

Avaliação e Planeamento Participados nas Escolas (APPE/DEAPS)



**Um Manual de Utilizador
para a Inclusão de Pais e Alunos
na Autoavaliação e Planeamento Escolar**

Sobre esta publicação

Esta publicação foi financiada pela Comissão Europeia, através de um projeto intitulado *Distributed Evaluation and Planning in Schools* (DEAPS)/Avaliação e Planeamento Participados nas Escolas (APPE), com início em Setembro de 2017 e concluído em Agosto de 2020. O financiamento do projeto foi obtido através do Programa de Financiamento da iniciativa Erasmus+ Key – Cooperação para a Inovação e Intercâmbio de boas práticas – Parcerias Estratégicas para o Ensino.

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. Esta publicação reflete apenas a opinião dos autores e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer uso que possa ser feito da informação nela contida.

Número de Referência do Projeto: 2017-1-IE01-KA201-025693

Disclaimer

Pode copiar, fazer *download* ou imprimir o conteúdo desta publicação para uso próprio, desde que mencione a fonte.

Por favor, cite esta publicação como:

Brown, M., Gardezi, S., Cinqir, S., Figueiredo, M., Faddar, J., Kurum, G., Vanhoof, J., McNamara, G., O'Hara, J., Amante, S., Ramalho, H., Skerritt, C., O'Brien, S. and Rocha, J. (2020). *Introdução à avaliação e planeamento distribuídos nas escolas. Um manual de utilizador para a inclusão de pais e estudantes na auto-avaliação e planeamento de escolas.* EQI – Dublin.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



ÍNDICE

Parte 1: Enquadramento Teórico

| | |
|--|---|
| 1.0 Introdução..... | 1 |
| 1.1 Organização e funcionamento do manual de utilizador..... | 2 |
| 1.2 Contexto..... | 2 |
| 1.3 Terminologia e definições..... | 3 |
| 1.3.1 Autoavaliação das escolas..... | 3 |
| 1.3.2 A voz dos Pais..... | 4 |
| 1.3.3 A voz dos Estudantes..... | 6 |
| 1.3.4 Conselho de Administração e Autoavaliação das Escolas..... | 7 |

Parte 2: As componentes fundamentais da APPE/DEAPS

| | |
|--|----|
| 2.0 Compreensão da Avaliação e Planeamento Participados nas Escolas..... | 9 |
| 2.1 Constituição da Equipa de Autoavaliação das Escolas..... | 12 |
| 2.2 Planeamento da Autoavaliação das Escolas..... | 13 |
| 2.3 Recolha e Análise de Dados..... | 15 |
| 2.4 Relatório de Autoavaliação das Escolas e Plano de Melhoria..... | 17 |
| 2.5 Sugestões Práticas..... | 19 |

Parte 3: Recursos

| | |
|---|----|
| A - Reunião da Equipa de Autoavaliação das Escolas..... | 23 |
| B- Relatório de Autoavaliação..... | 24 |
| C- Modelo de Planeamento de Melhoria das Escolas..... | 25 |
| D- Inquérito por Questionário aos Alunos..... | 26 |
| E- Inquérito por Questionário aos Pais..... | 29 |
| F- Grupo focal com Alunos - Questões..... | 32 |
| G- Grupo focal com Pais - Questões..... | 33 |

Parte 4: Referências

Parte 1: Enquadramento Teórico

1.0 Introdução

Este manual é o resultado de um projeto intitulado *Making Meaning of Distributed Evaluation and Planning in Schools (DEAPS)/Dando Sentido à Avaliação e Planeamento Participados nas Escolas (APPE)*. O objetivo do projeto foi o reforço da eficácia do processo de Autoavaliação das Escolas (AAE) que terá um impacto mais significativo na melhoria das escolas ao envolver todos os *stakeholders*, incluindo aqueles que são tradicionalmente marginalizados e subrepresentados. Este modelo participativo de AAE, embora conceptualmente forte, traz consigo muitos desafios práticos, em particular, o do envolvimento de múltiplos *stakeholders*. Através deste manual, os líderes escolares receberão as ferramentas para implementar modelos de avaliação das escolas que permitam um maior envolvimento com os principais grupos de *stakeholders* – como os pais, os alunos, os professores e os órgãos de gestão – em todas as fases do processo de garantia da qualidade.

Este manual baseia-se numa revisão sistemática da literatura e em resultados decorrentes de uma série de Estudos de Caso em escolas de quatro países europeus (Bélgica, Irlanda, Portugal e Turquia). Podem ser encontrados mais detalhes no *website* do projeto <https://www.deaps.net/> com o objetivo de contribuir para uma perspetiva única e inovadora sobre a avaliação das escolas, ajudando-as a ultrapassar a mera “autoavaliação” rumo à “avaliação participada”, uma vez que esta última implica o compromisso de desenvolvimento da capacidade de participação de uma diversidade de grupos no processo de avaliação.

Este manual visa proporcionar orientações, indicadores, estratégias e instrumentos aos líderes escolares, professores e agências de apoio ao setor sobre a inclusão dos alunos, pais / Conselho de Administração no processo de APPE para que ocorra de forma eficaz. Visa igualmente promover as dimensões europeias da autoavaliação das escolas e o planeamento da implementação de melhorias.

As organizações parceiras que desenvolveram o manual são da Bélgica (da Universidade de Antuérpia), da Irlanda (EQI – Instituto de Educação DCU), Portugal (Instituto Politécnico de Viseu) e Turquia (Universidade de Ancara).

- **A Universidade de Antuérpia (UAN)** é uma universidade internacionalmente orientada para a investigação, caracterizada pelos seus elevados padrões educativos, pela sua investigação competitiva em termos internacionais e por uma abordagem empreendedora.
- **EQI - Centro para a Avaliação da Qualidade e Inspeção na Dublin City University (DCU)** é um grupo de investigação multidisciplinar que analisa o impacto da avaliação e da inspeção na educação e campos afins, e é reconhecido como um Centro de Investigação da Universidade.
- **O Instituto Politécnico de Viseu**, através da sua Escola Superior de Educação, trabalha em estreita colaboração com escolas e outros parceiros educativos.
- **A Universidade de Ancara** desenvolveu projetos relacionados com as qualificações dos professores e com a gestão de desempenho dos inspetores. A universidade acolhe o Centro para a Avaliação e Aplicação da Avaliação e da Investigação e o Centro para Gestão dos Exames (CGE/CEM).

Apostando no uso transnacional, o manual está disponível nas línguas dos quatro parceiros (inglês, alemão, português e turco). O manual também está integrado num MOOC que está disponível em <https://www.deaps.net/>.

1.1 Organização e funcionamento do manual do utilizador

O manual está organizado em quatro secções distintas:

A parte 1 apresenta a introdução, a teoria e o enquadramento do projeto, bem como a terminologia e as definições que são usadas no manual.

A parte 2 contém os ingredientes principais para que a Avaliação e o Planeamento Participados funcionem nas escolas e inclui sugestões práticas para a Avaliação e o Planeamento Participados. Esta secção está dividida em várias partes que compreendem principalmente as diretrizes para os líderes escolares, para os professores e para os envolvidos na avaliação interna das escolas, favorecendo-as através do processo APPE/DEAPS. Estas incluem:

- Compreender a avaliação e o planeamento participados nas escolas;
- Como formar e gerir equipas AAE;
- Como é o processo de AAE planeado;
- Quais são as várias fontes de informação, como são recolhidas e analisadas; e
- Relatórios de AAE e planeamento de melhoria das escolas.

A parte 3 oferece recursos e modelos que são mencionados durante as sugestões práticas na Parte 2 do manual e que são necessários para levar a cabo a AAE e a melhoria das escolas.

1.2 Contexto

O Projeto *Making Meaning of Distributed Evaluation and Planning in Schools* (DEAPS) / *Dando Sentido à Avaliação e Planeamento Participados nas Escolas* (APPE) é sustentado pelo incentivo europeu para melhorar a qualidade da oferta educativa nas escolas, como meio de facilitar uma maior inclusão social, combater o abandono e a desigualdade escolares e promover uma cidadania ativa. Visa apoiar os líderes escolares e os professores a melhorar a qualidade do seu processo de avaliação interna, sensibilizando-os para o facto de que o envolvimento dos *stakeholders* no processo de AAE e de melhoria aumenta a real fonte de informação e possibilita às escolas alcançarem os seus objetivos de melhoria. As abordagens repartidas e participadas da AAE oferecem às escolas a oportunidade de encontrar meios inovadores para melhorar o seu ensino e aprendizagem ao envolver ativamente no processo todo o corpo docente, os pais e os alunos.

A APPE/DEAPS também pretendia construir e apoiar os líderes escolares e a capacidade dos professores de envolver múltiplos *stakeholders* no processo de avaliação que conduzisse a melhores resultados de aprendizagem para os alunos, gerindo o abandono

escolar precoce e as desigualdades através do processo. Na verdade, a publicação de 2015 da Direção Geral da Educação e da Cultura, intitulada *A whole-school approach to tackle early school leaving/ Uma abordagem global para combater o abandono escolar precoce* (European Union/União Europeia, 2015), identifica os pré-requisitos da abordagem ao combate do abandono escolar precoce. Ao longo da publicação, dois temas remetem para a eficácia da AAE e para o envolvimento dos *stakeholders* que são, também, os elementos centrais deste projeto. Argumenta-se que toda uma abordagem escolar se torna eficaz quando o processo de melhoria das escolas é adaptado às necessidades e ao espírito da comunidade educativa. Além disso, afirma-se que “schools that actively use school planning and school [self] evaluation will be in a stronger position to eradicate early school leaving” (p.5). Do mesmo modo, a escola pode combater as desigualdades educativas através do planeamento estratégico cooperativo, bem como do processo de autoavaliação e avaliação de toda a escola, envolvendo todo o corpo docente, alunos e pais.

Considera-se que o desenvolvimento de metodologias para o envolvimento de pais e alunos na AAE e no processo de melhoria da escola permitirá que as escolas se adaptem melhor para fazer face à ausência de estratégias de melhoria da escola, na sua atual conceptualização. A investigação revela que o envolvimento dos pais, em particular, diminui à medida que os alunos evoluem no seu percurso educativo e que os pais, especialmente os de meios desfavorecidos, correm maior risco de enfrentar barreiras tanto na formação de parcerias com as escolas como no acompanhamento da aprendizagem dos seus filhos – em grande parte como resultado de uma perceção da falta de abertura nas políticas educativas (Povey et al. 2016). Existem poucas evidências sobre o envolvimento dos alunos no processo de garantia da qualidade, embora os testemunhos dos alunos sobre a qualidade do seu trabalho, os progressos que fazem ao longo do tempo e a eficiência dos professores sejam a principal fonte de informação sobre o desempenho escolar (Macbeath, 2005).

Prevê-se que o manual não só melhore a qualidade do ensino oferecida em cada um dos países parceiros, mas também em escolas de toda a Europa e de outros países.

1.3 Terminologia e definições

1.3.1 Autoavaliação das escolas

A AAE é definida como um processo “largely initiated by the school itself, whereby carefully chosen participants describe and evaluate the functioning of the school in a systematic manner for the purposes of making decisions or undertaking initiatives in the context of [aspects of] overall school [policy] development” (Vanhoof and Van Petegem, 2005, p. 104). Kyriakides and Campbell (2004) também veem a AAE como um processo democrático que defende os valores da participação e transparência, tal como é posto em prática pelos *stakeholders* educativos, como os professores, os alunos e os pais, que também fazem um julgamento sobre a qualidade das escolas. As suas definições são mais desenvolvidas na legislação irlandesa no âmbito da AAE:

School self-evaluation (SSE) is a collaborative, reflective process of internal school review. During school self-evaluation, the principal, deputy principal and teachers, under the direction of the board of management and the

patron, and in consultation with parents and pupils, engage in a reflective enquiry on the work of the school (DES, 2012, p.1).

