Para responder ao segundo objetivo, analisei o sistema educativo português e constatei que a sua estrutura organizacional se assemelha à maioria dos países europeus tendo em conta a Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) apesar da nomenclatura dos diferentes níveis e a sua duração não ser rigorosamente igual. Ela compreende a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e a Educação Extraescolar. A Educação Pré-Escolar, compartimentada em Creche com as crianças dos 0 aos 3 anos e a Educação Pré-Escolar, dos 3 aos 6. Quanto à Educação Escolar compreende o Ensino Básico, o Secundário, o Ensino Pós-Secundário não Superior e o Superior. O Ensino Básico integra três ciclos de estudos (o Primeiro Ciclo, com a duração de quatro anos, o Segundo Ciclo de dois anos e o Terceiro Ciclo com a duração de três anos) pretendendo-se que haja entre eles uma articulação e continuidade no currículo. No que diz respeito ao Ensino Secundário é um ciclo reduzido a três anos (10.º, 11.º e 12.º ano) podendo os alunos escolher diferentes vertentes formativas, essencialmente para prosseguimento de estudos, para cursos de formação intermédia ou para o ingresso no mercado de trabalho.

Em Portugal, a escolaridade obrigatória estende-se até aos dezoito anos. O Ensino Pós-Secundário não Superior oferece os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) e o Ensino Superior organizado num sistema binário, integra o Ensino Universitário e o Politécnico. A Educação Extraescolar engloba atividades de alfabetização, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional. A avaliação no sistema português traduz-se em todos os níveis num processo contínuo, formativo, materializado numa avaliação sumativa cuja escala varia consoante o nível de ensino, sendo de 0 a 5, até ao 3.º ciclo ou de 0 a 20 valores, a partir do secundário. Os alunos estão sujeitos a provas de aferição e exames nacionais do 9.º e 12.º anos. O sistema educativo português procurando atingir as metas supranacionais, preocupa-se com a questão da qualidade e por enraizar uma cultura de avaliação. No entanto, refira-se a discrepância muitas vezes sentida entre as intenções declaradas ao nível da política educativa, consubstanciadas na legislação produzida e a sua real concretização. Precisamente em resultado da pressão sentida, assiste-se à criação de normativos que surgem como a resposta possível, num determinado tempo e lugar, aos problemas da Educação. No entanto, apesar de muitas medidas se encontrarem legisladas, a relutância e os obstáculos à sua concretização, criam um hiato entre a proposta e a sua operacionalização, muitas das vezes consumada de forma enviesada. A arquitetura legislativa nacional, na ânsia de acompanhar as determinações supranacionais é por vezes sinónimo de medidas desconexas e sem qualquer resultado prático. Assim, muitas das medidas aprovadas ao nível da educação deparam-se com uma sociedade e uma classe docente descrente em absoluto das mesmas, o que conduz invariavelmente à sua rejeição. Tenho eu também que afirmar que não consigo aceitar a quase obstinação como é encarada a qualidade, servindo de alibi, de referencial, para tudo o que se idealiza, decide, implementa ou avalia, como se tudo o que se faz tivesse de passar por esse crivo, para só então ser considerado como válido. E é nesta medida que os sistemas educativos e as escolas em concreto, para responder ao repto “Uma Educação de qualidade para todos”, procuram incessantemente ser cada vez melhores.

Para tal têm de verificar os níveis da sua eficácia e da sua eficiência e por isso ser avaliadas. Na tentativa de se conhecerem, as escolas recorrem a modelos económicos que através da sua operacionalização lhes permitem conhecer os seus pontos fortes, as suas fragilidades, de modo a que estas as possam colmatar através da implementação de planos de melhoria. Foi neste sentido que para responder ao terceiro objetivo procedi à análise dos modelos EFQM e CAF que extravasam o seu setor económico e são aplicados na administração pública e particularmente na educação, apresentando-se como ferramentas a que as escolas recorrem para a sua autoavaliação, comparando a sua realidade com o preconizado nestes

modelos. Com as devidas adaptações, são amplamente utilizados, sendo, contudo, a sua linguagem mais técnica muitas vezes um entrave, criando barreiras intransponíveis à sua correta aplicação. No que concerne aos modelos em causa saliento o facto do modelo da EFQM se reger por oito Conceitos Fundamentais que a CAF subscreve chamando-lhes Princípios Fundamentais. A estrutura do modelo da EFQM e da CAF assenta em nove critérios, cuja nomenclatura é pontualmente diferente, mas cinco são referentes aos “Meios”, que traduzem o que a organização faz e quatro que dizem respeito aos “Resultados”, o que a organização alcança. É visível a relação dinâmica desta estrutura pois a Excelência nos Meios será visível nos Resultados, ou seja, os “Resultados” são causados pelos “Meios” e os “Meios” são melhorados utilizando o feedback dos “Resultados”, podendo também dizer-se que uma maior eficiência gera maior eficácia e maior eficácia produz maior eficiência. No modelo da EFQM, os critérios desdobram-se em trinta e dois subcritérios que são pontos de orientação que descrevem com maior detalhe aquilo que deve ser encontrado em organizações excelentes, sendo este número de vinte e oito no modelo da CAF. De acordo com o modelo da EFQM, a escola deverá atender à Lógica RADAR que lhe proporciona uma abordagem estruturada para questionar o seu desempenho, baseada nos elementos (Resultados, Abordagem, Desdobramento, Avaliação e Refinamento). No modelo da CAF, para avaliar o seu desempenho, a escola recorre a um dos sistemas de pontuação, clássica ou avançada, consoante o grau de maturidade da organização, no entanto, os dois têm por base o ciclo PDCA ou ciclo de Deming que se traduz em quatro etapas que qualquer organização deve percorrer numa procura constante da melhoria, correspondendo cada uma das siglas a: Planear (*Plan* - P); Executar (*Do* - D); Verificar (*Check* - C) e Ajustar (*Act* - A). As ferramentas disponibilizadas para a operacionalização dos modelos são pagas no caso da EFQM, mas gratuitas na CAF. Qualquer um dos modelos permite às escolas candidatarem-se com base na pontuação obtida, ao esquema de reconhecimento europeu de “Níveis de Excelência” que em 2001 a EFQM concebeu sendo uma forma de a escola celebrar resultados e sentir-se encorajada para uma melhoria sistemática.

