



UC/FPCE—2007

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Auto-avaliação de Escolas: Contributo para a construção de instrumentos de avaliação.

O papel dos Recursos educativos na melhoria dos sistemas de ensino.

Verónica Alexandra Quinteiros Morais
(morais.veronica@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação sob a orientação de Doutora Ana Cristina Ferreira Almeida.



Auto-avaliação de Escolas: Contributo para a construção de instrumentos de avaliação.

O papel dos Recursos educativos na melhoria dos sistemas de ensino.

Resumo:

A Avaliação de Escolas tem sido um tema em debate na actualidade, tendo em vista a autonomia das escolas e melhoria da eficácia dos sistemas de ensino e de aprendizagem.

É neste contexto que o presente trabalho pretende dar um contributo, no sentido de viabilizar a avaliação, concretamente, de aspectos afectos aos recursos educativos, pela concepção de um dispositivo instrumental, que faculte uma avaliação clara e objectiva, uniforme e proficua na definição de áreas prioritárias de intervenção, tanto para o desenvolvimento como para divulgar boas práticas identificadas.

Mas, para que o processo de avaliação das escolas seja completo e rigoroso, há que englobar os diversos aspectos envolvidos no sistema educativo, desde a cultura da escola, passando pela sua organização e gestão, pela relação com a comunidade (interna e exterior à escola), com os pais, até ao processo de ensino-aprendizagem. Estes são, afinal, os parâmetros de um modelo de referencialização considerado na base de um ensaio de construção de um instrumento de auto-avaliação de escolas por uma equipa, onde pudemos efectivar o nosso estudo parcial. Este centra-se na importância dos recursos educativos no processo de ensino-aprendizagem e no papel que estes assumem na melhoria dos desempenhos e resultados escolares.

Palavras-chave: Auto-Avaliação das Escolas, Melhoria Eficaz das Escolas, Recursos Educativos, Ensino-Aprendizagem.

School Self-evaluations: Contribute for the construction of evaluation intruments.

The importance of the educative resouces in the improvement of the education systems.

Abstract:

The Evaluation of Schools has been subject in debate in the actuality, in view of the autonomy of the schools and improvement of the effectiveness of the learning and education systems.

It is in this context that the present work intends to give a contribute, in the direction to make possible the evaluation, concretely, of relative aspects to the educative resources, for the construction of an instrumental device, that authorizes a clear evaluation and objective, uniform and useful in the definition of with priority areas of intervention, as much for the development as to divulge good practices identified.

But, so that the process of evaluation of the schools is



complete and rigorous, it has that to include the diverse involved aspects in the educative system, since the culture of the school, passing for its organization and management, for the relation with the community (internal and exterior to the school), with the parents, until the o teach-learning process. These are, after all, the parameters of a model considered in the base of an assay of construction of an instrument of auto-evaluation of schools for one equip, where we could achieve our partial study. This is centered in the importance of the educative resources in the process of teach-learning and the paper that these assume in the improvement of the performances and pertaining to school results.

Keywords: Evaluation of schools, improving school efficiency, educational resources, teaching-learning.



Agradecimentos

Eis chegado o momento mais esperado...
São imensos os sentimentos que me invadem e de difícil expressão...
Cansaço, Saudade, Melancolia, Amizade, Medo...

Gostaria de agradecer:

Às Professoras Doutora Ana Cristina Ferreira Almeida e à Doutora Ana Paula Couceiro Figueira pelo apoio e orientação.

Aos professores da Escola M^ª Alice Gouveia pela compreensão.

Ao meu primo Tony pela ajuda e disponibilidade.

À Luísa, à Cristina, à Lina, à Letícia pelo ano fantástico de partilha, de brincadeiras, de apoio e de Amizade.

Ao Pedro, à Carina, à Dora, à Vanessa pela amizade e companheirismo.

Aos meus pais, por tornarem este momento possível, pelo apoio, carinho e compreensão.

E a todos os meus AMIGOS que de alguma forma me acompanharam e apoiaram nesta etapa final do meu percurso académico.

A todos o mais sincero, carinhoso e saudosamente BRIGADO!!