O processo inclui reflexão sobre práticas atuais, identificação e valorização de pontos fortes; identificação e melhoria de pontos fracos; e participação no desenvolvimento pessoal e profissional partilhado com vista à melhoria do ensino e da aprendizagem e de critérios de aproveitamento dos alunos (Education and Training Inspectorate, 2010).

A autoavaliação das escolas desenvolveu-se como um sistema de garantia da qualidade para complementar a avaliação externa ou a inspeção das escolas nestas últimas duas décadas. As tendências crescentes de descentralização e liberalização na Nova Administração Pública resultaram num aumento da autonomia das escolas e passou-se a ver a avaliação externa como um meio de controlo externo (Blok et al., 2008; Brown et al., 2016; Nevo, 2002; Vanhoof & Van Petegem, 2007). Portanto, as escolas estão agora habilitadas a tomar decisões para melhorar a qualidade educativa e, conseqüentemente, são responsáveis por tudo o que fazem (Nevo, 2002). A inspeção ou agência de avaliação atualmente apoia as escolas, disponibilizando-lhes critérios (quadro de qualidade) em função dos quais podem medir o seu desempenho e metodologia para levarem a cabo o processo de AAE.

A investigação apoia a AAE na convicção de que os líderes escolares, os professores e outros funcionários estão familiarizados com o contexto da escola, conhecem os seus problemas locais e os *stakeholders* e, acima de tudo, fazem parte da escola para gerir e implementar ações de melhoria escolar (Blok et al., 2008; McNamara & O'Hara, 2012; Nevo, 2002). McNamara and O'Hara (2012) consideram a AAE uma “driving force for collaborative internal school improvement efforts” (p. 86). Para uma mudança sustentável, as escolas precisam de rever o seu trabalho utilizando indicadores no contexto da inspeção e dar informações válidas e credíveis sobre o seu bom funcionamento. Os conceitos de análises diversificadas e de autonomia conquistada tiveram origem na capacidade de as escolas levarem a cabo uma autoavaliação válida e credível que pode ser validada por uma avaliação externa. Escolas com um forte sistema de autoavaliação são inspecionadas com menos frequência ou têm avaliações externas mais curtas e direcionadas do que as escolas em que a AAE se está a desenvolver.

São necessárias certas condições para o sucesso da AAE: Literacia em Avaliação, Recursos, Liderança e Cultura de Apoio, bem como Apoio Externo e Responsabilidade (Nelson et al., 2015). A literacia em avaliação inclui o conhecimento e a tomada de decisões sobre que dados procurar, como analisar e interpretar os dados, como estabelecer metas de melhoria e quem incluir no processo de AAE e de melhoria das escolas. Os recursos humanos, que têm competências em avaliação, são o principal recurso necessário no processo de avaliação. A liderança é uma componente essencial para a implementação eficaz da autoavaliação. Os educadores em posições de liderança desempenham um papel fundamental na promoção da avaliação interna e na verificação de que esta ocorre. O que é crucial é como os líderes demonstram o seu empenho na avaliação e trabalham com outros intervenientes na escola para encorajar, motivar e apoiar uma atitude de colaboração. A maior participação dos *stakeholders*

resulta num maior sentido de propriedade que conduz a formas de compromisso e motivação desejáveis. O processo de AAE funciona melhor se os *stakeholders* estiverem convencidos de que esta vai melhorar o ensino e a aprendizagem e o sucesso dos alunos. A disponibilidade para apoio externo, por exemplo, o desenvolvimento profissional dos funcionários das escolas, um quadro de indicadores e padrões de qualidade, modelos, e visitas de apoio em permanência pela inspeção promovem a literacia em avaliação que, por sua vez, leva a uma AAE de melhor qualidade.

1.3.2 A voz dos pais

O papel dos pais como um dos atores-chave na educação é plenamente reconhecido, e a parceria pais-escola é considerada crucial para melhorar os resultados dos alunos: assiduidade, comportamento, retenção escolar, aproveitamento académico e bem-estar (Povey et al. 2016). Na legislação de muitos países, o envolvimento dos pais é vinculativo para as escolas. Como na Secção 118 da Lei *No Child Left Behind/Nenhuma Criança Deixada para Trás* (2002):

...parents are encouraged to be actively involved in their child's education at school; that parents are full partners in their child's education and are included, as appropriate, in decision-making and on advisory committees to assist in the education of their child...

A Lei da Educação Irlandesa de 1998 e as circulares sobre os pais como parceiros na educação: 24/91 (escolas primárias) e M27/91 (escolas pós-primárias) são um reconhecimento dos pais e das escolas como educadores-chave na vida de uma criança e enfatizam a construção de uma parceria respeitosa e colaborativa para satisfazer as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Estas legislações sublinham a formação da associação de pais e do conselho nacional de pais para que “parents [get] the opportunity and the mechanism for having a voice in decision making on primary educational issues.”

Na Escócia, a Lei das Escolas Escocesas (Parental Involvement/Envolvimento dos Pais), de 2006, e a Lei da Educação e Inspeções do Reino Unido (2006) sublinham o estabelecimento de conselhos de pais como órgãos estatutários de representação dos pais nas escolas.

Epstein (2018) identificou seis formas para as escolas envolverem os pais:

1. **Apoio à parentalidade:** As escolas ajudam as famílias com competências parentais e prestam apoio familiar.
2. **Comunicações:** As escolas comunicam com as famílias sobre programas, currículos e progresso dos alunos, e criam canais de comunicação bidirecionais entre escola e casa.
3. **Voluntariado:** As escolas recrutam ativamente os pais como voluntários numa grande variedade de atividades.
4. **Aprendizagem em casa:** As escolas ajudam a envolver os pais na aprendizagem dos seus filhos em casa, incluindo na realização dos trabalhos de casa, ajudando os seus filhos a estabelecer objetivos e outras atividades relacionadas com o currículo escolar.
5. **Tomada de decisões:** As escolas incluem as famílias como participantes nas decisões escolares, na direção e nas atividades de sensibilização através de conselhos escolares ou equipas de melhoria, comissões e organizações de pais. O envolvimento dos pais na

tomada de decisões ajuda a desenvolver a liderança dos pais e incentiva a contribuição dos pais em assuntos escolares.

6. Colaboração: As escolas ajudam a coordenar os seus recursos e serviços para as famílias, estudantes e escola com organizações comunitárias, empresas e organizações culturais.

A AAE é um dos aspetos da parceria entre pais e escola, como podemos ver pela taxonomia de Epstein. Chapman e Sammons (2013) defendem que os pais dão feedback ao corpo docente, tanto num ambiente de rotina como formal.

Routine contact between parents and school staff can occur in a range of situations, including face-to-face conversation, by telephone and at parents' evenings. All occasions provide an opportunity for the exchange of information between home and school, and parents can offer particular insights into pupils' learning and factors that affect it, for example, their responses to homework, the effectiveness of the school's support for home learning and the ways in which the school provides information to parents about how they can support their children. Such feedback may be used more or less systematically in self-evaluation (Chapman & Sammons, 2013, p.24).

Contudo, para os envolver formalmente no processo de AAE, as escolas podem realizar um inquérito por questionário, consulta de grupos focais ou reuniões especiais com as associações de pais. É prerrogativa dos líderes escolares decidir como, quando e porquê querem envolver os pais. São eles meramente uma fonte de informação, ou podem contribuir para o processo de avaliação e melhoria da escola? Brown et al. (2020) ao mesmo tempo que enfatizam o sentido da voz dos pais e dos alunos na AAE e no processo de melhoria das escolas apresentam as suas várias categorias e explicam como são recebidos por outros atores nas escolas, especialmente pelos professores. As categorias da voz dos pais que eles propõem são:

- A natureza idealista da voz dos pais
- A natureza divisória da voz dos pais
- A natureza ameaçadora da voz dos pais.

Apesar da aceitação generalizada de dar poder aos pais para influenciar a tomada de decisões na escola, os pais estão relutantes em tomar uma posição crítica, uma vez que isso pode ter um impacto negativo na postura dos seus filhos na escola e, por vezes, devido às suas outras responsabilidades (famílias numerosas, crianças para cuidar e natureza do trabalho) ou restrições (contexto socioeconómico e falta de educação) não são capazes de participar ativamente na escola dos seus filhos. Por vezes, os professores sentem que o envolvimento dos pais pode diminuir o seu estatuto profissional, ou podem ser mais responsabilizados. Além disso, pode haver uma discrepância entre a noção de envolvimento dos pais e dos professores, uma vez que os professores limitam o seu envolvimento ao contacto casa-escola, enquanto os pais querem participar em atividades escolares, mesmo na avaliação dos professores. Também pode haver dificuldades na capacidade dos pais para participar na tomada de decisões da escola (Brown et al., 2020).

Independentemente do nível de educação dos pais, do contexto socioeconómico ou do tamanho da família, quando os pais trabalham em estreita colaboração com as escolas, as crianças têm um melhor desempenho. Os líderes escolares podem desempenhar um papel muito significativo na “introduction, implementation and sustainability of solutions focused on parental involvement” (Mleczo & Kington, 2013). “When Principals actively embed a whole school vision that values the role of parents in their child’s learning” (Povey et al., 2016) não só o nível de envolvimento dos pais aumenta, mas também outros *stakeholders* começam a vê-lo positivamente. De facto, é crucial para a liderança da escola que todos os *stakeholders* saibam o propósito da AAE, incluindo o corpo docente, para dissiparem as suas dúvidas, uma vez que a AAE implica a construção de um cenário geral da escola e não se concentra apenas nas pessoas.

1.3.3 A voz dos estudantes

Os estudantes sabem mais do que ninguém sobre a qualidade do seu trabalho e o seu progresso e sucesso ao longo do tempo e nas várias áreas de aprendizagem. Sendo os principais *stakeholders* das escolas, as suas opiniões sobre a forma como o ensino e a aprendizagem estão organizados, os conteúdos educativos, o seu estilo de aprendizagem, a forma como o currículo é concebido, o edifício e as infraestruturas escolares, as políticas educativas e qualquer área que lhes diga respeito, direta ou indiretamente, são uma importante fonte de informação.

Benner et al. (2019) definem a voz dos estudantes como “authentic student input or leadership in instruction, school structures, or education policies that can promote meaningful change in education systems, practice, and/or policy by empowering students as change agents, often working in partnership with adult educators”.

Enquanto Brown et al. (2020) definem a voz dos estudantes como “A role for students in evaluation and decision making” (p.3), a voz dos estudantes, argumentam eles, pode ser idealista, fraturante ou de natureza ameaçadora. Os professores, especialmente nas escolas primárias, estão relutantes em aceitar a voz dos estudantes e consideram-na irresponsável e imatura. Por vezes, os estudantes que são eloquentes e confiantes dominam o resto, e as escolas ficam a conhecer apenas as vozes seletivas. Além disso, os estudantes receiam que o seu *feedback* negativo ofenda os seus professores, daí que deem opiniões eufemísticas sobre a forma como o ensino está organizado na sua escola. Por outro lado, é muito importante para os professores e para a sua autoeficácia a forma como os seus alunos os veem. Por conseguinte, é necessário considerar cuidadosamente como e quando envolver os estudantes no processo de AAE e de tomada de decisões. Para envolver construtivamente a voz dos estudantes, é necessário que haja esforços intencionais e uma forte visão dos líderes educativos que valorize a voz dos estudantes, a clareza de objetivos, o tempo e as estruturas para a comunicação aluno-adulto e, acima de tudo, confiança entre alunos e educadores (Toshalis & Nakkula, 2012).