Mas as escolas também estão sujeitas a um processo de avaliação externa, a cargo da Inspeção-Geral de Educação e Ciência, encarado muitas vezes, como uma prestação de contas relativamente ao desenvolvimento organizacional e à qualidade dos resultados escolares alcançados por cada escola/agrupamento de escolas, relativamente à tutela e à sociedade em geral. Neste sentido, respondendo ao quarto objetivo era imprescindível estudar em detalhe o modelo utilizado pela IGEC para depois confrontar os três modelos em análise nesta investigação. Constatei, que sendo de uma forma geral, respeitados os seus fundamentos, a sua

estrutura de base e a sua pontuação, muitas vezes acabam por ser adaptados à realidade de cada escola, esvaziando-se da sua verdadeira utilidade. Encontrei algumas *nuanças* em relação à terminologia de certos termos, apesar do seu significado ser muitas vezes o mesmo. Veja-se por exemplo, que os modelos de Excelência da EFQM e da CAF estão estruturados em critérios e subcritérios, enquanto que no modelo da IGEC falamos em domínios e campos de análise. As pontuações atribuídas aos diferentes critérios no modelo EFQM têm por base a lógica RADAR, na CAF o ciclo PDCA, mais conhecido por ciclo de Deming e no modelo da IGEC, os domínios são avaliados com base numa escala qualitativa própria. A estrutura dos modelos em causa mostra a sua dinâmica na medida em que partem do princípio de que uma escola eficiente será eficaz, e que ao ser eficaz será eficiente o que nem sempre tem de ser verdadeiro. Refiro ainda que todos os modelos foram ao longo do tempo sofrendo atualizações no sentido de dar resposta aos desafios permanentes das diferentes políticas e ideologias. Não posso deixar de enfatizar que o modelo da EFQM é visivelmente orientado para os resultados, enquanto o atual modelo da IGEC e a CAF de sobremaneira realçam os processos em detrimento dos resultados. O modelo de Excelência da EFQM relativamente ao da CAF e da IGEC mostra-se muito mais complexo, por ser demasiado técnico e por isso torna-se mais difícil e morosa a sua operacionalização, exigindo muitas vezes uma formação muito especializada e difícil, senão impossível de realizar dentro das instituições escolares. Esta situação repete-se com a CAF mesmo apresentando-se como uma simplificação do modelo da EFQM, sendo o modelo da IGEC, sem dúvida, aquele que permite uma leitura mais fácil do desempenho da organização escolar. As etapas percorridas na autoavaliação das escolas são sensivelmente as mesmas, comungando os três modelos de algumas ferramentas comuns na sua metodologia. Os modelos em questão apresentam pontos fortes, mas também fragilidades que põem em causa a sua real eficácia na avaliação das escolas.

Por tais motivos, finalmente avanço com uma proposta de um modelo suficientemente aberto e maleável que possa ser adaptado a cada realidade educativa e em diferentes sistemas políticos e partidários, visando conciliar de forma sustentada uma visão de eficiência com o conceito de eficácia das organizações escolares. É um modelo que colhendo as visões da eficiência e da eficácia as submete ao mundo da educação, sendo por tal motivo fácil de apropriar e operacionalizar por todos os atores educativos. A adaptabilidade do modelo centra-se fundamentalmente na ponderação variável que pode ser atribuída à vertente dos resultados e dos processos. Assim, num sistema que vise fundamentalmente a eficiência, a ponderação a atribuir a esta será totalmente diferente de um outro sistema em que a ênfase esteja centrada principalmente na eficácia. Nesta perspetiva, entre outras, realço que naquilo que

verdadeiramente me demarco dos demais modelos é entender que os resultados não podem constituir um domínio pois estes, desde que devidamente contextualizados e ponderados já retratam o desempenho da escola, a sua dimensão quantitativa, no fundo a sua eficácia. Sejam resultados académicos ou resultados sociais, no fundo e por muito que se tente, a educação visa atingi-los, sendo por tal motivo incontornáveis. Os restantes domínios que o modelo contemplar serão avaliados qualitativamente e explicarão a forma, a eficiência, com que a escola atingiu os seus resultados.

No que diz respeito aos indicadores para cada um dos domínios que forem considerados, sou de opinião que podem ser selecionados de entre os existentes nos modelos em análise nesta investigação, havendo acima de tudo, a preocupação que estes sejam, simples, credíveis e efetivamente explicativos. Assim, os indicadores e os domínios devem ter uma relação de causa-efeito relativamente aos resultados que a escola obteve; em suma, serão as variáveis independentes com as quais a organização pode jogar para modificar esses seus resultados.

No que concerne à metodologia é importante que permita uma recolha abundante e precisa de dados que ajudarão numa avaliação rigorosa e fiável da organização escolar. Contudo, a quantidade de informação não pode, em momento algum, sobrepor-se à sua qualidade e como tal, terá de ser muito bem definida. O modelo tem de ser entendível para que se torne motivador e fácil para quem o executa. Deverá ser aplicado anualmente na autoavaliação das escolas numa sinergia com a avaliação externa cujos ciclos deverão ser prolongados no tempo para permitir uma leitura mais sustentada do desempenho das organizações escolares. Sou adepta da divulgação pública dos resultados e dos processos que a eles conduziram, desde que devidamente contextualizada e do reconhecimento das escolas e dos seus atores educativos, na medida em que promovem uma cultura de avaliação. As escolas mostram assim o seu desempenho e sentem-se motivadas a esforçarem-se por ser cada dia melhores, o que se traduz na beneficiação do sistema educativo. Contudo, completamente fora de uma visão neoliberal em que as organizações escolares terão de sucumbir apenas e só à lógica do mercado. A Educação é acima de tudo um serviço público, prestado a pessoas e como tala o Estado, da mesma forma que permeia as melhores tem obrigatoriamente de apoiar as organizações escolares mais débeis, já que seria inconcebível numa visão de equidade e de justiça que os alunos, só pelo facto de estarem obrigados à frequência de um determinado estabelecimento de ensino, vissem, por isso, cortadas todas as suas potencialidades de desenvolvimento.

Acabo convicta que a proposta que faço pode cumprir este propósito, sendo possível às organizações educativas procedendo a uma avaliação sistemática, atingir maiores níveis de eficiência e eficácia, que se refletirão na melhoria contínua da qualidade da educação e do sistema educativo em Portugal.



## BIBLIOGRAFIA

Alaíz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.

Amorim, A. (2017). Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade. *Revista Lusófona de Educação*, 35, 67-82.

António, N. S., Teixeira, A. & Rosa, A. (2016). *Gestão da Qualidade: de Deming ao Modelo de Excelência da EFQM*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Antunes, F. (2007). A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português. *Perspetiva*, 25 (2), 425-468. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1818/1582>

APQ-EFQM (2016). *Committed to Excellence*. (10ª ed.). Brochura informativa. Amadora: APQ.

APQ-EFQM (2016). *Recognised for Excellence*. (11ª ed.). Brochura informativa. Amadora: APQ.

APQ-EFQM (2012). O Modelo de Excelência da EFQM. *Brussels - Belgium: EFQM Publications*.