Índice

Introdução	1
I- Enquadramento Conceptual	2
Avaliação de Escolas: Porquê?	2
Avaliação de Escolas: Definição	3
Auto-Avaliação de Escolas em Portugal	5
Em busca da qualidade no ensino e educação escolar	6
Tipos de Avaliação de Escola	7
A Melhoria Eficaz da Escola	11
O papel dos Recursos Educativos na mudança das escolas	12
Centros de Recursos Educativos	16
II- Recursos Educativos em análise para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem: um contributo	17
Objectivo: Construir um instrumento de avaliação acerca dos recursos educativos na escola	19
Metodologia	19
Caracterização da amostra-alvo	19
Referenciais e instrumentos	19
Procedimentos para a construção de questionários de avaliação dos recursos educativos na escola	20
Resultados:	
Questionário aos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico	21
Questionário aos alunos do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico	22
Questionário aos pais	25
Questionário aos docentes	26
Discussão	26
Conclusões	27
Bibliografia	29





Introdução

A avaliação de Escolas é fundamental para compreender a organização e o funcionamento dos sistemas educativos, tocando domínios tão diversos como a cultura de cada escola, a gestão, os recursos, o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, as relações que se estabelecem entre todos que a frequentam, dinamizam, mantêm e promovem, entre alunos, professores, funcionários e entre eles e os pais e a comunidade envolvente.

Numa vertente de auto-avaliação, este processo permite às próprias escolas um conhecimento aprofundado daqueles domínios referidos, contribuindo para a identificação de aspectos a melhorar e outros a valorizar, como exemplo de boas práticas, no sentido de aproximar o sistema educativo a critérios de qualidade e eficácia do ensino e da educação escolar.

Com este trabalho pretendemos estudar e desenvolver um dispositivo instrumental que promova este conhecimento detalhado, de forma a atestar a qualidade de ensino e incentivar melhorias a partir da auto-avaliação continuada nas escolas. É necessário modernizar a educação, com a finalidade de tornar a escolaridade capaz de proporcionar uma educação mais aberta, flexível e estimulante, que assegure a todos os alunos o desenvolvimento de todas as suas capacidades (Fernandes, Cristóvão e Fernandes, 1999).

Porém, devido à diversidade de factores a observar no âmbito deste processo, optámos por realizar um trabalho de equipa, distribuindo a análise desses tais factores pelas nove estagiárias-colaboradoras. Trata-se, portanto, de um projecto comum de investigação, levado a cabo em contexto de formação académica em Mestrado Integrado de Psicologia, na área de especialização de Psicologia da Educação, cabendo-nos a nós próprias o tratamento referente a *recursos educativos*. Assim, a presente dissertação pretende dar a conhecer parte de um instrumento elaborado por este grupo para facultar a auto-avaliação de Escolas, tendo subjacente a especificação de parâmetros adentro um modelo pré-seleccionado para a promoção do sucesso educativo a todos os níveis de análise com um enfoque em suporte empírico a este trabalho, o interesse maior de auto-avaliação de um Agrupamento de Escolas, sito em Coimbra, que, numa fase posterior da nossa investigação iremos aplicar o nos instrumento na íntegra, para efeitos da sua validação e, simultaneamente, para conhecer e discutir os resultados da auto-avaliação das escolas visitadas, uma vez inquiridos alunos, professores, funcionários e pais. Na parte de que nos ocupamos neste trabalho tem como finalidade encontrar itens de observação que nos permitam avaliar o investimento da escola nas novas tecnologias, quais os recursos educativos de que dispõe, se, como e por quem são utilizados, para quê, quando e sob que circunstâncias e como se efectivamente promovem



o sucesso educativo.

De seguida faremos o enquadramento conceptual da problemática da Avaliação da Escolas, na sua finalidade, definição, tipologias, dando conta de alguns estudos realizados, designadamente, em Portugal neste âmbito. Desta apresentação salientamos o papel e importância que os Recursos Educativos desempenham na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, focando a projecção do tema no fomento das aprendizagens escolares e igualdade de oportunidades de acesso viabilizadas pela escola.

No estudo de aplicação, seguiremos objectivos específicos e opções metodológicas com vista à construção dos questionários dirigidos, potencialmente a uma amostra alargada dos diversos actores do cenário educativo a quem os recursos possam constituir uma variável de desempenho e um factor de eficácia na prossecução de resultados escolares.

I – Enquadramento conceptual

O debate acerca da qualidade do ensino e da educação persiste desde há algum tempo a esta parte, tornando-se mais justificado em função da complexidade e dimensão que o sistema educativo vem adquirindo. Tendo em conta as mais diversificadas investigações sobre a temática da avaliação de escolas, desenvolveram-se diferentes abordagens importantes para as políticas de inovação e desenvolvimento dos sistemas educativos (Climaco, 1991).