Benner et al. (2019) acreditam que todas as formas de voz estudantil podem ser importantes e marcar significativamente a educação e a política escolar e apresentam um modelo abrangente de voz estudantil e de liderança, ao combinarem *The spectrum of Student Voice*, de Toshalis & Nakkula, e *Pyramid of student voice*, de Mitra & Goss.

Types of student voice

Adapted version of Toshalis and Nakkula's "The Spectrum of Student Voice Oriented Activity" and Mitra and Gross' "Pyramid of student voice"

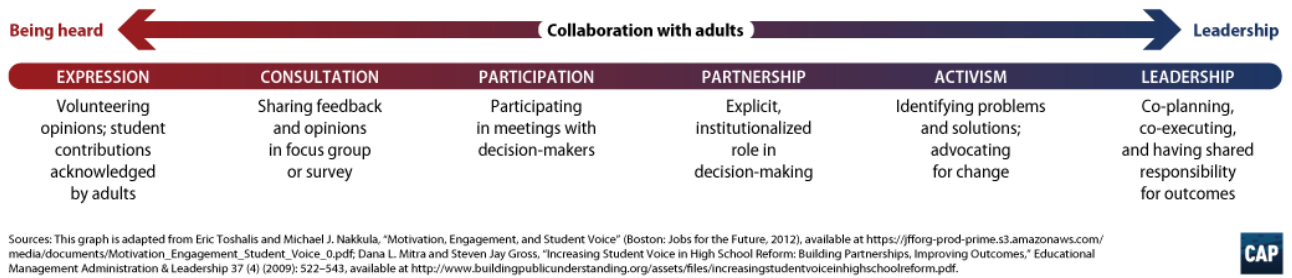


Figura 1: Tipos de vozes dos alunos

Na Figura 1, o intervalo entre a expressão e a liderança mostra os vários níveis de participação dos estudantes na AAE e no processo de planeamento de melhorias. A expressão aqui representa o *feedback* informal que os professores ou líderes escolares recebem enquanto falam com os alunos, e a consulta significa a recolha de *feedback* através de um grupo de discussão ou inquérito por questionário. As fases de participação e parceria representam a realização de reuniões com estudantes de acordo com a política escolar estabelecida; enquanto o ativismo e a liderança significam a identificação das áreas que necessitam de melhoria e o planeamento e implementação conjuntos das ações conducentes à melhoria.

Benner et al. (2019) sugerem oito abordagens que os professores e líderes escolares podem utilizar para incorporar a voz dos estudantes na autoavaliação escolar e nas iniciativas de melhoria da escola: inquéritos aos estudantes; representação dos estudantes em órgãos diretivos tais como conselhos escolares, decisores locais e estatais; conselho estudantil; jornalismo estudantil; investigação de ação participativa juvenil; reuniões de pais-professores liderados por estudantes; práticas democráticas na sala de aula; e aprendizagem personalizada. As primeiras cinco abordagens estão centradas numa perspetiva mais ampla da escola, enquanto as restantes três estão principalmente centradas em estudantes individuais ou pequenos grupos de alunos. Todas estas abordagens se concentram no aumento da voz dos alunos na tomada de decisões da escola. Os alunos têm o maior interesse na sua educação e têm o direito de se envolverem no processo destinado a uma melhoria educativa.

1.3.4 Conselho de Administração e AAE

Na maioria dos sistemas de ensino do mundo, quer sejam do setor público quer privado, as escolas estão obrigadas pela legislação a ter um Conselho de Administração ou Conselho Escolar. O papel e a composição dos Conselhos de Administração variam nos sistemas educativos, mas um aspeto que é comum em todo o mundo é que se destinam a proporcionar uma boa direção e administração à escola, tendo em mente o melhor interesse dos alunos. Os conselhos escolares têm responsabilidades legais específicas que englobam tanto funções de responsabilização como de melhoria. São também responsáveis perante a comunidade pela oferta educativa na escola.

No que diz respeito à composição de um conselho escolar, pode haver um número variável de professores e representantes dos pais e o diretor da escola como membros. Algumas escolas secundárias têm também um ou dois representantes dos alunos. Os

membros da direção da escola podem ser eleitos pelo grupo que representam, e alguns podem ser nomeados pelo diretor. Por exemplo, o representante dos professores deve ser eleito pelo voto do pessoal docente, e os representantes dos pais devem ser eleitos pelo órgão geral dos pais das crianças que estão matriculadas e estudam na escola. O número de membros da direção depende em grande parte da dimensão e do contexto da escola. Este grupo de diferentes *stakeholders*, como o conselho escolar, oferece colaboração entre a direção e a liderança, para que os membros do conselho possam trabalhar estrategicamente e em colaboração para cumprir as expectativas da comunidade escolar.

As funções de responsabilização dos Conselhos incluem a análise sistemática e imparcial da eficácia da escola, utilizando uma diversidade de dados de qualidade dos estudantes e informações sobre a avaliação. Espera-se que um Conselho Diretivo eficaz assegure que a identificação de prioridades e o estabelecimento de objetivos se baseie na análise de tendências e padrões e se concentre na melhoria dos resultados de aprendizagem. As direções também têm um papel no acompanhamento da forma como os objetivos de melhoria estão a ser alcançados. Durante a monitorização, os conselhos têm de assegurar que as escolas estão também a cumprir os requisitos estatutários. Desta forma, os conselhos escolares têm um papel substancial no processo de AAE.

À luz da avaliação, os conselhos escolares disponibilizam recursos como tempo, bolsas e pessoal e ajustam as práticas de acordo com as necessidades. É dever estatutário do conselho escolar assegurar a existência de sistemas e procedimentos adequados para assegurar uma gestão adequada e eficiente dos recursos escolares¹.

As funções de melhoria dos conselhos incluem a definição de orientações estratégicas, objetivos e prioridades de melhoria, trabalhando em estreita colaboração com a direção da escola. Têm um papel significativo no desenvolvimento de políticas educativas, supervisionando a forma como estão a ser implementadas e revendo-as de tempos a tempos, de acordo com as necessidades. Estas políticas² podem incluir Política de Admissão (matrícula), Política de Proteção da Criança, Código de Comportamento/Política *Anti-Bullying*, Procedimentos de Reclamações, Estratégia de Assiduidade Escolar, Declaração de Saúde e Segurança. É também da responsabilidade da direção assegurar que as políticas escolares apropriadas e necessárias estão em vigor. Além disso, a direção tem de supervisionar a preparação do plano de melhoria da escola.

Brown et al. (2020) partilham as preocupações quanto à capacidade da direção escolar para desempenhar todas as funções necessárias, especialmente em áreas desfavorecidas onde é difícil encontrar pessoas que estejam dispostas a trabalhar voluntariamente. Contudo, existem oportunidades de desenvolvimento profissional para os conselhos escolares que podem ser aproveitadas a este respeito, e alguns conselhos de sistemas educativos também recebem um salário. Se os recursos permitirem, os conselhos podem maximizar a sua eficácia através de formação inicial e formação contínua, partilha de responsabilidades, e planeamento sucessório.

¹ Manual de Gestão para as Escolas Primárias 2015 – 2019, Irlanda.

² Manual de Gestão para as Escolas Primárias 2015 – 2019, Irlanda.

Parte 2: As componentes fundamentais da APPE/ DEAPS

2.0 Compreensão da Avaliação Participada e Planeamento nas Escolas

Os conceitos fundacionais triádicos sobre os quais assenta a APPE/DEAPS são a avaliação participativa, a liderança distribuída e a voz dos *stakeholders*. Para compreender a APPE/DEAPS, vamos primeiro desagregar estes conceitos para realçar a sua interligação e depois discutir a APPE/DEAPS. A avaliação participada é uma metodologia que encoraja a participação dos *stakeholders* de um programa ou política no processo de avaliação. O seu envolvimento pode ocorrer em qualquer fase do processo de avaliação, desde o planeamento da avaliação até à recolha e análise de dados e à elaboração de relatórios do estudo. Para maximizar a eficácia da metodologia, é importante considerar três pontos essenciais: o propósito de envolver *stakeholders* no processo, quais os *stakeholders* que devem ser envolvidos e como (Sette, 2015). Gujit (2014) acredita no envolvimento dos *stakeholders* no processo de avaliação porque isto conduz a dados de qualidade, a uma melhor compreensão dos dados, a recomendações mais relevantes, e a uma maior aceitação dos resultados. Para além disto, é também ético incluir as pessoas a serem afetadas por um programa ou política no processo para informar as decisões relevantes. Ao utilizar uma metodologia participada da avaliação, Gujit (2014) sugere que se façam três perguntas fundamentais (p. 3):

1. Qual será o objetivo da participação dos *stakeholders* nesta avaliação?
2. De quem é a participação relevante, quando e como?
3. Quando é que a participação é viável?

Como já discutimos nas secções anteriores, a AAE é uma forma de avaliação participada e a investigação demonstrou que o envolvimento de alunos, pais e da comunidade em geral é crucial para o seu sucesso, porque eleva os níveis de compreensão dos seus objetivos entre os participantes (Kyriakides, & Campbell, 2004). Quanto mais convencidos estiverem da utilidade do processo, tanto mais sólida será a sua participação. No entanto, a direção das escolas, ao planear a AAE, precisa de deliberar sobre as questões acima mencionadas e depois assegurar o envolvimento dos *stakeholders*, quando e como considerar necessário em toda a AAE.

Para uma AAE eficaz, os líderes escolares precisam de capacitar o pessoal para levar a cabo práticas de liderança. “Strong leadership for self-evaluation does not equate to hierarchical, autocratic leadership”, mas sim a uma descentralização em toda a organização, para que todos os envolvidos vejam o processo como ocorrendo de baixo para cima e como pertença dos *stakeholders* (Chapman & Sammons, 2013, p.30).

Por conseguinte, a AAE e a liderança participada estão correlacionadas. A liderança participada, ao contrário de outras formas e tipos de liderança, não tem a ver com o papel e as responsabilidades da liderança; em vez disso, preocupa-se com a prática da liderança. Inclui a prática de liderança partilhada, coletiva e alargada, que se inclina para a construção da capacidade de desencadear a mudança e de trazer melhorias. A liderança participada também pode ser chamada “liderança por especialização” em vez de liderança por papéis ou anos de experiência (Harris, 2014). Contudo, é da responsabilidade daqueles que ocupam posições formais de liderança criar

oportunidades para aqueles que têm a competência necessária para provocar mudanças positivas na organização. De acordo com Spillane (2006),

Distributed leadership is not a direct opposite to top-down, hierarchical leadership. Distributed leadership involves both the vertical and lateral dimensions of leadership practice. DL encompasses both formal and informal forms of leadership practice within its framing, analysis and interpretation. It is primarily concerned with the co-performance of leadership and the reciprocal interdependencies that shape the leadership practice (p.58).