Aragón Marin, L. (Coord.) (2001). *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del Modelo de la Fundación Europea para la Gestión da Calidad, Guia de autoevaluación y caso práctico*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Arias Gago, A. R. (2015). Modelos de evaluación de la calidad en las organizaciones educativas. *EDUSK. Revista monográfica de educación skepsis.org*, (4), 17-68 – Calidad educativa: avances, aportaciones y retos. São Paulo: Editorial skepsis. Disponível <http://www.editorialskepsis.org/pdf/2013/p.17-68.pdf>

Azevedo, Joaquim. (2007). *Sistema educativo mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, José Maria (2008). Avaliação Externa das Escolas em Portugal, in IGE (2008), *As escolas face a novos desafios/Schools facing up to new challenges* (pp. 147-159). Lisboa: IGE.

Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade, Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas*, 26 (92), 725-751. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>.

Campos, B. P. (2011). Avaliação de Escolas: um Quadro Conceptual e Práticas Internacionais. In CNE (Ed.), *Atas do Seminário Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo avaliativo* (pp. 25-26). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro. Roberto Carneiro entrevistado por Joaquim Azevedo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carvalho, L., Bernardo, M. R., Sousa, I. & Negas, M. (2014). *Gestão das Organizações: Uma abordagem integrada e prospetiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

Chiavenato, I. (1982). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. (3ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.

Comissão Europeia (1994). *Crescimento, competitividade, emprego: os desafios e as pistas para entrar no século XXI: Livro Branco*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia (1995). *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva: Livro Branco*. Luxemburgo. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia (2009). *Quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020)*. Disponível em:

[https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_pt](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_pt)

Comissão Europeia (2014). *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa*. Relatório da Rede Eurydice e Eurostat. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. doi: 10.2797/89837

Comissão Europeia (2016). *Estrutura dos Sistemas Educativos Europeus 2016/17: Diagramas Esquemáticos. Eurydice Factos e Números*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Comissão Europeia (2017). *Livro Branco sobre o futuro da Europa: Reflexões e cenários para a EU-27 em 2025*. Bruxelles: Comissão Europeia. doi:10.2775/0031

Comissão Europeia (2017). *Education and Training Monitor 2017 – Country analysis*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. doi:10.2766/787080 - NC-AL-17-001-EN-N.

Conselho Nacional de Educação (2015). *Investigação em Educação e os Resultados do PISA*. Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (2017). *Reformas e bases da educação – legado e renovação (1835-2009)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Conselho Nacional de Educação - Fundação Francisco Manuel dos Santos (2016). *O pré-escolar faz a diferença*. Fórum Aqeduto 4. Disponível em: <http://www.aqeduto.pt/forum-aqeduto-4-o-pre-escolar-faz-a-diferenca>

Crosby, P. B. (1979). *Quality is Free: The Art of Making Quality Certain*. New York: McGraw-Hill.

Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Edições ASA

Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (2013a). *CAF 2013: Melhorar as organizações públicas através da autoavaliação*. Lisboa: DGAEP.

Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (2013b). *CAF Educação 2013: adaptada ao setor da educação*. Lisboa: DGAEP.

Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (2013c). *Processo de Feedback Externo da CAF – Guia do Utilizador: da autoavaliação ao feedback externo*. Lisboa: DGAEP.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2015). *Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo: painel de dados para apoio à avaliação externa das escolas*. Lisboa: DGEEC.

Dray, A. (1995). *O Desafio da Qualidade na Administração Pública. Como o reforço do Poder Local e da cooperação lusófona podem contribuir para a edificação de um Estado Inteligente que nos dê melhor Qualidade de vida*. Lisboa: Editorial Caminho.

EFQM (2012). *Quick check “Verificação Rápida”. Guia do utilizador - Modelo EFQM Versão 2013*. Brussels - Belgium: EFQM Publications.

EFQM (2013). *Determining Excellence. Taking the first steps - a questionnaire approach*. Brussels - Belgium: EFQM Publications.

EFQM (2013). *Assessing for Excellence. A practical guide for successfully developing, executing and reviewing an Assessment strategy for your organization*. Brussels - Belgium: EFQM Publications.

European Anti-Poverty NetworK (2011). *Estratégia 2020*. Bruxelles. Disponível em: [https://www.eapn.pt/iefp/docs/Estrategia\\_Europa\\_2020.pdf](https://www.eapn.pt/iefp/docs/Estrategia_Europa_2020.pdf)

Feigenbaum, A. V. (1986). *Total Quality Control*. 3ª ed. New York: McGraw-Hill.

Ferreira, A. G. (2008). O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Revista Educação*, Porto Alegre, 31 (2), 124-138.

Ferrán Ferrer, J. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.

Ferrer, A. T. (2011). Los sistemas de indicadores: una radiografía de la educación. In M. Kisilevsky & E. Roca (Coords.), *Indicadores, metas y políticas educativas* (pp. 17-30). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

García Crespo, C. (2002). Democracia y participación en las escuelas de la Unión Europea. In J. M. Hernández (Ed.), *Participar, y cómo, en la educación. Esa es la cuestión* (pp. 89-104). Valladolid: Junta de Castilla y León/Consejo Escolar de Castilla y León.

Giddens, A. (2010). *Sociologia*. 8ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Heras-Saizarbitoria, I., Casadesús, M. & Marimón, F. (2011). The impact of ISO 9001 standard and the EFQM model: The view of the assessors. *Total Quality Management & Business Excellence*, 22(2), 197-218 DOI: 10.1080/14783363.2010.532330

Inspeção-Geral da Educação (2009). *Avaliação Externa das Escolas - Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: IGE.

Inspeção-Geral da Educação (2012). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011*. Lisboa: IGE.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2013). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 – Relatório*. Lisboa: IGEC.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2015). *Avaliação Externa das Escolas 2012-2013 – Relatório*. Lisboa: IGEC.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016). *Avaliação Externa das Escolas 2013-2014 – Relatório*. Lisboa: IGEC.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2018). *Avaliação Externa das Escolas 2014-2015 a 2016-2017 – Relatório*. Lisboa: IGEC.

Ishikawa, K. (1985). *What is total quality control? The Japanese Way*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Jullien, Marc-Antoine. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Disponível em:

[https://play.google.com/books/reader?id=InNQAAAACAAJ&hl=pt\\_PT&pg=GBS.PP1](https://play.google.com/books/reader?id=InNQAAAACAAJ&hl=pt_PT&pg=GBS.PP1)

Juran, J. M. (1951). *Quality Control Handbook*. New York: McGraw-Hill.

Keynes, J. M. (1936). *The General Theory of Employment, Interest & Money*. London: Macmillan.

Leandro, E. (2002). *Guião para Autoavaliação de Desempenho – Parte II*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.

Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (2005). Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, (23), 71-90. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/33974>

Lima, L. & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobson, L. B. (2005). *A História de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.

Marôco, J., Gonçalves, C., Lourenço, V., Mendes, R. (2016). *PISA 2105 – Portugal, Volume I: Literacia Científica, Literacia de Leitura e Literacia Matemática*. Lisboa: IAVE, I.P.

Martins, E. P. F. (2013). *Qualidade do Serviço. O caso do setor bancário português*. Porto: Vida Económica.