Avaliação de Escolas: porquê?

A avaliação das escolas é essencial, e na actualidade justifica-se cada vez mais a sua aceitação por parte de todos os envolvidos. Alguns motivos reportam-se a questões organizativas, outros, a dinâmicas e integrações em prol do desenvolvimento e da aprendizagem. Em primeiro lugar, as escolas são cada vez mais entendidas como unidades organizacionais com uma individualidade própria e características únicas que fazem com que se distingam umas das outras. Em segundo lugar, o facto de terem características próprias e de se ter reconhecido a especificidade das escolas, acresce-lhes a capacidade de decisão e de acção, resultando numa autonomia crescente dos estabelecimentos de ensino na construção de projectos educativos próprios. Em terceiro lugar, reconhecidas as competências das escolas, verifica-se um aumento na pressão social sobre os seus resultados exercida pelos pais, alunos e pela comunidade em geral. Em quarto lugar, a diminuição dos recursos, principalmente financeiros, leva a uma maior racionalização, controlo e gestão destes. Em quinto lugar, é importante e constitui um diagnóstico fundamental para as políticas educativas dispor de informações relativas à situação dos sistemas educativos e de aprendizagem de cada país, do grau de execução dos programas educativos e dos resultados alcançados. Em sexto lugar, a



avaliação pode ser encarada como uma estratégia de *marketing* e de promoção da escola e, por último, como possibilidade de melhoria do funcionamento e das práticas educativas dos estabelecimentos de ensino (Costa & Ventura, 2002).

A sociedade ao longo dos tempos vai sofrendo algumas transformações. Transformações estas que exigem das escolas e dos sistemas educativos uma permanente actualização e renovação. Esta evolução é notória e importante, pois a evolução sociocultural, para além de influenciar os resultados escolares dos alunos, também tem impacto na cultura da escola, nas expectativas dos professores, nas relações entre a escola, a família e os alunos, no estilo de liderança necessário e no esforço para desenvolver e implementar programas de mudança (Marchesi, 2002). Quer dizer, para além do processo capaz de produzir informação com vista à formulação de juízos de valor e de controlo, a avaliação é considerada necessária pela sua dimensão estratégica, podendo ser factor de inovação, por sugestão de processos de mudança a introduzir, com o objectivo global da qualidade e melhoria das escolas (Clímaco, 1991).

Avaliação de escolas: Definição

Se o conceito de avaliação, por si só, é plural, quando referido ao âmbito escolar, e de acordo com vários autores (cf. Figari, 1996), necessita de encontrar uma definição precisa e consensual.

De acordo com J. Cardinet (1986), a avaliação é “um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola” (cf. Figari, 1996, p. 33). Há autores que na definição incluem a faceta da tomada de decisão. Neste sentido, a avaliação consistiria na verificação de concordância entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado, com vista a tomar uma decisão (Tenbrink, 1988; De Ketele et al., 1988, cf. Figari, 1996). Neste mesmo sentido, a UNESCO/GEP, em 1989, definiu a avaliação como “um processo pelo qual os resultados obtidos são criticamente analisados no contexto dos objectivos previamente determinados” ou, com o Joint Committee (1994), a avaliação é um processo de recolha de informação que, posteriormente, é comparada com um conjunto de critérios ou padrões, finalizando-se com a tomada de decisão.

Em jeito de síntese desta aceção de avaliação de escolas, autores como Barbier (1990), Hadji (1994) ou Figari (1996), definem “avaliação como a produção de um discurso constituído por juízos de valor que relacionam um referido (algo que é observado, registado, apreendido, averçado objecto avaliado e que é, portanto, do domínio do real) e um referente (algo que se apresenta como um ideal ou uma norma)” (cf. Alalç, Góis & Gonçalves, 2003, p. 9).

Entretanto, com o evoluir das instituições ao longo do tempo, revelou-se necessário introduzir outras dimensões na concepção de avaliação desta feita, reflectindo o próprio carácter de desenvolvimento e de adaptação