A liderança, portanto, não está limitada a uma posição ou a um indivíduo, mas distribuída entre múltiplos indivíduos onde a ênfase está na interação e na prática *interdependentes*. Spillane (2005) explica a interdependência como a principal característica das interações entre líderes e dá um exemplo de uma escola onde o programa de avaliação de cinco semanas ilustrou o prolongamento da prática de liderança entre os líderes ao longo do tempo. A coordenadora de alfabetização cria orientações de avaliação dos alunos; os professores administram a avaliação nas salas de aula; a coordenadora de alfabetização faz a avaliação e analisa os resultados; discute os resultados com o diretor à luz da informação recolhida através da observação das aulas para diagnosticar os problemas; a coordenadora de alfabetização compila os recursos e estratégias que ajudarão os professores a ultrapassar os problemas identificados através da análise dos dados da avaliação; a coordenadora de alfabetização partilha os resultados da avaliação com os professores; e a coordenadora de alfabetização, o diretor e os professores interpretam os resultados e discutem as estratégias de ensino que irão abordar os problemas identificados. Esta sequência de tarefas ilustra a interdependência sequencial, na qual a prática de liderança se alterna entre diferentes papéis.

A liderança participada é a prática de desempenho conjunto da liderança e as interações que contribuem para o desempenho conjunto, que conduzem à tomada de decisões. Assim, a liderança participada compreende três variáveis: interação, situação e prática de liderança em que a prática é o produto da interação entre líderes, apoiantes e a situação ao longo do tempo, tal como demonstrado através do exemplo.

Não é realista esperar que um diretor saiba tudo para liderar uma organização complexa como a escola (Spillane, 2006). Vários líderes escolares, professores, outro pessoal, estudantes, e por vezes até pais contribuem para a prática da liderança. Vários estudos de investigação identificaram a importância da liderança participada como um potencial contribuinte para a mudança positiva e melhoria da escola (Hallinger & Heck, 2009; Harris, 2013). Para que a liderança participada seja eficaz, é necessário que haja altos níveis de confiança, transparência e respeito mútuo. Esta é a responsabilidade daqueles que ocupam posições formais de liderança para assegurar um tal ambiente onde a liderança participada floresça.

O terceiro conceito que serve de base para a APPE/DEAPS é a inclusão da voz dos *stakeholders*. Um *stakeholder* pode simplesmente ser definido como alguém que tem interesse, preocupação ou influência na escola.

Contudo, um ponto-chave é que os *stakeholders* não são apenas os professores, mas também as famílias, os membros da comunidade, os líderes empresariais locais, e os funcionários eleitos, tais como membros dos conselhos escolares, conselheiros municipais, e representantes do estado. Todos estes *stakeholders* influenciam o trabalho da escola de uma ou de outra forma, contudo, para decidir sobre o seu compromisso, envolvimento e influência na escola, um dos métodos usados para o mapeamento e representação dos *stakeholders* é designado como o cubo dos *stakeholders*. Este é um modelo tridimensional que utiliza três escalas: poder/influência, poder/interesse e impacto/influência para categorizar os *stakeholders* (Brown, 2013).

A figura 2 ilustra as três linhas que se seguem e os grupos correspondentes de *stakeholders*:

1. *Continuum* de interesse (ativo ou passivo)
2. *Continuum* de poder (influente ou insignificante)
3. *Continuum* de atitude (apoiante ou bloqueador)

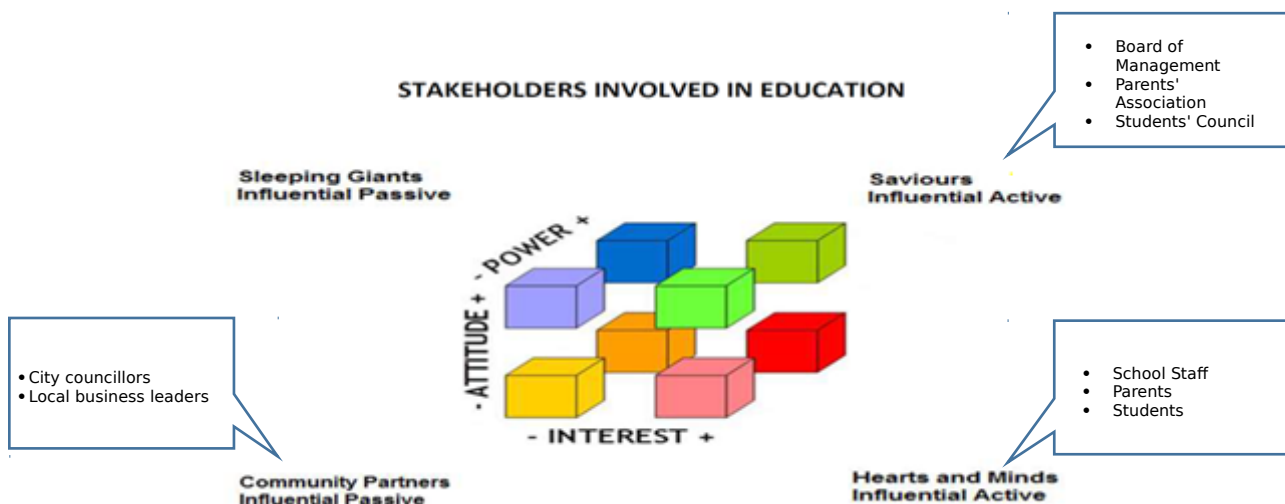


Figura 2: Cubo do Stakeholder – (Fonte: Brown 2013; Adaptado de Lucid Consulting, 2010)

O primeiro grupo pode ser referido como *'the Saviours'*/os *Salvadores* (Ativo Influente) e pode incluir: o Conselho de Administração, a Associação de Pais e o Conselho de Estudantes. Eles têm interesse, tomam decisões para trazer mudanças nas escolas e podem contribuir ativamente para a melhoria das escolas.

O segundo grupo pode ser designado como '*Hearts and minds*'/*Corações e Mentes* (Ativo influente) e pode incluir: o pessoal docente, pais e estudantes. Estes *stakeholders* são as principais fontes de informação sobre as escolas. Ninguém sabe mais do que os estudantes sobre a qualidade do seu trabalho e sobre o progresso e sucesso que alcançam nas horas extra. Os professores e os pais são as outras duas fontes de conhecimento que trabalham diretamente com os estudantes (Macbeath, 2005).

O terceiro grupo pode ser designado como '*Sleeping Giants*'/*Gigantes Adormecidos* (Passivo Influente) e pode incluir: a Inspeção, o Departamento de Educação e os contribuintes (que pagam a educação pública). Podem influenciar as decisões a nível político, apoiar a reforma educativa, mas enquadrar-se no lado passivo do *continuum* de interesse.

O quarto e último grupo pode ser apelidado de '*Community Partners*'/*Parceiros Comunitários* (Passivo Influente) e pode incluir vereadores e líderes empresariais locais. Eles são influentes, mas não trabalham ativamente para a reforma educativa nem têm um interesse ativo na educação.

A APPE/DEAPS é uma nova forma de abordar a AAE que cruza abordagens participativas quanto à avaliação e liderança participada, bem como vozes de estudantes e pais na educação. Centra-se no envolvimento dos *stakeholders*, estabelecendo clareza e consenso entre os mesmos sobre os objetivos da tarefa em causa (Blok et al., 2008). Através dos procedimentos cooperativos e participativos, todos os *stakeholders* estão conscientes do que acontece na escola e a sua contribuição é institucionalizada (Kyriakides & Campbell et al. 2004, p.27). São escolas em que a voz dos *stakeholders* está comprometida com um clima de confiança, abertura e colaboração e são mais suscetíveis de melhorar. Uma das medidas críticas de melhoria das escolas é a capacidade dos professores, alunos e pais/agentes de gestão de serem líderes e formadores de educação e é isto que a APPE/DEAPS promove.

2.1 Constituição da Equipa de AAE

Na maioria dos principais regimes de inspeção escolar, a implementação e qualidade da avaliação interna ou de autoavaliação é da responsabilidade dos líderes escolares para, com toda a autonomia, levar a cabo ou gerir todo o processo, conforme desejarem. Espera-se também que liderem o envolvimento da escola neste processo contínuo, posicionando "self-evaluation at the heart of school and classroom practice" (Macbeath, 2008), visando a melhoria da escola no seu todo. Sendo uma tarefa desafiante, a AAE não pode ser feita no isolamento da sala do conselho escolar e todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e de avaliação têm de trabalhar em colaboração para atingir os padrões pretendidos para os seus alunos. A AAE, tal como definida nas circulares DES 0039/2012 e 0040/2012, é um processo colaborativo e reflexivo e, portanto, para apoiar a estratégia de autoavaliação da escola, indivíduos e equipas de professores e parceiros em toda a comunidade escolar precisam de trabalhar em conjunto.

Fica ao critério dos líderes escolares a construção de uma equipa de AAE para toda a escola ou várias equipas a trabalhar em diferentes eixos de melhoria, dependendo do tamanho e das necessidades da escola. Pode haver vários grupos de trabalho centrados na avaliação das suas áreas de especialização e uma equipa central que tenha um membro de cada grupo de trabalho. Quer se trate da equipa principal de AAE ou de subgrupos, é da responsabilidade dos líderes da escola ajudar a construir relações entre as equipas com base em práticas de colaboração negociadas, mas ligadas por uma missão conjunta: uma reflexão sobre as práticas da escola.

Idealmente, a equipa principal pode ter líderes escolares, 2 ou 3 professores que sejam representativos de diferentes níveis ou departamentos da escola, de pessoal não docente, estudantes, pais e membros da comunidade local. Espera-se que trabalhem coletivamente numa abordagem participativa distribuída no processo de garantia de qualidade e melhoria da escola. Cada *stakeholder* desempenha um papel diferente e significativo no planeamento, desenvolvimento e implementação da AAE e acrescenta uma perspetiva única ao processo. Por mais desejável que esta abordagem seja, nem sempre funciona dessa forma e a necessidade de um processo participativo resulta muitas vezes em formas e níveis de envolvimento desiguais. Os líderes escolares podem precisar de organizar uma sessão especial como ponto de partida para que os diferentes *stakeholders* da escola pensem no seu envolvimento, bem como o de outros participantes, para aumentar a sua consciência sobre a forma de participação de qualidade.

Os grupos de trabalho de AAE podem ser de várias disciplinas separadamente, ou algumas disciplinas podem ser agrupadas, por exemplo, os seguintes grupos de disciplinas podem ser criados: i) Ciência e Matemática, ii) Inglês, iii) Línguas, iv) Áreas empresariais v) História e Geografia, v) Assuntos práticos - Artes, Economia doméstica, Música, vi) Educação Religiosa (ER), Educação Cívica, Social e Política (ECSP), Educação Social Pessoal e de Saúde (ESPS), Profissões vii) Apoio à aprendizagem. Um membro de cada subgrupo pode representar o subgrupo na equipa principal. O objetivo é assegurar que todas as áreas temáticas são representadas sem que a equipa principal se torne proibitivamente grande. Se a melhoria na disciplina, na ética escolar, na eficácia das metodologias de aprendizagem ativa ou da diferenciação for uma prioridade da escola, estas áreas podem ser incorporadas nos grupos temáticos ou as escolas podem formar grupos distintos para as mesmas.

A composição destes subgrupos variará em função do foco atual do processo na escola e do contexto e dimensão da escola. Cada subgrupo deverá ter um líder para facilitar o processo de recolha, análise e verificação de dados e, posteriormente, supervisionar a implementação do plano de melhoria. Indubitavelmente, os principais atores do processo de AAE são os professores enquanto líderes da aprendizagem, porque

Teachers frequently reflect on their work and the learning that their students achieve... by reflecting on their practice regularly, they can improve the learning achieved by their pupils. This happens when the main focus of school self-evaluation is on what happens in classrooms (DES, 2012).

Portanto, os professores podem liderar os subgrupos e decidir quando e como querem envolver pais e alunos no processo de AAE. Podem realizar grupos focais com grupos de alunos e pais ou realizar inquéritos por questionário nas fases iniciais do processo de AAE, uma vez que estes fornecerão às escolas informações inestimáveis na perspetiva dos utilizadores finais e permitirão às “schools to find new creative and effective solutions to improve the learning of their students” (LOAS, 2016, p.6).