Matos, A. P. A. (2010). *Autoavaliação de uma escola de ensino particular: aplicação do Modelo de Excelência da EFQM* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro. Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1782/1/2010001060.pdf>

Ministério da Educação (2006). *Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas*. Lisboa: ME.

Ministério da Educação (2011). *Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas – Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas*. Lisboa: ME.

Nolasco, M. I. & Duarte, A. (2018). A CAF no setor do ensino público em Portugal. *Revista de Administração e Emprego Público*, 4, 155-191.

Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2009 a). Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In S.A. Martinez & D. B. Souza (Orgs.), *Educação comparada: rotas de além-mar*. (pp. 23-62). São Paulo: Xamã.

Nóvoa, A. (2009 b). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

OECD (2012). *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: *OECD Publishing*. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>

OECD (2017). *OECD Economic Surveys: Portugal 2017*. Paris: *OECD Publishing*. Disponível em: [https://doi.org/10.1787/eco\\_surveys-prt-2017-en](https://doi.org/10.1787/eco_surveys-prt-2017-en)

OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, Paris: *OECD Publishing*. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>

Oliveira, O. J. (2003). Gestão da Qualidade: Introdução à História e Fundamentos. In O. J. Oliveira (Org.), *Gestão da qualidade: Tópicos avançados* (pp. 3-20). São Paulo: Editora Thomson.

ONU (2015) - *Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio 2015*. New York. Disponível em: [https://www.unric.org/pt/images/stories/2015/PDF/MDG2015\\_PT.pdf](https://www.unric.org/pt/images/stories/2015/PDF/MDG2015_PT.pdf)

Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1), 105-143. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10434>

Pacheco, J. A. (2015). Relatório do projeto AEENS: impacto e efeitos da avaliação externa. In CNE (Ed.), *Avaliação Externa das Escolas* (pp. 43-44). Lisboa: CNE.

Pires, A. R. (2016). *Sistemas de Gestão da Qualidade: Ambiente, Segurança, Responsabilidade Social, Indústria e Serviços*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Rocha, J. A. O. (2006). *Gestão da Qualidade: Aplicação aos Serviços Públicos*. Lisboa: Escolar Editora.

Rocha, A. P. (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA.

Rodríguez Rojo, M. (2002). Una experiencia de encuentro y participación educativa: las comunidades de aprendizaje. In J. M. Hernández (Ed.), *Participar, y cómo, en la educación. Esa es la cuestión* (pp. 29-56). Valladolid: Junta de Castilla y León/Consejo Escolar de Castilla y León.

Rosa, M. J. & Amaral, A. (2007). A self-assessment of higher education institutions from the perspective of the EFQM excellence model. In D. F. Westerheijden, D.F., B. Stensaker & M. J. Rosa (Eds.), *Quality assurance in higher education: trends in regulation, translation and transformation*. Vol. 20. (pp. 181-208). Dordrecht: Springer.

Santos Guerra, M. A. (2002). Las falacias de la participación. In J. M. Hernández (Ed.), *Participar, y cómo, en la educación. Esa es la cuestión* (pp. 15-28). Valladolid: Junta de Castilla y León/Consejo Escolar de Castilla y León.

Santos Guerra, M. A. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.

Shewhart, W. A. (1931). *The Economic Control of Quality of Manufactured Product*. London: Macmillan.

Silva, A. C. P. (Org.) (2016). *Geografia política, geopolítica e gestão do território: racionalidades e práticas em múltiplas escalas*. Rio de Janeiro: Editora Gramma.

Smith, A. (2010). *A riqueza das nações*. (7ª ed.). vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Torres, L. L. (2017). Entre mais e melhor escola: Pode a cultura fazer a diferença? In CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e prospetiva*. Volume I. (pp. 465-480). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Valle López, J. M. (2005). La dimensión europea en le enseñanza. In C. García Crespo & L. Vega Gil (Coords.) (2005), *La Educación obligatoria en Europa y Latinoamérica* (pp. 49-64). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Vega Gil, L. (2002 a). *Claves de la Educación social en Perspetiva Comparada*. Salamanca: Hespérides.

Vega Gil, L. (2002 b). Perspectiva social de la escuela y participación de los estudiantes en la Unión Europea. In J. M. Hernández (Ed.), *Participar, y cómo, en la educación. Esa es la cuestión* (pp. 71-88). Valladolid: Junta de Castilla y León/Consejo Escolar de Castilla y León.

Vega Gil, L. (2011). *La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Barcelona: Octaedro.

Vicente, N. A. L. (2004). *Guia do Gestor escolar: Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: Edições ASA.

Vintró Castells, E. (2002). La participación más allá de las cuatro paredes de la escuela: Un proyecto educativo de ciudad. In J. M. Hernández (Ed.), *Participar, y cómo, en la educación. Esa es la cuestión* (pp. 57-70). Valladolid: Junta de Castilla y León/Consejo Escolar de Castilla y León.

## **Legislação consultada**

Decreto de 10 de abril de 1976. (Aprova a Constituição da República Portuguesa)

Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril. *Diário da República n.º 93/1982, I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e das Universidades. (Cria o Conselho Nacional de Educação no Ministério da Educação e das Universidades)

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986, I Série*. Lisboa: Assembleia da República. (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/1997, I Série-A*. Lisboa: Assembleia da República. (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar)

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. *Diário da República n.º 178/1997, II Série*. Lisboa: Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação – Ministério da Educação. (Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar)

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. *Diário da República n.º 217/1997, I Série-A*. Lisboa: Assembleia da República. (1.ª Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República n.º 102/1998, 1.º Suplemento, I Série-A*. Lisboa: Ministério da Educação. (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos)

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. *Diário da República n.º 294/2002, I Série-A*. Lisboa: Assembleia da República. (Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/2005, I Série-A*. Lisboa: Assembleia da República. (2.ª Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e 1.ª alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior)

Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio. *Diário da República n.º 85/2006, II Série*. Lisboa: Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação. (Criação do Grupo de Trabalho com o objetivo de estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008, I Série*. Lisboa: Ministério da Educação. (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Parecer n.º 5/2008, de 13 de junho. *Diário da República, n.º 113/2008, II Série*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (Parecer sobre a avaliação externa das escolas)

Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho. *Diário da República, n.º 146/2008, II Série*. Lisboa: Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação. (Determina as percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito bom em cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas na sequência do procedimento da avaliação de desempenho de pessoal docente)

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República n.º 166/2009, I Série*. Lisboa: Assembleia da República. (Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade)

Decreto-Lei n. 224/2009, de 11 de setembro. *Diário da República n.º 177/2009, I Série*. Lisboa: Ministério da Educação. (Procede à 1.ª alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e prevê a existência de postos de trabalho com a categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional nos mapas de pessoal dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas)

Parecer n.º 3/2010, de 9 de junho. *Diário da República, n.º 111/ 2010, II Série*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (Parecer sobre avaliação externa das escolas, 2007-2009)

Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro. *Diário da República, n.º 5/2011, II Série*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (Emite a recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre avaliação das escolas)

Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março. *Diário da República, n.º 45/2011, II Série*. Lisboa: Ministério das Finanças e da Administração Pública. (Cria sob a coordenação da Inspeção-Geral da Educação, um grupo de trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas)

Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril. *Diário da República n.º 79/2011, II Série*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (A Educação dos 0 aos 3 anos)

Decreto Regulamentar n.º 15/12, de 27 de janeiro. *Diário da República n.º 20/2012, I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. (Aprova a orgânica da Inspeção-Geral do Ministério da Educação e Ciência)

Decreto-Lei n.º 71/2012, de 21 de março. *Diário da República n.º 58/2012, I Série*. Lisboa: Ministério da Economia e do Emprego. (Aprova a orgânica do Instituto Português da Qualidade, I. P.)