às mudanças como resposta estratégica à evolução e mudança da própria educação, nos seus fundamentos, princípios e metodologias. A valorização da autonomia atravessa os princípios da formação, quer se tenha em vista os indivíduos ou as instituições. Neste sentido, o debate sobre avaliação passou a centrar-se no facto de esta ser considerada uma estratégia de regulação da eficácia adentro as políticas de inovação (Lawton, 1989). Uma nova conceptualização de avaliação das escolas passou a contemplar um processo de decisão decorrente da informação resultante da apreciação dos objectivos tal como alcançados pelos destinatários. Assumem enlevo aspectos da avaliação, tal como a participação dos principais visados (auto-avaliação) e os projectos de investigação-acção em termos de processos (além da apreciação dos resultados). Nesta acepção, os objectos de pesquisa são sujeitos activos no próprio processo, verificando-se uma valorização do envolvimento e da responsabilização dos actores no próprio processo de controlo e de decisão (Clímaco, 1991, 1992). No entanto não podemos aceitar que estas diferentes perspectivas se sucederam e se substituíram; antes co-existem e são privilegiadas em sistemas distintos. Ou, com Figueiredo e Góis (1995), independentemente da perspectiva que se adopte ou em que o avaliador se coloque, no seu essencial, a avaliação é fundamentalmente uma estratégia de recolha de informação indispensável para a formulação de juízos de valor, neste caso específico, relativamente à escola.

Entretanto, paralelamente às alterações ao conceito de avaliação, torna-se também evidente o melhoramento das técnicas de avaliação e a sua diversificação, o que tem contribuído para a sugestão de mudanças ao nível das políticas educativas, desenvolvimento para a inovação, incremento da qualidade das práticas pedagógicas, conhecimento e compreensão dos mecanismos de aprendizagem próprios de cada nível etário e de cada nível de ensino, bem como para a identificação dos processos de trabalho, determinação do tipo de medidas que devem ser utilizadas para a mudança, ou continuidade do que se considera fundamental e significativo em educação (Keeves, 1988), e para a produção de conhecimento sobre as próprias escolas enquanto instituições para a educação (cf. Clímaco, 1991, 1992).

Segundo Oakes (1989) e Scheerens (1999), a avaliação passa a abranger não só os resultados, mas também os contextos económicos, políticos e culturais em que a escola se insere, os contextos internos da própria organização ou programa, incluindo os recursos mobilizados e o uso que deles é feito. Podemos conceber a avaliação como um processo dinâmico, que recorre a fontes diversificadas de informação para destinatários diversificados. Desta forma recolhe informação diversificada e de diferente natureza (cf. Clímaco, 1991) e a sua importância reside na possibilidade de compreensão necessária da realidade escolar para garantir o conhecimento e a mudança dos sistemas educativos.



O facto de escola lidar com bens públicos e privados, e ela mesma poder ser considerada como um bem, a sua avaliação constitui uma responsabilidade social, de verificação do uso que dela se faz (Guerra, 2002).

A avaliação é uma excelente estratégia que permite aos profissionais do ensino aperfeiçoarem e compreenderem o sentido das práticas educativas permitindo a modificação das normas de comportamento, das atitudes e das concepções que têm sobre as mesmas. A grande finalidade e origem da exigência da avaliação é a melhoria da qualidade das práticas implementadas nas escolas (Guerra, 2002). Ainda de acordo com este autor a avaliação pretende-se contextualizada, que tenha em conta os processos e não apenas os resultados, que dê voz aos participantes em condições de liberdade, que se preocupe com os valores educativos, que utilize diversos métodos para reconstruir e analisar a realidade, que esteja comprometida com os valores da sociedade, que ninguém tenha o critério exclusivo ou privilegiado da interpretação correcta ou válida da realidade, que utilize uma linguagem simples, que parta da iniciativa da escola e que pretenda modificar a prática.

Quando se implementa um processo de avaliação da escola, devemos ter em consideração os indivíduos (alunos, professores, auxiliares, funcionários), as inter-relações entre eles, os fenómenos de grupo, as modalidades organizacionais, bem como a própria instituição (objectivos, funcionamento, projecto educativo). A avaliação pode consistir numa estratégia de mediar a construção de consensos, de interpretar práticas e graus de envolvimento dos actores e de reflectir sobre a distribuição e aquisição de recursos e tecnologias. No entanto, como sabemos, a avaliação é influenciada e afectada por estes mesmo factores (Almerindo, J., Afonso, & Carlos V. Estevão, 1992, p. 96).

Auto-Avaliação de Escolas em Portugal

Tendo em conta a dificuldade em avaliar todos os aspectos que podem afectar a vida das escolas e as aprendizagens dos alunos, a Inspeção-Geral da Educação seleccionou aqueles aspectos que se revelam mais influentes e importantes, reconhecidos também pela comunidade educativa, tendo por base três princípios: a intervenção integrada (envolvimento de diferentes objectos de observação e diferentes observadores, pois a realidade escolar é complexa), a intervenção intencional (o seu principal objectivo é as aprendizagens dos alunos, desta forma tem como finalidade saber o que é necessário para melhorar a realização da educação escolar), e a intervenção convergente (articulação da avaliação interna com a avaliação externa, realizada por cada escola contribuindo para a sua autonomia). (Clímaco, 2001).