Recomenda-se vivamente que os líderes escolares não só incentivem a formação de equipas para abordar as prioridades escolares, mas também motivem as equipas de professores e grupos de trabalho a liderar iniciativas em áreas prioritárias ao integrar estes grupos de trabalho. Devem também liderar as reuniões da equipa principal da AAE, avaliar regularmente a utilidade das reuniões da equipa da AAE e o progresso das tarefas em curso e fornecer apoio e desenvolvimento profissional contínuo aos membros do corpo docente à medida que se esforçam por seguir as estratégias de avaliação.

2.2 Planeamento da AAE

A autoavaliação é um processo deliberado e contínuo que ajuda as escolas a descobrir em que medida a oferta educativa na sua escola contribui para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A autoavaliação permite-lhes identificar as áreas que estão a funcionar bem e as áreas que podem continuar a melhorar. À luz das suas conclusões, tomam decisões sobre o que fazer para melhorar as áreas de baixo desempenho e manter o alto desempenho. Todo este processo de melhoria da escola compreende as seguintes seis etapas, bem delineadas.

As três primeiras etapas descrevem o processo de avaliação ou verificação. Em países onde existem mecanismos legislativos e estruturais completos para a AAE, tal como a Irlanda, foram parcialmente pré-determinadas prioridades para ações de melhoria das escolas. Em contrapartida, algumas das escolas prioritárias selecionam-se a si próprias com base no conhecimento e na compreensão do contexto da sua escola por parte dos líderes escolares e dos professores. Estas prioridades oferecem uma direção ao seu processo de AAE; contudo, na ausência de prioridades nacionais, a escola precisa de confiar apenas nos resultados da sua análise de dados. Em ambos os casos, uma vez que o processo assenta no aumento dos resultados de aprendizagem dos alunos, requer um planeamento cuidadoso sobre quando e como iniciar o processo; quem podem ser os parceiros no processo; que evidências precisamos de procurar para descobrir a qualidade do nosso trabalho; que padrões serão suficientemente bons para decidir os nossos pontos fortes e as áreas a melhorar; e finalmente, que áreas devem ser consideradas para ações de melhoria (DES, 2016). As escolas respondem a estas questões considerando o contexto da sua escola através da conceção e implementação da sua estratégia de AAE.

A grande maioria das escolas considera conveniente iniciar o processo de avaliação ou perto do fim ou um pouco antes do início do ano letivo, quando as aulas regulares não estão em curso. Isto dá aos líderes escolares, professores e outro pessoal algum tempo para reverem as suas práticas do ano anterior e planearem o ano seguinte. O processo tem êxito quando os diretores, professores, alunos, pais e outros membros da comunidade trabalham em equipa na recolha de informações, estabelecendo

prioridades, definindo objetivos de melhoria, implementando estratégias para atingir esses objetivos e avaliando (Education Improvement Commission, 2000). Para ter uma grande variedade de elementos convincentes e credíveis, é importante envolver todos os que têm uma participação na escola, especialmente pais e alunos. Os pais e os alunos podem ser uma fonte de dados em si, podem ser voluntários na recolha e análise de dados e contribuir para decisões escolares, para a direção e atividades de promoção e defesa através do conselho escolar ou de equipas de melhoria, comissões e organizações de pais (Epstein et al, 2002).

Do mesmo modo, é necessário oferecer aos estudantes que têm maior participação a *oportunidade ativa de expressarem as suas opiniões e tomarem decisões relativamente ao planeamento, implementação e avaliação das suas experiências de aprendizagem* (Roger, 2005). Mitra (2003) reconhece valor no envolvimento dos alunos no processo de AAE e comenta, “Seeking student views on school problems and possible solutions reminds teachers and administrators that students possess unique knowledge and perspectives about their schools that adults cannot fully replicate” (p. 289). Os alunos podem trabalhar como parceiros com professores ou outros adultos numa escola na identificação de problemas e na sugestão de possíveis soluções (Mitra & Goss, 2009). As escolas precisam de consultar as opiniões dos alunos, permitir-lhes contribuir para a conceção e modificação de políticas, liderar os eventos familiares e avaliar o currículo e as práticas escolares.

As escolas são fontes de informação valiosa e os envolvidos no processo de AAE têm de selecionar as fontes e métodos relevantes em função das prioridades, por exemplo, se a prioridade for aumentar o envolvimento dos pais, os documentos relevantes podem ser o registo das reuniões dos pais com os professores, a avaliação pelos pais dos eventos familiares, registos de atividades em que os pais se voluntariaram, registo de comunicação da escola e dos pais, inquérito aos pais e registo da participação dos pais nas reuniões curriculares. Não se trata de uma lista exaustiva; os documentos ou fontes de informação variam de escola para escola, dependendo principalmente do contexto escolar.

Na maioria dos países europeus, a presença de quadros de referência de qualidade facilita às escolas fazer um juízo sobre a qualidade do seu desempenho, comparando-o com as normas descritas nesse quadro de referência. No caso da Irlanda, o quadro de qualidade é *Looking at our School/Observando a nossa Escola* (2016); do mesmo modo, a Bélgica, Portugal e a Turquia também têm tais quadros de referência. Na ausência desse quadro, Kyriakides e Campbell (2004) sugerem que os líderes escolares, ao envolver professores, pais e alunos, possam criar os seus critérios. Isto proporciona a todos os *stakeholders* uma oportunidade para discutir ideias e negociar os critérios, por um lado, e, por outro, conhecer os pontos de vista e as expectativas uns dos outros por parte da escola.

2.3 Recolha e análise de dados

Depois do planeamento, o processo de AAE começa com a recolha de dados ou recolha de provas como complemento às prioridades da escola. Muitos sistemas de inspeção estabelecidos em todo o mundo “...are enacting legislation that requires various types

of evidence to be incorporated into accountability and school improvement decisions” (Young et al., 2018, p.134). Há também uma forte convicção entre as escolas de que é preciso avaliar com precisão o seu nível de desempenho na área em foco, de modo a poderem desenvolver uma estratégia para a melhoria, o que leva a uma melhoria visível e mensurável. As escolas são armazéns de dados tanto qualitativos (por exemplo, pais, alunos, opinião dos *stakeholders* da comunidade) como quantitativos (por exemplo, dados sobre o sucesso ou assiduidade dos alunos).

Bernhardt (2013) classifica os dados escolares em quatro tipos distintos:

- **Dados demográficos:** que fornecem informações descritivas sobre os alunos, os funcionários e a escola
- **Dados do processo escolar:** descrições do que os professores estão a fazer para obter os resultados que estão a obter
- **Dados de aprendizagem dos alunos:** descrições do desempenho dos alunos
- **Dados de perceção:** descrições do que as pessoas pensam sobre o ambiente de aprendizagem (p.17).

Aconselha-se a recolha de todos os dados que uma escola precise de reunir; devem ser recolhidos a partir de uma variedade de fontes, incluindo professores, alunos, pais e conselho de administração porque “having access to a wide range of data gives an incredible insight into the running of the school, its strengths and vulnerabilities” (Young et al. 2018). No entanto, a recolha de demasiada informação pode causar inundação de dados (DES, 2012). As escolas precisam de recolher dados que sejam relevantes e forneçam o tipo de informação de que necessitam. As escolas, como parte dos seus procedimentos de rotina, têm que fazer o seguimento das aulas para acompanhar a forma como o ensino e a aprendizagem estão organizados, gerir os perfis dos alunos, manter registos de avaliação, recolher as opiniões dos pais e dos alunos em várias ocasiões; estas são as fontes de dados pelas quais as escolas podem começar. Killion e Bellamy (2000) sugerem,

understanding and using data about school and student performance are fundamental to improving schools. Without analysing and discussing data, schools are unlikely to identify and solve the problems that need attention, determine appropriate interventions to address those problems, to know how they are progressing (p. 27).

Portanto, como ponto de partida, a equipa central da AAE pode avaliar estes conjuntos de dados. Nas Diretrizes de AAE para Escolas Pós-Primárias (2012), é disponibilizada uma lista de fontes de dados para a escola avaliar o ensino e a aprendizagem (Figura 3).

Possíveis fontes de informação para avaliar o ensino e a aprendizagem

- Registos e dados de avaliação - formativa e sumativa
- Inquéritos a alunos e pais (voz dos alunos/pais)
- Discussão em grupo de foco (professores, direção, alunos, pais)
- Entrevistas (professores, direção, alunos, pais)
- Reflexão individual do professor
- Reflexão das áreas disciplinares

- Reflexão de toda a escola
- Diálogo entre pares/ partilha de experiências/avaliação profissional colaborativa
- Planeamento e ensino em equipa
- Ambiente escolar e revisão de políticas de ensino e aprendizagem
- Auditoria do código de comportamento da escola com referência às Diretrizes emitidas pelo Ministério da Educação
- Análise das taxas de assiduidade (e desistências)
- Análise das taxas de suspensão e retenção
- Auditoria das políticas de avaliação escolar
- Auditoria da situação de segurança escolar
- Auditoria de saúde e segurança
- Inspeção de saúde e segurança das salas de aula e outros ambientes de aprendizagem
- Consulta com a direção e os professores sobre as necessidades de proteção da criança
- Verificação da utilização das TIC
- Avaliação de planos escritos

Figura 3: Fontes de informação para avaliar o ensino e a aprendizagem

Esta não é uma lista exaustiva; as escolas podem ter muitas outras fontes de informação, mas enquanto decidem as fontes de informação, especialmente no contexto da APPE/DEAPS, a participação dos pais, dos estudantes e de outros *stakeholders* não deve ser descurada. A investigação apoia a participação de múltiplos *stakeholders* “in the process of gathering empirical data on the effectiveness of the school and thereby identifying the factors that render school as effective” (Kyriakides & Campbell, 2004, p. 26). Quer o seu envolvimento seja assegurado através de um inquérito por questionário, de um grupo de discussão ou de uma sessão especial de AAE, devem ter tempo suficiente para participar.

Outro aspeto crucial da recolha de dados é ter em mente que “the main focus of SSE is to help the improvement of the organisation rather than identifying the performance of individuals” (Kyriakides & Campbell, 2004, p.28). Isto implica que os dados recolhidos devem concentrar-se na melhoria da escola como um todo ou no modo como influenciar o panorama geral.

Uma vez recolhidos os dados, o passo seguinte é analisar e atribuir sentido à informação. Vários sistemas educativos, nomeadamente o irlandês e o britânico, apoiam as escolas ao desenvolverem análises de dados sobre o sucesso educativo e disponibilizando-lhes conclusões. No entanto, espera-se que as escolas realizem elas próprias algumas análises de dados complexas. Nem todos na escola o podem fazer, mas aqueles que o podem são importantes para os líderes escolares, que precisam de utilizar os seus conhecimentos, tornando-os parte da equipa principal de AAE ou de outros grupos de trabalho. Chapman e Sammons (2013) sugerem certos princípios que devem ser considerados durante a análise de dados para a AAE.