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/2012, I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. (Procede à 2.ª alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008 que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 168/2012, I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. (Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência)

Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho. *Diário da República n.º 117/2014, I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. (Estabelece o regime jurídico das escolas profissionais privadas e públicas, no âmbito do ensino não superior, regulando a sua criação, organização e funcionamento, bem como a tutela e fiscalização do Estado sobre as mesmas)

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. *Diário da República n.º 128/2015, I Série*. Lisboa: Assembleia da República. (1.ª Alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade)

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. *Diário da República n.º 66/2016, I.º Suplemento, II Série*. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Ministério da Educação. (Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens)

Resolução do Conselho de Ministros N.º 3/2016, de 11 de abril. *Diário da República n.º 15/2016, I Série*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. (Fixa a missão e o estatuto da Unidade de Missão para a Valorização do Interior)

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho *Diário da República n.º 137/2016, II Série*. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Ministério da Educação. (Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar)

Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro. *Diário da República n.º 215/2016, II Série*. Lisboa: Gabinete do Ministro. (Criação do Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas)

Parecer do CNE n.º 4/2017, de 30 de maio. *Diário da República n.º 104/2017, II Série*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (Parecer sobre Perfil dos Alunos para o Século XXI)

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República n.º 128/2017, II Série II*. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Ministério da Educação. (Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018)

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República n.º 143/2017, II Série*. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Ministério da Educação. (Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória)

## **ANEXOS**



## ANEXO 1 - Matriz de Pontuação RADAR - Meios

Abordagem	Orientação	Não consegue demonstrar	Capacidade limitada de demonstrar	Consegue demonstrar	Consegue demonstrar plenamente	Reconhecida como modelo global a seguir
Sólida	As abordagens apresentam fundamentações claras, baseadas nas necessidades dos stakeholders relevantes, e são suportadas em processos.					
Integrada	As abordagens apoiam a estratégia e estão relacionadas com outras abordagens relevantes.					
Desdobramento		Não consegue demonstrar	Capacidade limitada de demonstrar	Consegue demonstrar	Consegue demonstrar plenamente	Reconhecida como modelo global a seguir
Implementado	As abordagens são implementadas em áreas relevantes, em tempo oportuno.					
Estruturado	A execução é estruturada e permite a flexibilidade e a agilidade organizacional.					
Avaliação e Refinamento		Não consegue demonstrar	Capacidade limitada de demonstrar	Consegue demonstrar	Consegue demonstrar plenamente	Reconhecida como modelo global a seguir
Medições	A eficácia e a eficiência das abordagens e dos seus desdobramentos são apropriadamente medidas.					
Aprendizagem e Criatividade	A aprendizagem e a criatividade são utilizadas para gerarem oportunidades de melhoria ou inovação.					
Melhoria e Inovação	Os resultados das medições, aprendizagem e criatividade são utilizados para avaliar, priorizar e implementar melhorias e inovações.					
Escala		0%	25%	50%	75%	100%
Pontuação Total						

Fonte: APQ-EFQM (2012). O Modelo de Excelência da EFQM. *Brussels - Belgium: EFQM Publications.*

## ANEXO 2 - Matriz de Pontuação RADAR - Resultados

Relevância e Utilidade	Orientação	Não consegue demonstrar	Capacidade limitada de demonstrar	Consegue demonstrar	Consegue demonstrar plenamente	Reconhecida como modelo global a seguir	
Abrangência e Relevância	Está identificado um conjunto coerente de resultados, incluindo resultados chave, que demonstra o desempenho da organização em relação à sua estratégia, objetivos e às necessidades e expectativas dos stakeholders relevantes.						
Integridade	Os resultados são oportunos, fiáveis e precisos.						
Segmentação	Os resultados são apropriadamente segmentados para proporcionarem conclusões úteis.						
Desempenho		Não consegue demonstrar	Capacidade limitada de demonstrar	Consegue demonstrar	Consegue demonstrar plenamente	Reconhecida como modelo global a seguir	
Tendências	Apresentam tendências positivas ou bons desempenhos sustentados durante, pelo menos, 3 anos.						
Metas	São fixadas metas relevantes, as quais são alcançadas de forma consistente, em consonância com os objetivos estratégicos.						
Comparações	São realizadas comparações externas relevantes, as quais são favoráveis para os resultados chave, em consonância com os objetivos estratégicos.						
Confiança	Existe confiança que os níveis de desempenho são sustentados no futuro, devido às relações de causa e efeito estabelecidas.						
Escala		0%	25%	50%	75%	100%	
Pontuação Total							

Fonte: APQ-EFQM (2012). O Modelo de Excelência da EFQM. *Brussels - Belgium: EFQM Publications.*

### ANEXO 3 - Matriz de Pontuação - modelo da EFQM

1. Critérios Meios										
Critérios	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Parte de Critério	1a		2a		3a		4a		5a	
Parte de Critério	1b		2b		3b		4b		5b	
Parte de Critério	1c		2c		3c		4c		5c	
Parte de Critério	1d		2d		3d		4d		5d	
Parte de Critério	1e				3e		4e		5e	

Somatório das partes										
		+5		+4		+5		+5		+5
Pontuação obtida										

#### NOTA:

A pontuação obtida é a média aritmética das % de pontuação atribuídas às partes de critério. Se os candidatos apresentarem razões convincentes de que uma ou mais partes não são relevantes para a sua organização, a média deve ser calculada em função do número de partes de critério abrangidos. Para evitar confusões (com pontuações zero) as partes de critério aceites como não relevantes devem ser mencionadas no quadro acima como "\_NR".