A Inspeção-Geral da Educação tem como competências “avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar” (Lei de Bases do Sistema Educativo, art.º 53, Lei nº 46/86, D.R. nº 337-I Série I de 1986). Neste contexto, começaram a desenvolver-se e aplicar alguns programas que

Auto-avaliação de Escolas: Contributo para a concepção de instrumentos de avaliação,
O papel dos recursos humanos na melhoria dos sistemas de ensino,
Verónica Alexandra Quinteiros Monteiro, veronica@gmail.com, 2007



tinham como objectivo proceder à avaliação externa das escolas e fomentar a auto-avaliação. Em 1992, surge o *Programa de Educação para Todos*, em 1999, o *Projecto Qualidade XXI*, iniciativa do Instituto da Inovação Educacional (Couvaneiro e Reis, 2007). Em 1999 surge o *Programa de Avaliação Integrada das Escolas*, impulsionado pela Inspeção-Geral da Educação, que tem como principal objectivo contribuir para a garantia da qualidade educativa. Para isso, tem de identificar os pontos fortes e fracos do funcionamento das escolas e do sistema educativo, aconselhando as escolas para a prática da auto-avaliação. Esperava-se como resultado “a melhoria da qualidade do ensino através da indução de práticas de auto-avaliação centradas na análise dos resultados dos alunos e do desempenho das escolas, (e) a prestação de contas do desempenho do sistema escolar no que se refere à sua eficiência e eficácia” (Portugal, Ministério da Educação, Inspeção Geral da Educação, 1999, p. 63). Neste contexto, a investigação realiza-se no interior das organizações escolares onde o serviço é prestado, de forma a avaliar a qualidade do desempenho organizacional, tendo em atenção as exigências nacionais e as específicas locais (Afonso, 1999, Couvaneiro & Reis, 2007).

No presente, encontram-se em aplicação dois projectos/programas de promoção e implementação da auto-avaliação das escolas: o *Programa AVES (Avaliação de Escolas Secundárias)* e o *Projecto “Melhorar a Qualidade”*. E um programa de avaliação externa, sobre a efectividade da auto-avaliação nas escolas, o *Programa “Efectividade a auto-avaliação das Escolas”* (Couvaneiro e Reis, 2007).

Na avaliação das escolas tem-se em consideração especial áreas ou dimensões estratégicas de intervenção que estão associadas aos resultados dos alunos, ao clima de escola e à qualidade da organização e gestão escolar (Clímaco, 2001). Ainda seguindo este autor, ao avaliar a educação prestada pelas escolas avalia-se o sucesso dos alunos e as condições que são criadas para tornar o sucesso possível a todos. Para este efeito, analisa-se a forma como a escola prepara e realiza o ensino e as aprendizagens dos alunos, cria ambientes propícios à interacção, à aprendizagem e ao desenvolvimento, se organiza e gere os seus recursos, sem esquecer o enquadramento sociofamiliar dos seus alunos. Como já referido anteriormente, um dos principais objectivos do processo de avaliação das escolas é, em qualquer dúvida, o conhecimento para melhorar a qualidade das escolas.

Em busca da Qualidade no ensino e na educação escolar

Tendo em conta o desenvolvimento das políticas de promoção e controlo da qualidade das escolas e do ensino destacam-se dois movimentos distintos, mas complementares: o primeiro, essencialmente relacionado com a “gestão da qualidade” e o seu desenvolvimento ao longo do tempo, tendo dado origem a serviços, como por exemplo, Sistemas Nacionais de Qualidade e a Comissão para a Qualidade da Administração Pública; o segundo, caracterizado pelo desenvolvimento de

Auto-avaliação de Escolas: Contributo para a construção de instrumentos de avaliação,
O papel dos recursos humanos na melhoria dos sistemas de ensino,
Verónica Alexandra Quinteiros Mota, veronica@veronica@gmail.com, 2007



alguns estudos e investigações sobre a eficácia da escola, tem o objectivo de identificar factores internos à organização escolar que pudessem explicar as diferenças dos resultados dos alunos (Barroso, 1996, 1998).