Os princípios incluem:

- **esclarecer qualquer informação factual** - onde existam discrepâncias, identificar formas de obter mais dados

- **estar aberto ao inesperado** – onde os dados revelam resultados inesperados, estar preparado para repensar abordagens
- **estar ciente dos pressupostos existentes** – quando os dados não confirmam alguns pressupostos sobre a prática, estar aberto a questioná-los
- **ter em consideração diferentes pontos de vista** – onde os dados refletem diferentes pontos de vista, estar preparado(a) para considerar os benefícios de todos eles, quer sejam opiniões da maioria ou de uma minoria
- **estar atento a padrões** – onde um padrão parece estar a emergir, decidir que outros dados são necessários para explorar e possivelmente para o validar
- estar pronto a considerar as implicações da avaliação para a ação (p. 26)

O terceiro passo consiste em emitir pareceres sobre a qualidade e eficácia das práticas escolares, comparando os resultados dos dados analisados com os padrões descritos no quadro de qualidade. No quadro de qualidade irlandês, estas descrições são chamadas declarações de práticas eficazes e declarações de práticas altamente eficazes. Estas declarações de qualidade orientam a escola a avaliar a qualidade desse aspeto particular da sua prática e colocam-na no seguinte *continuum* de qualidade:

- Existem pontos fortes significativos
- As forças superam as fraquezas
- As fraquezas superam as forças
- Existem fraquezas significativas (DES, 2012).

Se existirem pontos fortes significativos ou as forças superarem os pontos fracos, no que diz respeito à declaração de qualidade, então está na a área das boas práticas e tem de ser mantida; pelo contrário, se os pontos fracos superarem os pontos fortes ou se existirem pontos fracos significativos, então esta área tem de ser melhorada.

2.4 Relatório de AAE e Plano de Ações de Melhoria

O processo de autoavaliação termina com o registo sistemático dos resultados do processo. Tal documento chama-se resumo de AAE ou relatório de AAE em diferentes jurisdições. A elaboração de um resumo ou relatório de AAE é fundamental de várias maneiras: apresenta uma prova documentada de que a autoavaliação é realizada; é um material de referência de AAE para os anos subsequentes; serve como um documento preliminar para gerar mais discussão e reflexão entre os *stakeholders*, e acima de tudo é um meio de manter os *stakeholders*, especialmente os que participaram no processo de AAE, plenamente informados sobre o resultado global do processo. A partilha do relatório de AAE com professores, pais, alunos e outros *stakeholders* reforça a sua confiança e um sentido de propósito no processo. “It can also make it more likely that stakeholders will be prepared to engage in school self-evaluation in the future” (Chapman & Sammons, 2013, p.26). Contudo, os líderes escolares podem decidir quanta informação pretendem partilhar com os *stakeholders*.

O relatório de AAE é geralmente composto por três secções principais: o contexto escolar, as áreas de boas práticas ou pontos fortes e as áreas de melhoria. A escola pode ter tratado da burocracia durante a recolha, análise e interpretação de provas,

mas espera-se que o relatório de AAE seja conciso, e a linguagem utilizada não deve ter calão e deve ser acessível a todos os *stakeholders*.

Nos regimes de inspeção em que a AAE e a avaliação externa são consideradas complementares, o relatório de AAE é um documento privilegiado em torno do qual está planeada uma avaliação externa. A qualidade dos relatórios de AAE informa os avaliadores externos sobre o quanto a liderança da escola está consciente da qualidade da oferta de educação na sua escola e se definiram corretamente a direção da mesma. O relatório de AAE é também utilizado para elaborar um plano de ações de melhoria da escola e estabelecer metas específicas, mensuráveis, alcançáveis, realistas e calendarizadas. A Comissão de Melhoria da Educação (2000) define o plano de melhoria da escola como, “a road map that sets out the changes a school needs to make to improve the level of student achievement and shows how and when these changes will be made” (2000, p. 6).

O plano de ações de melhoria da escola é a sequência natural do relatório de AAE e estabelece claramente o que precisa de ser feito para que o trabalho da escola funcione ainda melhor. À luz dos resultados da autoavaliação, devem ser estabelecidas metas e planeadas ações para atingir essas metas. Um ponto mais importante a ser considerado ao estabelecer metas é que o planeamento da melhoria da escola é um processo seletivo que mantém o contexto da escola em destaque, devendo ser decididas quais as áreas que precisam de ser melhoradas primeiro e o que poderá ser relegado para mais tarde.

A definição de demasiados objetivos pode tornar o plano de melhoria da escola impraticável, portanto, na maioria dos casos, um ou dois objetivos bem enquadrados e ações totalmente alinhadas com eles são suficientes para um ciclo de planeamento de melhoria da escola (DES, 2019).

Espera-se que as metas estejam ligadas à informação de referência definida através da análise de dados. Ao estabelecer uma linha de referência, o progresso feito pela escola durante o ciclo de AAE torna-se visível ou mensurável. Por exemplo

- Reduzir o número de infrações disciplinares de (números de 2019) para (números desejados) até 2021.

Comparando o número de infrações disciplinares nos anos seguintes, a escola pode ver se há uma redução ou aumento a partir da linha de referência. A diminuição do número significa que as estratégias de intervenção que a escola empregou foram bem-sucedidas e que o progresso pode ser celebrado.

Embora o objetivo final da AAE seja melhorar o nível de desempenho dos alunos, podem ser estabelecidas metas para melhorar áreas como o ambiente escolar, as experiências dos alunos (por exemplo, competências de aprendizagem em Ciências), as práticas de ensino (por exemplo, planeamento eficaz para diferenciação ou aprendizagem ativa) dependendo das tendências que surjam através de provas recolhidas e analisadas através da AAE (DES, 2019).

Tal como a AAE, partes do plano de ações de melhoria da escola devem ser partilhadas com os professores, alunos, pais e direção, para que todos saibam o que está a acontecer na escola e por que motivo e qual o seu papel no processo. Por conseguinte, a linguagem utilizada deve ser clara, específica e acessível.

2.5 Sugestões Práticas

Para a recolha sistemática de dados, as escolas devem utilizar uma variedade de fontes e métodos qualitativos e quantitativos (Nevo, 2002). Dois métodos mais frequentemente utilizados para recolher dados por parte dos *stakeholders* nas escolas são os inquéritos por questionário e os grupos focais. Ambos os métodos podem ser utilizados de forma alternada ou sequencial para obter uma visão mais detalhada da área em estudo, dependendo do contexto e das necessidades da escola. Ao utilizar estes métodos sequencialmente, fica ao critério da equipa de AAE decidir quais os métodos a utilizar primeiro. Como o grupo focal envolve uma pequena amostra da população, este pode ser usado primeiro, recorrendo-se às conclusões do grupo focal para o inquérito por questionário. Desta forma, o moderador fica familiarizado com as palavras e expressões que os participantes utilizam para descrever as suas experiências e pode mais tarde usar o mesmo vocabulário “to enhance respondents’ understanding and, hence, to enhance data quality” (O’ Brien, 2013, p.5). Por outro lado, a equipa pode aplicar o inquérito e depois dar-lhe seguimento com um grupo focal baseado nos resultados emergentes do inquérito para obter uma compreensão profunda da área em estudo. Quer a equipa pretenda conduzir um grupo focal antes do inquérito ou vice-versa, existem certas considerações práticas, como mencionado nos parágrafos seguintes, que os ajudarão a ter acesso a respostas de qualidade.

a- Inquéritos

Os inquéritos são o método mais eficiente e rentável de recolha de dados para chegar a uma grande amostra da população. Os questionários são o instrumento de recolha de dados mais comumente utilizado. Ao utilizar um inquérito, podem ser recolhidos os seguintes três tipos de dados:

- Informação factual (por exemplo, frequência dos trabalhos de casa e tipo de metodologias de aprendizagem ativa);
- Informação sobre as perceções e experiências dos *stakeholders* (por exemplo, sobre a eficácia da escola); e
- e Informação sobre o nível de satisfação dos *stakeholders* (por exemplo, sobre a qualidade da educação) (Cohen et al., 2000).

Antes de conceber um inquérito por questionário, o/a investigador/a deve saber qual a área prioritária e os vários aspetos sobre os quais pretende recolher informações. O conhecimento completo sobre todos os aspetos irá ajudar a preparar os elementos. Há uma variedade de tipos de perguntas que podem ser usadas num questionário, dependendo do tipo de informação que o/a investigador/a pretende obter.

Tipo de Questões

Questões de resposta estruturada ou fixa

Tais questões têm um conjunto fechado de respostas disponíveis e os inquiridos têm que fazer uma seleção de entre elas. Estas questões são fáceis de responder e simples de analisar. As perguntas estruturadas devem ser usadas quando o/a investigador/a tem um conhecimento completo do tópico e pode definir as escolhas de resposta ou não está à procura de novas ideias. Por exemplo,

Qual é a sua disciplina favorita na escola?

----- Matemática

----- Ciências

-----Inglês

-----História

-----Estudos religiosos

-----Outros

Por vezes, se acrescentarmos respostas de carácter geral, tais como *Outras*, *Não sei*, *Nenhuma das anteriores*, e *Todas as anteriores*, conseguimos obter dados precisos.

Classificando as questões

Uma classificação das questões requer que os respondentes expliquem até que ponto gostam, não gostam ou o que sentem relativamente a um determinado conceito. As escalas de Likert são normalmente utilizadas neste tipo de questões. Apresenta-se uma afirmação aos respondentes e depois pede-se-lhes que escolham uma resposta que indique vários graus de concordância ou não-concordância: Por exemplo,

Sinto-me seguro na escola. Concordo totalmente Concordo Indiferente Discordo
Discordo totalmente

Hierarquizando as questões

Uma pergunta de hierarquização requer que os respondentes expliquem o que sentem sobre algo, comparando-o com outros itens de uma lista. Por exemplo:

Por favor, ordene os seguintes itens de acordo com o grau de importância de 1 a 4, sendo 1 o mais importante para si e 4 o menos importante para si.

Treino de futebol -----

Aula de canto coral -----

Oficina de expressão dramática -----

Aula de culinária -----

Questões de resposta não-estruturada ou aberta

Tais questões não têm nenhuma lista de respostas por onde escolher. Os respondentes têm a liberdade para escrever uma resposta conforme desejarem. As questões de resposta aberta são úteis para se conhecerem ideias e pensamentos dos respondentes, no entanto, são mais difíceis de analisar. Por exemplo:

O que é que lhe agrada na sua escola?

–

–

Os seguintes pontos devem ser considerados durante a conceção de um questionário.