### 2. Critérios Resultados

Critério	6	%	7	%	8	%	9	%
----------	---	---	---	---	---	---	---	---

Parte de Critério	6a	x 0,75 =	7a	x 0,75 =	8a	x 0,50 =	9a	x 0,50 =
Parte de Critério	6b	x 0,25 =	7b	x 0,25 =	8b	x 0,50 =	9b	x 0,50 =

Pontuação obtida								
------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

### ANEXO 3 - Matriz de Pontuação - modelo da EFQM (Cont.)

#### 3. Cálculo da Pontuação Total

Critério	Pontuação obtida	Factor	Pontos obtidos
1. Liderança		x 1.0	
2. Estratégia		x 1.0	
3. Pessoas		x 1.0	
4. Parcerias e Recursos		x 1.0	
5. Processos, Produtos e Serviços		x 1.0	
6. Resultados Clientes		x 1.5	
7. Resultados Pessoas		x 1.0	
8. Resultados Sociedade		x 1.0	
9. Resultados Chave		x 1.5	

#### Total de pontos obtidos

- Inserir a pontuação obtida para cada critério (resultante das secções 1 e 2).
- Multiplicar cada pontuação pelo factor apropriado para calcular os pontos obtidos.
- Adicionar os pontos obtidos em cada critério para calcular o total de pontos.

Fonte: APQ-EFQM (2012). O Modelo de Excelência da EFQM. *Brussels - Belgium: EFQM Publications.*

## ANEXO 4 - Questionário - modelo da EFQM

<b>LIDERANÇA</b> “Organizações excelentes têm líderes que moldam o futuro e fazem-no acontecer, atuando enquanto modelos a seguir dos valores e ética da organização, inspirando sempre confiança. São flexíveis, permitindo à organização antecipar e reagir, em tempo útil, assegurando o sucesso continuado da organização”.	E	D	C	B	A
1 – O diretor molda o futuro e faz as coisas acontecerem.					
2 – O diretor atua como um modelo exemplar para os valores da escola.					
3 – O diretor inspira confiança em todos os momentos.					
4 – O diretor é flexível.					
5 – O diretor antecipa a mudança e reage atempadamente.					
<b>ESTRATÉGIA</b> “Organizações excelentes implementam a sua Missão e Visão através do desenvolvimento de uma estratégia focalizada nos <i>stakeholders</i> . Políticas, planos, objetivos e processos são desenvolvidos e desdobrados para executar a estratégia”.	E	D	C	B	A
1 – A estratégia da escola está alinhada com a Missão e a Visão.					
2 – A estratégia da escola está foca nos seus <i>stakeholders</i> .					
3 – A estratégia da escola é apoiada pelas políticas apropriadas, planos e processos.					
4 – A estratégia da escola tem objetivos e metas claramente definidos.					
<b>PESSOAS</b> “Organizações excelentes valorizam as suas pessoas e fomentam uma cultura que permite alcançar, de forma mutuamente benéfica, os objetivos organizacionais e pessoais. Desenvolvem as capacidades das suas pessoas e promovem a equidade e igualdade. Assistem, comunicam, reconhecem e recompensam as pessoas, de uma maneira que as motiva, gera o seu envolvimento e incentiva-as a utilizarem as suas capacidades e conhecimentos em benefício da organização”.	E	D	C	B	A
1 – O diretor alinha os seus objetivos pessoais, aos da equipa e aos da escola.					
2 – O diretor desenvolve as competências e aptidões das pessoas.					
3 – O diretor cria uma cultura de envolvimento e <i>empowerment</i> .					
4 – O diretor comunica de forma eficaz com toda a escola.					
5 – O diretor recompensa e reconhece o esforço das pessoas.					
<b>PARCERIAS E RECURSOS</b> “Organizações excelentes planeiam e gerem as parcerias externas, os fornecedores e os recursos internos de forma a apoiarem a sua estratégia, políticas e a eficaz operacionalização dos processos. Asseguram que gerem eficazmente o seu impacto ambiental e social”.	E	D	C	B	A
1 – A escola constrói relações sustentáveis com os seus parceiros e fornecedores.					
2 – A estratégia financeira está alinhada com a estratégia global.					
3 – A gestão dos edifícios, equipamentos e recursos é feita de forma sustentável.					
4 – A gestão da tecnologia vai no sentido de apoiar a execução da estratégia.					
5 – A informação e o conhecimento são geridos para apoiar uma tomada de decisão eficaz.					

## ANEXO 4 - Questionário - modelo da EFQM (Cont.)

<b>PROCESSOS, PRODUTOS E SERVIÇOS</b>	E	D	C	B	A
“Organizações excelentes concebem, gerem e melhoram os processos, produtos e serviços, de forma a gerar valor acrescentado para os clientes e outros <i>stakeholders</i> ”.					
1 – A escola define os processos fundamentais para atingir a sua estratégia.					
2 – A escola desenvolve produtos e serviços novos e inovadores.					
3 – A escola promove eficazmente os produtos e serviços.					
4 – A escola gere eficazmente a produção e prestação de produtos e serviços.					
5 – A escola gere eficazmente as suas relações com os clientes.					
<b>RESULTADOS DOS CLIENTES</b>	E	D	C	B	A
“Organizações excelentes alcançam resultados sustentados notáveis que vão ao encontro, ou excedem, as necessidades e expectativas dos seus clientes”.					
1 – A escola define os Resultados dos Clientes necessários para atingir a sua estratégia.					
2 – Os resultados das perceções dos Clientes são positivos há três anos.					
3 – As medidas internas para os Clientes são positivas de há três anos.					
4 – A escola está a cumprir as metas estabelecidas.					
5 – Os <i>benchmarks</i> mostram que a escola superou o desempenho dos seus concorrentes e/ou pares.					
<b>RESULTADOS DAS PESSOAS</b>	E	D	C	B	A
“Organizações excelentes alcançam resultados sustentados notáveis que vão ao encontro, ou excedem, as necessidades e expectativas das suas pessoas”.					
1 – A escola define os Resultados das Pessoas necessários para atingir a sua estratégia.					
2 – Os resultados das perceções das Pessoas são positivos há três anos.					
3 – As medidas internas para as Pessoas são positivas de há três anos a esta parte.					
4 – A escola está a cumprir as metas estabelecidas.					
5 – Os <i>benchmarks</i> mostram que a escola superou o desempenho dos seus concorrentes e/ou pares.					
<b>RESULTADOS DA SOCIEDADE</b>	E	D	C	B	A
“Organizações excelentes alcançam resultados sustentados notáveis que vão ao encontro, ou excedem, as necessidades e expectativas dos <i>stakeholders</i> relevantes da sociedade”.					
1 – A escola define os Resultados na Sociedade necessários para atingir a sua estratégia.					
2 – Os resultados da perceção da Sociedade são positivos há três anos.					
3 – As medidas internas da Sociedade são positivas há três anos.					
4 – A escola está a cumprir as metas estabelecidas.					
5 – Os <i>benchmarks</i> mostram que a escola superou o desempenho dos seus concorrentes e/ou pares.					
<b>RESULTADOS DO NEGÓCIO</b>	E	D	C	B	A
“Organizações excelentes alcançam resultados sustentados notáveis que vão ao encontro, ou excedem, as necessidades e expectativas dos seus <i>stakeholders</i> relevantes do negócio”.					
1 – A escola define os Resultados do Negócio necessários para atingir a sua estratégia.					
2 – Os resultados Financeiros são positivos há três anos.					
3 – Os resultados Não Financeiros do Negócio são positivos há três anos.					
4 – A escola está a cumprir as metas estabelecidas.					
5 – Os <i>benchmarks</i> mostram que a escola superou o desempenho dos seus concorrentes e/ou pares.					