A diversidade de definições de “qualidade” torna o conceito, de certo modo, ambíguo e leva-nos a questionar se será mais correcto fazer referência a “qualidade” ou “qualidades”, quando tomamos em conta as mais diversas situações em que se encontram as escolas, nas suas variadas características, bem como as diferentes dimensões do sistema educativo. De tal forma que não se poderá considerar o conceito de “qualidade” como sendo absoluto, pois as escolas representam uma multifuncionalidade na sua organização, co-existindo “qualidades” com “não-qualidades”, aspectos bons e fracos numa mesma organização, de significado relativo. Neste sentido, a “qualidade” é uma construção social, pois não existe uma norma que se aplica a todas as escolas, variando em função dos contextos e dos seus valores (Barroso, 1998).

Depois de analisar o porquê do processo e de esclarecer os objectivos da avaliação de escolas, convém fazer também referência aos tipos de avaliação (avaliação interna, auto-avaliação e avaliação externa) e a modelos que lhes subjazem.

Tipos de Avaliação de Escola

A *avaliação externa* é realizada por pessoas e equipas externas à escola, quer a pedido da própria comunidade educativa, quer por ordem da administração educativa responsável. Este tipo de avaliação possibilita uma visão mais generalizada da escola e do seu funcionamento. Tem como dificuldades: o desconhecimento da escola e o receio que suscita nos professores, quando não se vê com clareza quais são as consequências da avaliação, ou quando não se está de acordo com elas. Tem como vantagens: maior objectividade e a possibilidade de os dados poderem ser interpretados à luz dos resultados obtidos em escolas de características semelhantes (Marchesi, 2002). Se os resultados desta avaliação forem aceites numa perspectiva de regulação do sistema, serão devolvidos à escola e serão trabalhados por esta, haverá um diálogo e *feedback* que poderá ajudar na melhoria das suas práticas. Se, pelo contrário, apenas for analisado, tendo em conta a função de controlo, corre-se o risco de categorização das escolas como “boas” e “más”, sem ter em conta o contexto de cada uma (Figueiredo & Góis, 1995).

A *avaliação interna* e a *auto-avaliação* são frequentemente entendidas como sinónimas, pois ambas são realizadas pelos próprios professores, pela comunidade educativa de cada escola, ou ainda por pessoas externas à escola, mas contratadas ou a quem as escolas podem solicitar auxílio para analisar criticamente o estado de facto, com o objectivo de melhorar os seus



resultados, desempenhos e recursos¹. Desta forma, pretende-se aprofundar o conhecimento acerca dos diversos aspectos da vida da escola, analisando a especificidade dos contextos e permitindo englobar variados aspectos e de complexidade diferente (Figueiredo & Góis, 1995). Têm como vantagens: um melhor conhecimento do contexto da escola, da sua história e das suas principais características, dos problemas que possam ter existido no passado e que condicionam o presente, e da relação entre os diversos dados obtidos (Marchesi, 2002; Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003). Os resultados desta avaliação, tendo em conta o que foi referido anteriormente, apresentam mais possibilidades de serem valorizados e utilizados com vista ao desenvolvimento da própria escola. No entanto, também se podem verificar algumas dificuldades, nomeadamente, pelo facto de as pessoas que estão a proceder à avaliação, tendo uma ligação à escola, se deixem influenciar pelas rotinas e não estejam com a atenção devida para constatar o óbvio, pela subjectividade que pode conduzir a impasses que podem dificultar a conclusão, além de requerer gestão de eventuais conflitos internos (Figueiredo & Góis, 1995).

A *auto-avaliação* tem vindo a ter cada vez mais destaque, pois permite desenvolver mecanismos e estratégias que facultem às escolas encontrar resposta com alguma antecedência, uma vez contextualizados os problemas e compreendidos situadamente os novos desafios que possam surgir (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003). Neste sentido, os estabelecimentos de ensino devem analisar as suas práticas e corrigi-las, caso se verifiquem maus resultados ou processos inefficientes. Para tal, não haverá melhor conhecedor do funcionamento e das práticas desejáveis do que os seus próprios actores, interlocutores privilegiados da escola para melhor adaptar o seu ensino às necessidades e especificidades do seu público e do seu contexto (Meuret, 2002). A pertinência deste processo traduz-se na Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro de 2002, que regulamenta o *Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior*, declarando a auto-avaliação com um carácter obrigatório e indicando dever desenvolver-se em permanência (Couvaneiro & Reis, 2007).