- 1.** Os itens do questionário devem ser claramente formulados.
Por exemplo, este item “quantos computadores há na escola?” abre espaço à ambiguidade: isto significa computadores apenas em condições de funcionamento ou também avariados; ou significa computadores propriedade dos professores ou propriedade da escola apenas?
- 2.** Com exceção de alguns itens que procuram informação demográfica, oriente todos os itens para a área em estudo.
- 3.** Todos os itens devem estar de acordo com os conhecimentos prévios dos respondentes.
- 4.** Faça apenas uma pergunta de cada vez.
Por exemplo, “Como avalia o serviço e o ambiente do gabinete de admissões?” Qualquer resposta a esta pergunta levantará esta incerteza quanto ao facto de o respondente ter classificado o serviço ou o ambiente.
- 5.** Certifique-se de que todas as perguntas são imparciais e construídas de uma forma neutra. Por exemplo, “Quanto gostou de estar com os seus professores durante o dia desportivo *na escola?*” Esta pergunta implica que eles gostaram de estar com os seus professores.
- 6.** Agrupe as perguntas de acordo com os aspetos da área prioritária. Todos os itens sobre um aspeto devem estar agrupados; desta forma, os respondentes podem concentrar-se nos seus pensamentos e responder a uma série de perguntas em torno destes pensamentos.
- 7.** Teste o inquérito por questionário com um pequeno grupo de pessoas para assegurar que cada respondente compreende os itens e que a informação recolhida através das respostas é exatamente o que o investigador estava à procura.
- 8.** Adicione uma nota no início do questionário informando os respondentes sobre quanto tempo levará a completar o questionário; porque é que lhes está a ser pedido que preencham o questionário; como é que a informação será utilizada e agradeça-lhes antecipadamente por preencherem o questionário.

b- Planeamento da Sessão (Gestão e organização de um Grupo Focal)

Para uma participação efetiva dos alunos e pais na AAE, as escolas podem organizar grupos focais ou reuniões especiais com representantes dos alunos e pais. Os grupos focais são um método rápido e pouco dispendioso de recolher informação necessária com detalhe e de forma contextualizada para avaliar as práticas escolares e

desenvolver planos de melhoria. Oferecem também a oportunidade aos líderes escolares responsáveis pela concepção, implementação e monitorização do plano de melhoria escolar de aprenderem diretamente com aqueles que serão afetados por estes planos ou que são os parceiros em todo o processo de melhoria. Os grupos focais são entrevistas de grupo organizadas para recolher informações pertinentes sobre aspetos da questão que emergem de outros métodos de recolha de dados, tais como análise de documentos, entrevistas ou inquéritos por questionário. Os grupos focais permitem aos participantes interagir e influenciar-se mutuamente durante a discussão e consideração de ideias. Através da interação em grupo, os participantes estabelecem ligações com tópicos semelhantes que geralmente não ocorrem durante as entrevistas individuais (Nagle & Williams, 2013). A linha de questionamento é pré-determinada e segue uma sequência lógica que visa imitar uma troca natural. Estas sessões devem ser cuidadosamente planeadas e organizadas.

Moderador: O papel do moderador é muito importante para o sucesso da sessão. Um moderador precisa de ter excelentes capacidades interpessoais. Se o grupo focal for constituído por representantes dos pais, um membro da equipa de liderança da escola seria apropriado como moderador. Ao mesmo tempo, para as sessões dos alunos, pode ser o presidente do conselho de estudantes, um orientador/tutor dos estudantes ou um membro da equipa de liderança da escola que esteja familiarizado com os alunos ou qualquer pessoa (do quadro da escola) com quem os alunos se sintam à vontade para partilhar as suas ideias e opiniões.

Instalações e horários: Todos os participantes devem ser atempadamente bem informados sobre o local, a data e hora da sessão. O local deve ser facilmente acessível a todos os participantes e estes devem saber quanto tempo demorará a sessão.

Programação: para gerar discussões úteis, é essencial partilhar o objetivo da sessão com os participantes. Devem também conhecer a ordem de trabalhos e, se houver alguma informação ou documentos pertinentes que serão discutidos, distribuí-los previamente para que os participantes os possam rever e vir preparados.

Pontos a considerar durante a sessão:

Um moderador deve:

- Cumprimentar os participantes e fazê-los sentir-se bem-vindos.
- Começar pontualmente e terminar à hora certa.
- Evitar mudanças abruptas de direção ou de tópico.
- Assegurar que todos os participantes de um grupo focal tenham contributos, contribuam da forma mais equitativa possível e que o grupo não seja liderado por um indivíduo.
- Encorajar todos a falar e a expressar a sua opinião - mesmo que não seja uma opinião popular.
- Esclarecer questões. Reafirmá-las para que todos as compreendam. Não fazer discursos longos.

- Manter o foco das conversas. Tão suave e delicadamente quanto possível, terminar as discussões quando elas forem pouco produtivas ou se tornarem ineficazes.
- Ser um modelo a seguir. Escutar ativamente e mostrar interesse, apreço e confiança nos participantes.
- Respeitar os sentimentos dos participantes e reconhecer as intervenções construtivas.
- Cortar conversas privadas que sejam irrelevantes para o tema em questão.
- Deixar os participantes suficientemente à vontade para interagirem abertamente.

Nota: Dois conjuntos de perguntas, uma para o grupo focal dos pais e outra para os alunos, sobre a eficácia global da escola, estão disponíveis na secção de recursos deste manual.

Parte 3: Recursos



Modelos

A- Reunião da Equipa de AAE

| Modelo da Ordem de Trabalhos da Reunião da Equipa de AAE | | |
|--|--|--|
| AGENDA da REUNIÃO [Data], [hora de início] - [hora de fim] [local] | | |
| Tópico | Participantes: Facilitador/a: Secretário/a: | |
| OBJETIVOS DA REUNIÃO: <ul style="list-style-type: none"> • [objetivo 1] • [objetivo 2] • [objetivo 3] | | |
| PARA SE PREPARAR PARA ESTA REUNIÃO, POR FAVOR: <ul style="list-style-type: none"> • Leia esta agenda [opcional: e responda a (nome) com feedback até (data)] • [outra tarefa de trabalho prévio] | | |
| Horário | | |
| HORA | MINUTOS | ATIVIDADE |
| | | Check-in e análise dos objetivos desta reunião e como eles se associam com os objetivos das nossas próximas reuniões deste ano |
| | | Rever os últimos desenvolvimentos da nossa reunião anterior |
| | | Rever as vantagens/áreas a melhorar na sequência da reunião anterior Vantagens Áreas a melhorar |
| | | Objetivo 1 |
| | | Objetivo 2 |
| | | Objetivo 3 |
| | | Próximas etapas |

B-Relatório de Autoavaliação

1. Introdução

Este documento apresenta os resultados do nosso último plano de melhoria, os dados apurados nesta autoavaliação e o nosso atual plano de melhoria, incluindo os objetivos e as ações que iremos implementar para atingir os objetivos.

1.1: Resultados do nosso último plano de melhoria entre [data] e [data]

1.2: O ponto fulcral desta avaliação

Fizemos uma autoavaliação do processo de Ensino e aprendizagem durante o período de (mês/ano) e (mês/ano). Avaliámos o(s) seguinte(s) aspeto(s) do ensino e da aprendizagem:

2. Conclusões

2.1: Esta é uma prática eficaz / muito eficaz na nossa escola

Listar os principais pontos fortes da escola no ensino e na aprendizagem.

2.2: Isto é o que conhecemos

Listar as fontes de informação. Consultar as disposições, os resultados, os conhecimentos e as competências dos alunos.

2.3 Isto é aquilo em que nos iremos concentrar para uma prática ainda melhor

Especificar os aspetos do ensino e da aprendizagem que a escola identificou e definiu como prioritários para melhorias futuras.

C- Plano de Melhoria da Escola

O período deste plano de melhoria é entre [data] e [data]

| Metas | Ações | Pessoas / grupos responsáveis | Critérios de sucesso | Progresso e adaptações | Metas atingidas |
|-------|-------|-------------------------------|----------------------|------------------------|-----------------|
| | | | | | |

Fonte: DES. (2016). School Self-Evaluation, Guidelines for Post-Primary Schools. Dublin: DES.

D- Inquéritos aos alunos

Caro aluno/a,

Como parte do processo de autoavaliação da nossa escola, pretendemos recolher as tuas ideias sobre a qualidade dos serviços [inserir o nome da escola]. As tuas opiniões são muito importantes para nós e ao partilhares connosco as tuas valiosas sugestões e opiniões permites que possamos continuar a trabalhar em conjunto para a melhorar a tua experiência de aprendizagem e o teu bem-estar. Os resultados globais do inquérito serão publicados no nosso boletim informativo e estarão disponíveis no nosso website [inserir endereço do website, se aplicável].

O questionário não demorará mais do que 10 minutos a preencher. Ficar-te-íamos muito gratos se o preenchesse e o devolvesse à escola antes de (inserir data). Todas as respostas individuais serão mantidas confidenciais.

Por favor, preenche este formulário e coloca-o no terminal à porta do gabinete principal até [inserir data de entrega].

Muito obrigada/o!

(Inserir o nome do diretor)

(Inserir data)

Nome da Escola: _____

Turma: _____

Sexo: Masculino Feminino

| <i>Para as afirmações abaixo, assinale, por favor, a opção que melhor corresponde ao seu ponto de vista sobre a sua escola</i> | | Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|--|--|---------------|---------------------|----------------------|------------------|--------------|
| 1 | A minha escola é acolhedora. | | | | | |
| 2 | Gosto de aprender e ensinar na minha escola. | | | | | |
| 3 | Os meus professores têm bons conhecimentos sobre as matérias. | | | | | |
| 4 | O feedback dos professores ajuda-me a superar os meus erros e a alcançar melhores resultados. | | | | | |
| 5 | Os professores têm os conhecimentos necessários sobre as matérias. | | | | | |
| 6 | Os professores utilizam uma variedade de métodos de ensino para nos manter a todos motivados. | | | | | |
| 7 | Os professores utilizam uma variedade de recursos de aprendizagem para melhorar a nossa experiência de aprendizagem. | | | | | |
| 8 | Os professores planeiam uma série de tarefas e atividades de avaliação. | | | | | |
| 9 | Para cada tarefa planeada, os professores partilham/ desenvolvem critérios de sucesso conosco. | | | | | |
| 10 | Os meus professores ajudam-me e encorajam-me a estudar de forma independente. | | | | | |
| 11 | Os meus professores verificam cuidadosamente o meu trabalho para me ajudarem a melhorar. | | | | | |
| 12 | Os meus professores dão-me trabalhos de casa e tarefas interessantes. | | | | | |
| 13 | Nunca tenho vergonha de falar com os meus professores se tiver algum problema pessoal. | | | | | |
| 14 | Os meus sucessos são sempre reconhecidos na escola. | | | | | |
| 15 | Os meus professores tratam todos os alunos de forma justa e equitativa. | | | | | |
| 16 | Os meus professores são acessíveis e úteis se eu tiver dificuldades no meu trabalho. | | | | | |
| 17 | A escola incentiva os alunos a respeitarem pessoas de outras origens. | | | | | |
| 18 | Sinto que faço parte da comunidade escolar. | | | | | |
| 19 | Os líderes escolares promovem uma cultura de aprendizagem na escola. | | | | | |
| 20 | Tenho acesso a uma série de atividades curriculares conjuntas para melhorar as minhas | | | | | |

Recursos

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 21 | Sinto-me seguro e protegido na escola. | | | | | |
| 22 | Aconselhamento académico e emocional está disponível na escola para qualquer aluno, sempre que necessário. | | | | | |
| 23 | Não sou vítima de <i>bullying</i> ou assédio na escola. | | | | | |
| 24 | A escola procura conhecer e responder aos meus pontos de vista. | | | | | |

Se desejar fazer algum comentário adicional, particularmente sobre as coisas de que gosta na sua escola ou coisas que considera que deveriam ser melhores, por favor use a caixa abaixo.

O que é que mais te agrada na escola?

O que gostarias de mudar na escola?

E- Inquérito por Questionário aos Pais

Caros pais e encarregados de educação,

Como parte do processo de autoavaliação da nossa escola, pretendemos recolher as suas ideias sobre a qualidade dos serviços da [inserir o nome da escola]. As suas opiniões são muito importantes para nós e, ao dar-nos as suas importantes sugestões e opiniões, podemos continuar a trabalhar em conjunto para melhorar a oferta educativa e a aprendizagem das nossas crianças. Os resultados globais do inquérito serão publicados no nosso boletim informativo e estarão disponíveis no nosso website [inserir endereço do website, se aplicável].

O questionário não demorará mais do que 10 minutos a preencher. Ficar-lhe-íamos muito gratos se o preenchesse e o devolvesse à escola antes de (inserir data). Todas as respostas individuais serão mantidas confidenciais.

Por favor, preencha este formulário e devolva-o ao seu filho (um aluno por família) até [inserir data de entrega].

[inserir nome do contacto].

Muito obrigada/o!