Fonte: EFQM (2013). *Determining Excellence. Taking the first steps - a questionnaire approach*. Brussels - Belgium: EFQM Publications.

## ANEXO 5 - Questionário da EFQM - Pontuação “Meios”

		E	D	C	B	A	
<b>Liderança</b>	Nº de marcações (a)						
	Fator (b)	0	25	50	75	100	
	Valor (a x b)		+	+	+	+	Total =
	Total / 5 = % Realização						
<b>Estratégia</b>	Nº de marcações (a)						
	Fator (b)	0	25	50	75	100	
	Valor (a x b)		+	+	+	+	Total =
	Total / 4 = % Realização						
<b>Pessoas</b>	Nº de marcações (a)						
	Fator (b)	0	25	50	75	100	
	Valor (a x b)		+	+	+	+	Total =
	Total / 5 = % Realização						
<b>Parcerias e Recursos</b>	Nº de marcações (a)						
	Fator (b)	0	25	50	75	100	
	Valor (a x b)		+	+	+	+	Total =
	Total / 5 = % Realização						
<b>Processos, Produtos e Serviços</b>	Nº de marcações (a)						
	Fator (b)	0	25	50	75	100	
	Valor (a x b)		+	+	+	+	Total =
	Total / 5 = % Realização						

Fonte: adaptado de EFQM - *Determining Excellence*, 2013, p.20

## ANEXO 6 - Questionário da EFQM - Pontuação “Resultados”

		E	D	C	B	A	
<b>Resultados Clientes</b>	Nº de marcações (a)						
	Fator (b)	0	25	50	75	100	
	Valor (a x b)		+	+	+	+	Total =
	Total / 5 = % Realização						
<b>Resultados Pessoas</b>	Nº de marcações (a)						
	Fator (b)	0	25	50	75	100	
	Valor (a x b)		+	+	+	+	Total =
	Total / 5 = % Realização						
<b>Resultados Sociedade</b>	Nº de marcações (a)						
	Fator (b)	0	25	50	75	100	
	Valor (a x b)		+	+	+	+	Total =
	Total / 5 = % Realização						
<b>Resultados do Negócio</b>	Nº de marcações (a)						
	Fator (b)	0	25	50	75	100	
	Valor (a x b)		+	+	+	+	Total =
	Total / 5 = % Realização						

Fonte: adaptado de EFQM - *Determining Excellence*, 2013, p.20

## ANEXO 7 - Questionário da EFQM - Perfil da Escola

Nº de marcações assinaladas/pontuadas	E	D	C	B	A	% Realização
1 - Liderança						
2 - Estratégia						
3 - Pessoas						
4 - Parcerias e Recursos						
5 - Processos, Produtos e Serviços						
6 - Resultados dos Clientes						
7 - Resultados das Pessoas						
8 - Resultados na Sociedade						
9 - Resultados do Negócio						
Nº total de marcações (a)						
Fator (b)						
Valor (a x b)						
Total / 44 =	% Realização da Escola					

Fonte: adaptado de EFQM - *Determining Excellence*, 2013, p.20

## ANEXO 8 - CAF Educação 2013 - Critérios e subcritérios

<b>MEIOS - CRITÉRIOS E SUB-CRITÉRIOS</b>	
<b>Critério 1 - Liderança:</b> O que faz o líder para:	<b>Critério 4 - Parcerias e recursos:</b> O que faz a escola para:
<b>1.1</b> Dar uma orientação à escola, desenvolvendo a sua missão, visão e valores.	<b>4.1</b> Desenvolver e gerir parcerias com outras organizações.
<b>1.2</b> Gerir a escola, o seu desempenho e a melhoria contínua.	<b>4.2</b> Desenvolver e implementar parcerias com os alunos/formandos.
<b>1.3</b> Motivar e apoiar as pessoas da organização e servir de modelo.	<b>4.3</b> Gerir os recursos financeiros.
<b>1.4</b> Gerir de forma eficaz as relações com as autoridades políticas e outras partes interessadas.	<b>4.4</b> Gerir o conhecimento e a informação.
<b>Critério 2 - Estratégia e Planeamento:</b> O que faz a escola para:	<b>4.5</b> Gerir os recursos tecnológicos.
<b>2.1</b> Recolher informação relacionada com as necessidades presentes e futuras das partes interessadas, bem como, informação de gestão relevante.	<b>4.6</b> Gerir os recursos materiais.
<b>2.2</b> Desenvolver a estratégia e o planeamento tendo em conta a informação recolhida.	<b>Critério 5 - Processos:</b> O que a escola faz para:
<b>2.3</b> Comunicar e implementar a estratégia e o planeamento e revê-los regularmente.	<b>5.1</b> Identificar, conceber, gerir e inovar os processos de forma sistemática, envolvendo as partes interessadas.
<b>2.4</b> Planear, implementar e rever a inovação e a mudança.	<b>5.2</b> Desenvolver e fornecer produtos e serviços orientados para os alunos/partes interessadas.
<b>Critério 3 - Pessoas:</b> O que faz a escola para:	<b>5.3</b> Coordenar os processos em toda a escola e com outras organizações.
<b>3.1</b> Planear, gerir e melhorar os recursos humanos, de forma transparente, em conformidade com a estratégia e o planeamento.	
<b>3.2</b> Identificar, desenvolver e utilizar as competências das pessoas, alinhando os objetivos individuais e organizacionais.	
<b>3.3</b> Envolver as pessoas através do diálogo aberto e da delegação de responsabilidades, promovendo o seu bem-estar.	

## ANEXO 8 - CAF Educação 2013 - Critérios e subcritérios (Cont.)

<b>RESULTADOS - CRITÉRIOS E SUB-CRITÉRIOS</b>	
<p><b>Critério 6 - Resultados orientados para o aluno/formando e outras partes interessadas:</b> O que a escola atingiu para satisfazer as necessidades e expectativas dos alunos e de outras partes interessadas-chave através de resultados de:</p>	<p><b>Critério 8 - Resultados da responsabilidade social:</b> O que a instituição atingiu no que respeita à sua responsabilidade social, através de resultados de:</p>
<b>6.1</b> Medições da perceção.	<b>8.1</b> Medições da perceção.
<b>6.2</b> Medições do desempenho.	<b>8.2</b> Medições de desempenho.
<p><b>Critério 7: Resultados das pessoas:</b> Resultados atingidos pela escola para satisfazer as necessidades e expectativas dos colaboradores através de resultados de:</p>	<p><b>Critério 9 - Resultados do desempenho-chave:</b> Resultados alcançados pela escola em relação a ...</p>
<b>7.1</b> Medições da perceção.	<b>9.1</b> Resultados externos: resultados e impactos em relação aos objetivos.
<b>7.2</b> Medições do desempenho.	<b>9.2</b> Resultados internos: nível de eficiência.