Porém, por mais desejável que seja e necessário que se mostre a avaliação das escolas, principalmente a auto-avaliação, a avaliação interna nem sempre se verifica. É consensual que a avaliação das escolas é uma estratégia importante para a melhoria e qualidade das escolas, mas para que não se desvirtue é importante que seja coerente, quer com o funcionamento do estabelecimento de ensino em causa, quer com os procedimentos existentes de regulação (Meuret, 2002). Dito de outra forma, a avaliação externa deve

¹ É neste âmbito, de avaliação interna, que se encontra o nosso trabalho.



ser feita com o acordo e apoio da escola e não contra esta, e deverá ser um processo paralelo ao processo de avaliação interna das próprias escolas (Fernandes, Cristóvão & Figueiredo, 1999).

A consciência deste requisito de aferição das escolas e melhoria da sua qualidade tem justificado estudo e proposta de orientações. No momento podemos identificar três *Modelos de avaliação de escolas* decorrentes de uma tal evolução dos trabalhos sobre o processo de avaliação. Estes modelos variam de acordo com os seus objectivos ou finalidades, a natureza dos dados disponíveis, os utilizadores da informação e os referentes teóricos utilizados.

1. *Modelo da produtividade educacional*

Este modelo de avaliação centra-se primordialmente nos alunos. Visa identificar atitudes e comportamentos que estes desempenhem, que sejam preditores, de forma consistente e significativa, dos seus resultados escolares (Fraser, 1989). Tem como pressuposto três princípios: em primeiro lugar, a educação deve ser encarada predominantemente como um investimento, em segundo lugar, a formação do novo “capital humano”, por último, conhecimento dos efeitos da relação entre os recursos e os resultados escolares com vista a melhoria da eficácia do sistema educativo.

2. *Modelo das escolas eficazes*

A eficácia das escolas revela-se na capacidade de esta diminuir as desigualdades entre os alunos e de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem de forma diferenciada tendo em conta as necessidades dos alunos, demonstrando estes, grandes dificuldades de aprendizagem ou capacidades excepcionais de aprendizagem. Para além deste domínio, uma escola eficaz é aquela que promove o êxito educacional dos alunos orientando-os de forma a atingirem o máximo das suas capacidades, bem como é capaz de utilizar os seus recursos obtendo maior rentabilidade através de uma utilização correcta e significativa por parte dos alunos (Clímaco, 1991).

Segundo Stoll e Fink (1996), uma escola eficaz caracteriza-se por: promover o sucesso dos alunos, não esquecendo a sua situação de entrada na escola bem como a sua origem familiar, assegurar que todos os alunos consigam alcançar o melhor desempenho possível, tendo em conta o processo de desenvolvimento dos alunos (Alaíz, Gois e Gonçalves, 2003).

Nas investigações que se desenvolveram neste âmbito, teve-se em consideração factores que surgem associados a escolas eficazes, sendo estes sistematizados segundo autores como Curado, Gonçalves, Gois, Vicente e Alaíz (2002) nas seguintes categorias: contexto, organização e funcionamento, sala de aula, cultura e resultados. Além destas, também a consideração de algumas evidências de investigação que mostraram que, por vezes, as diferenças maiores se verificam entre escolas mais do que entre escolas. Neste sentido, revela-se importante não analisar unicamente as



características organizacionais das escolas, numa perspectiva comparativa, mas analisar, também, as dinâmicas que se verificam dentro da própria escola em relação ao ensino-aprendizagem e às práticas educativas realizadas dentro da sala de aula (Curado, Gonçalves, Góis, Vicente & Alaíz, 2002).

Estas investigações permitiram encontrar características comuns e consensuais relativas às escolas ditas eficazes. Destacamos: a liderança personalizada, visão e objectivos partilhados; ambiente de aprendizagem, ênfase no ensino e na aprendizagem, ensino estruturado, expectativas elevadas acerca dos alunos, reforço positivo, monitorização do progresso, direitos e responsabilidades dos alunos, parceria escola-família e organização aprendente (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003). Com algumas destas características mais especificadas, ou com uma terminologia nem sempre coincidente, o que se tem verificado é uma certa convergência dos estudos na identificação das características de uma escola eficaz. Referindo-nos, a título de exemplo a um estudo de Osler (1999) constatamos que na Escócia existe um consenso relativamente à importância, nomeadamente, de um clima que promova bons resultados e disciplina; assegure que todos os alunos tenham oportunidade de desenvolver ao máximo o seu potencial; reconheça e valorize a diversidade e a individualidade dentro de um enquadramento comum baseado num acordo partilhado de direitos e responsabilidades; seja eficiente e eficaz e tire o melhor partido possível dos recursos disponíveis; permita que todos os alunos tenham experiência de um currículo largo e equilibrado; localize a tomada de decisão num nível adequado dentro da instituição; avalie o seu próprio trabalho e promova a qualidade.