(Inserir o nome do diretor)

(Inserir data)

N.º de filhos/as na escola: _____
 Turma/s dos/as filhos/as: _____
 O seu género: Masculino Feminino

| | Para as afirmações abaixo, assinale, por favor, a opção que melhor corresponde ao seu ponto de vista sobre a escola do seu filho. | <i>Sempre</i> | <i>Muitas vezes</i> | <i>Algumas vezes</i> | <i>Raramente</i> | <i>Nunca</i> |
|----|--|---------------|---------------------|----------------------|------------------|--------------|
| 1 | A visão da escola para o sucesso dos alunos é comunicada claramente. | | | | | |
| 2 | O meu filho gosta de estar na escola. | | | | | |
| 3 | A escola é um lugar seguro para aprender, trabalhar e visitar. | | | | | |
| 4 | A escola lida eficazmente com comportamentos inapropriados. | | | | | |
| 5 | As políticas e expectativas da escola sobre disciplina e comportamento são claras e fáceis de compreender. | | | | | |
| 6 | Recebo informações sobre o currículo escolar. | | | | | |
| 7 | Os professores da escola do/a meu/minha filho/a congratulam-se com os sucessos dos alunos. | | | | | |
| 8 | A escola ajuda-me a apoiar a aprendizagem do/a meu/minha filho/a. | | | | | |
| 9 | O diretor e os professores da nossa escola acreditam que todos os alunos podem aprender e ter êxito. | | | | | |
| 10 | O professor do/a meu/minha filho/a informa-me sobre o seu progresso. | | | | | |
| 11 | A escola vai ao encontro das necessidades individuais do/a meu/minha filho/a. | | | | | |
| 12 | Recebo ideias da escola sobre atividades que posso fazer com o meu filho para o/a ajudar a aprender. | | | | | |
| 13 | Os trabalhos de casa do/a meu/minha filho/a têm instruções claras (por exemplo, expectativas, data de entrega). | | | | | |
| 14 | O apoio académico e emocional está disponível para o/a meu/minha filho/a sempre que ele/a precisar. | | | | | |
| 15 | As tarefas de avaliação são desafiantes, embora em consonância com o nível do/a meu/minha filho/a. | | | | | |
| 16 | Todos os estudantes têm a oportunidade de participar em atividades co-curriculares. | | | | | |
| 17 | A escola disponibiliza materiais e recursos educativos úteis. | | | | | |
| 18 | A escola disponibiliza tecnologias educativas excelentes e modernas para o processo de ensino. | | | | | |
| 19 | Estou satisfeito com a troca de informações na Reunião entre Pais e Professores. | | | | | |
| 20 | As minhas opiniões são valorizadas e as minhas preocupações e sugestões são tidas em conta. | | | | | |

Recursos

| | | | | | | |
|--------|---|--|--|--|--|--|
| 2 1 | Recebo informações sobre as atividades da escola. | | | | | |
| 2 2 | Há oportunidades de voluntariado em atividades escolares. | | | | | |
| 2 3 | A nossa escola envolve os pais no desenvolvimento de várias políticas (por exemplo, nos trabalhos de casa, no comportamento). | | | | | |
| 2 4 | A escola faz-me sentir como um verdadeiro parceiro na educação do/a meu/minha filho/a. | | | | | |

Se desejar fazer algum comentário adicional, particularmente sobre as coisas de que gosta na sua escola do/a seu/sua filho/a ou coisas que considera que deveriam ser melhores, por favor use a caixa abaixo.

O que é que mais lhe agrada na escola?

O que gostaria de mudar na escola?

F- Grupo Focal com Alunos - Questões

- 1.** Se tiveres de convencer um amigo ou um novo vizinho a vir para esta escola, o que lhe dirias? (Quais são as melhores coisas sobre esta escola?)
- 2.** Que tipos de atividades te ajudam a aprender melhor durante as aulas?
- 3.** O que é que os melhores professores desta escola têm em comum?
- 4.** Qual é a tua disciplina preferida? Porque é que gostas da disciplina?

- 5.** Fala-nos sobre os professores que te ajudam. O que é que eles fazem?
- 6.** Em que atividades extracurriculares participas? Quão fácil é para um estudante participar? (Todos os estudantes têm a oportunidade de participar em atividades co-curriculares e extracurriculares?)
- 7.** O que acontece se terminares cedo ou se fores bom numa disciplina? / O que acontece se encontrares dificuldades ou tiveres um problema?
- 8.** O que acontece na escola quando um aluno se sai bem ou é bem-sucedido?
- 9.** O que acontece quando os alunos não estão a ter um bom desempenho?
Que tipos de trabalhos de casa ajudam na tua aprendizagem?
- 10.** Há *bullying*, assédio, ou racismo na escola? (Em caso afirmativo, o que acontece?)
- 11.** Com quem falas na tua escola (adultos) se tiveres algum problema?
- 12.** Se fosses diretor/a por um dia, o que gostarias de mudar na escola?
- 13.** Gostarias de acrescentar alguma coisa? Tens alguma pergunta?

G- Grupo Focal com pais - Questões

- 1.** O que é que o/a seu/sua filho/a gosta na escola? O que é que gosta na escola do/a seu/sua filho/a?
- 2.** Sente-se bem recebido/a na escola do/a seu/sua filho/a? Em caso afirmativo, como se demonstra que é bem-vindo/a?
- 3.** Que conhecimento tem sobre o bom desempenho do/a seu/sua filho/a? Como sabe isso?
- 4.** Fale-nos sobre as reuniões da Associação de Pais - o que é que gosta nelas? Como podem ser melhoradas?
- 5.** Até que ponto acha que as necessidades do/a seu/sua filho/a estão a ser satisfeitas? Dê-nos exemplos. Que mais devem os professores fazer para melhorar o empenho do/a seu/sua filho/a na aprendizagem?
- 6.** Quão eficaz é a comunicação da escola? Sente que recebe toda a informação de que necessita quando dela precisa?
- 7.** O que poderia ser feito na sua escola para melhorar a comunicação da escola para casa, ou de casa para a escola, sobre o progresso dos alunos e outros tópicos?
- 8.** Como é que a escola lhe pede para se envolver na escola do/a seu/sua filho/a? O que poderia a escola fazer para o/a ajudar a estar mais envolvido/a?
- 9.** Quais das atividades familiares que a escola proporciona; acha que se adaptam bem às necessidades e interesses da sua família?
- 10.** Quais considera serem os próximos passos para a escola?

Parte 4: Referências

- Benner, M., Brown, C. & Jeffrey, A. (2019). *Elevating Student Voice in Education*. Centre for American Progress. Available online at: <https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/2019/08/14/473197/elevating-student-voice-education/#fnref-473197-14>
- Bernhardt, V. (2013). *Data analysis for continuous school improvement*. New York: Routledge.
- Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23(4), 379–395.
- Brown, M., McNamara, G., O'Brien, S., Skerritt, C., O'Hara, J., Faddar, J., ... & Kurum, G. (2020). Parent and student voice in evaluation and planning in schools. *Improving Schools*, 23(1), 85-102.
- Brown, M., McNamara, G., O' Hara, J., & O'Brien, S. (2016). Exploring the changing face of school inspections. *Eurasian journal of educational research*, 16(66), 1-26.
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* [5th edn] . Routledge Falmer.
- Department of Education and Skills. (2019). *School Self-Evaluation Update, Primary Edition, Issue 14*. DES. Available online: <http://schoolself-evaluation.ie/post-primary/2019/12/24/sse-update-14/>
- Department of Education and Skills. (2016). *School Self-Evaluation, Guidelines for Post-Primary Schools*. DES.
- Department of Education and Skills. (2016). *Looking at our School 2016. A quality framework for post-primary schools*. Government Publications.
- Department of Education and Skills. (2012). *Circular 0040/2012: implementation of school self-evaluation*. DES. Retrieved May 15, 2020 from http://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Active-Circulars/cl0040_2012.pdf.
- Department of Education and Skills. (2012). *Circular 0039/2012: implementation of school self-evaluation*. DES. Retrieved May 20, 2020 Available online at: http://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Active-Circulars/cl0040_2012.pdf.
- Donaldson, G. (2013). *The SICI Bratislava memorandum on inspection and innovation*. Retrieved May 23, 2020 from <http://www.sici-inspectorates.eu/About-us/Vision-mission/The-Bratislava-Memorandum-is-on-the-Website>.
- Education and Training Inspectorate (2010). *Together towards improvement, a process for improvement*. Bangor: Department of Education Northern Ireland.
- Education Improvement Commission (2000). *School Improvement Planning: A Handbook*. Available online at: <http://eic.edu.gov.on.ca>.

- European Union (2015). *Education & Training 2020 - Schools policy. A whole-school approach to tackling early school leaving*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Guijt, I. (2014). *Participatory approaches: Methodological briefs-Impact evaluation no. 5* (No. innpub750).
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2009). Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference?. In *Distributed leadership* (pp. 101-117). Springer, Dordrecht.
- Harris, A. (2013). *Distributed Leadership Matters*. Corwin Press.
- Inspectorate, Department of Education and Skills (2012). *School Self-Evaluation Guidelines for Post-Primary Schools*. Available online at: <http://www.education.ie>
- Killion, J., & Bellamy, G. T. (2000). On the job. *Journal of Staff Development*, 21, 27-31.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in educational evaluation*, 30(1), 23-36.
- MacBeath, J. (2005). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. Routledge.
- McNamara, G. and O'Hara, J. (2012). From looking at our schools (LAOS) to whole school evaluation -management, leadership and learning (WSE-MLL): the evolution of inspection in Irish schools over the past decade. *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 24, 79-97.
- Mleczek, A., & Kington, A. (2013). The impact of school leadership on parental engagement: A study of inclusion and cohesion. *International Research in Education*, 1(1), 129-148.
- Mitra, D. (2003). Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 38(002).
- Mitra, D. L., & Gross, S. J. (2009). Increasing student voice in high school reform: Building partnerships, improving outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 522-543.
- Nagle, B., & Williams, N. (2013). Methodology brief: Introduction to focus groups. *Centre for Assessment, Planning and Accountability*, (1-12).
- Nelson, R., Ehren, M. & Godfrey, D. (2015). *Literature Review on Internal Evaluation*. Institute of Education, University College London.
- Nevo, D. (2002). Dialogue evaluation: Combining internal and external evaluation. In *School-based evaluation: An international perspective* (pp. 3-16). Emerald Group Publishing Limited.

- O'Brien, K. (1993). Improving survey questionnaires through focus groups. *Successful focus groups: Advancing the state of the art*, 156, 105-117.
- Povey, J., Campbell, A. K., Willis, L. D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., ... & Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research*, 79, 128-141.
- Rogers, A. L. (2005). *Student voice: Bridge to learning*. University of Washington.
- School Governance Section, Department of Education and Skills (2015). *Governance Manual for Primary Schools 2015 – 2019*.
- Sette, C. (2015). *Better Evaluation*. Participatory Evaluation Available online at: https://www.betterevaluation.org/en/plan/approach/participatory_evaluation
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The educational forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*, San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Toshalis, E., & Nakkula, M. J. (2012). *Motivation, engagement, and student voice*. Boston, MA: Jobs for the Future.
- Vanhoof, J. and Van Petegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: lessons from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 101-119.
- Van Petegem, P. (2005). *Vormgeven aan schoolbeleid: effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen*. (Designing school policy: School effectiveness research as a starting point for school self-evaluation). Leuven: Acco.
- Young, C., McNamara, G., Brown, M., & O'Hara, J. (2018). Adopting and adapting: school leaders in the age of data-informed decision making. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(2), 133-158.