Fonte: elaboração própria.

## ANEXO 9 - Grelha de autoavaliação - Critérios Meios (Sistema avançado)

<b>Critério 1 - Liderança:</b> considerar o que a escola faz para: <b>1.1.</b> Dar uma orientação à organização desenvolvendo a missão, visão e valores <b>1.2.</b> Gerir a organização, o desempenho e a melhoria contínua <b>1.3.</b> Motivar e apoiar as pessoas da organização e servir de modelo de conduta <b>1.4.</b> Gerir de forma eficaz as relações com o nível político e outras partes interessadas						
Sub critérios		Pontos fortes e evidências	Áreas a melhorar	Pontuação	Pontuação do subcritério	Sugestões de melhoria
<b>1.1.</b>	<i>Plan</i> Planear	Proposta de Projeto Educativo enviada por mail a toda a comunidade educativa para esta emitir opinião/contraproposta	Quadro de valores	85	Soma (P+D+C+A) 290	Definição clara e sucinta de 4 ou 5 valores
	<i>Do</i> Executar	Divulgação por mail de propostas de atividades	Divulgação das atividades por grupos/área de interesse	85		Reunião de grupo semanal para análise das atividades
	<i>Check</i> Rever	Reuniões da direção para monitorizar o desenvolvimento da missão, visão e valores	Alargar as reuniões a Coordenadores de departamento, direção de turma	60		Reuniões periódicas para partilha de “boas práticas” de liderança
	<i>Act</i> Ajustar	Diálogo dirigido para enfatizar a importância da revisão do Projeto Educativo	A revisão deverá ser anual	60		Criação do “caderno de bordo” da direção
Soma (P+D+C+A) = 290						
Pontuação do subcritério (Soma/4) = 72,5						
Justificação da pontuação. Existem evidências muito importantes a nível da planificação e execução relativamente à missão, visão e valores, embora as evidências sejam mais escassas ao nível da monitorização e fundamentação das revisões.						

Fonte: adaptado de DGAEP, Estrutura Comum de Avaliação (CAF) adaptada ao setor da educação - CAF Educação

## ANEXO 10 - Grelha de autoavaliação - Critérios Resultados (Sistema avançado)

<b>Critério 6 - Resultados orientados para os clientes (alunos/pais-E.Ed.):</b> considerar o que a escola atingiu para satisfazer as necessidades e expetativas dos alunos através de resultados de: <b>6.1.</b> Medições da perceção <b>6.2.</b> Medições do desempenho					
Sub critérios	Pontos fortes e evidências	Áreas a melhorar	Pontuação	Pontuação do subcritério	Sugestões de melhoria
<b>6.1</b>	Aumento do grau de satisfação dos alunos/E.Ed.	Rever os questionários de satisfação	Tendências 70	160/2= 80	Diferentes momentos de aplicação dos questionários e reformulação de algumas questões
			Metas 90		
<b>6.2.</b>	Aumento do envolvimento dos alunos/E. Ed.	Rever indicadores/evidências	Tendências 70	160/2=80	Estabelecer um quadro de referência mais representativo do grau de envolvimento dos alunos/E.Ed.
			Metas 90		
Pontuação Critério 6 ( soma dos subcritérios/2) = 80					

Fonte: adaptado de DGAEP, Estrutura Comum de Avaliação (CAF) adaptada ao setor da educação - CAF Educação 2013

## ANEXO 11 - Ação de Melhoria

<b>Designação da Ação de Melhoria</b>	
Repensar a avaliação contínua do pessoal docente e não docente	
<b>Composição da equipa / Coordenador</b>	
João Alves, Maria Almeida, Francisca Soares, Mário Pereira, Isabel Silva, Manuela Santos, Teresa Coutinho, Joana Sá / Paula Gomes	
<b>Critério dominante da CAF</b>	<b>Partes interessadas</b>
3- Pessoas; 5- Processos; 7- Resultados das Pessoas	Envolvidos - pessoal docente e não docente Interessados nos resultados - pais e alunos
<b>Descrição da ação de melhoria</b>	
Implementação de um plano de formação contínua de pessoal docente e não docente, centrado nos recursos internos e na partilha entre pares e na criação de parcerias com instituições externas.	
<b>Objetivo(s) da ação de melhoria</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar condições para replicação/disseminação de ações de formação junto dos pares;</li> <li>- Apoiar a promoção de ações de formação no âmbito das aprendizagens digitais.</li> </ul>	
<b>Atividades a realizar</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação das áreas de formação;</li> <li>- Levantamento dos professores acreditados como formadores e outros que possam proceder à acreditação;</li> <li>- Criação de uma plataforma online de partilha de recursos procedentes de ações de formação realizadas pelo pessoal docente e não docente;</li> <li>- Elaboração de horários coincidentes para trabalho de equipa;</li> <li>- Procura de oferta formativa no âmbito das aprendizagens digitais.</li> </ul>	
<b>Resultado(s) a alcançar (a fixação de metas mensuráveis é fundamental para avaliar se os resultados foram atingidos)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar pelo menos 1 ação de formação pelos docentes acreditados;</li> <li>- Enviar para acreditação pelo menos 50% dos professores que possuem os requisitos para tal;</li> <li>- Pelo menos 5% do pessoal docente e não docente partilhem recursos provenientes de ações de formação realizadas;</li> <li>- Realizar, pelo menos 1 ação no âmbito das aprendizagens digitais.</li> </ul>	
<b>Fatores críticos de sucesso (o que é fundamental para garantir o sucesso da ação)</b>	<b>Data de início</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de formadores internos;</li> <li>- Envolvimento do pessoal docente e não docente;</li> <li>- Parcerias com outras escolas.</li> </ul>	março 2019
<b>Constrangimentos (circunstâncias existentes ou que podem surgir dificultando a execução da ação)</b>	<b>Data de conclusão</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indisponibilidade dos formadores internos externos;</li> <li>- Desmotivação do pessoal docente e não docente</li> </ul>	julho 2019
<b>Recursos humanos envolvidos (nº pessoas/dia)</b>	<b>Custo</b>
Equipa de autoavaliação, Direção; Coordenador dos assistentes operacionais; Pessoal docente e pessoal não docente; Formadores externos	Horas afetas ao desenvolvimento da ação por parte dos membros da equipa
<b>Mecanismos de revisão/avaliação da ação e datas (monitorizar a implementação da ação e avaliar até que ponto os resultados alcançados correspondem aos esperados)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de duas sessões de acompanhamento, com toda a equipa de autoavaliação, onde serão reportados os progressos e definidas estratégias de adequação, caso se justifique.</li> </ul>	

Fonte: adaptado de DGAEP, Estrutura Comum de Avaliação (CAF) adaptada ao setor da educação - CAF Educação 2013