3. Modelo dos indicadores de desempenho

Tendo em conta os diversos e diferenciados micro-sistemas que estão envolvidos e representados na escola e no seu funcionamento, utilizam-se indicadores de desempenho do sistema, que funcionam como referentes para a avaliação e para o conceito de qualidade educativa. Uma equipa do Gabinete de Estudos e Planeamento, do Ministério de Educação português realizou um estudo com o objectivo de desenvolver um modelo de indicadores de educação, que permitisse, de uma forma simples e compreensiva, fornecer uma descrição do desempenho do sistema e das unidades básicas (cf. Tavares, 1991; Clímaco, 1991; Figueiredo & Góis (1995).

Segundo Clímaco (1992), identificam-se e seleccionam-se as variáveis manipuláveis e correlacionáveis com o sucesso dos alunos para articular num modelo que permita compreender a complexidade e a pluralidade da realidade escola, combinando-as com outras variáveis de gestão. Por outro lado, para que a escola tenha condições de funcionar e favoreçam o sucesso educativo dos alunos, também a sociedade em que esta se insere tem de possuir condições que permitam o sucesso dos alunos.



A Melhoria Eficaz da Escola

A melhoria eficaz da escola caracteriza-se pela mudança educacional planeada que valoriza quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados (Hoeben, 1998). Neste âmbito, a corrente *Melhoria Eficaz das Escolas* aglomerou duas abordagens que eram consideradas como alternativas, a da eficácia e a da melhoria.

As escolas estão constantemente sob pressão para melhorar. Mesmo com bons resultados ao nível da avaliação externa pode sugerir-se a melhoria como forma de evitar futuros problemas. As escolas podem ser encorajadas a melhorar devido a sugestões ou ideias novas de agentes exteriores à escola. As instituições de ensino ao participarem e se integrarem na sociedade, devem acompanhar as mudanças sociais; a melhoria é assim uma exigência da sociedade (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003).

Para que os programas de melhoria tenham algum sucesso, as escolas devem ter alguma autonomia, e esses mesmos programas devem ser elaborados, sempre que possível, pela própria escola ou em parceria. Nos casos em que os programas de melhoria são impostos podem fracassar por não serem adequados às necessidades e condições da escola. Se as instituições de ensino possuírem bons recursos financeiros e boas condições de trabalho, o programa de melhoria implementa-se com facilidade, sendo de bom prognóstico, a disponibilidade de apoios, ao nível nacional ou local (cf. Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003).

Para a melhoria eficaz da escola é importante que a escola tenha subjacente uma cultura de melhoria. Esta cultura decorre de factores como: pressão interna para a melhoria; autonomia usada pelas escolas, em que os actores educativos devem estar envolvidos no processo; desenvolvimento ou participação dos profissionais em formações que lhes permitam melhorar e evoluir profissionalmente; histórico de melhorias; apropriação da melhoria, envolvimento e motivação; liderança; estabilidade da equipa educativa e tempo para as actividades de melhoria (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003).

Para além da cultura de melhoria, a forma como as escolas se envolvem nos processos de melhoria também influencia o sucesso dos processos. As escolas devem encarar os processos de melhoria como sendo dinâmicos e contínuos, sendo sugerido pelos referidos autores, pelas escolas, por cinco etapas. Em primeiro lugar, deve proceder-se a uma avaliação e diagnóstico das necessidades de melhoria, onde se identificam os principais problemas e onde se estabelecem prioridades. Em segundo lugar, realiza-se uma descrição dos objectivos de melhoria, em termos de resultados, no que os alunos, não se limitando aos factores das competências cognitivas, mas também à mudança da qualidade do ensino e da escola no geral, que podem facilitar e favorecer os resultados dos alunos, ou indicadores de sucesso relativamente aos resultados a serem atingidos num determinado tempo definido. Em terceiro lugar, ocorre a implementação das prioridades de melhoria, onde se tem de tomar decisões acerca das prioridades e da ordem



das actividades, que estratégias se devem adoptar, que contactos a efectuar, distribuição de tarefas e a forma como os resultados vão ser comunicados aos destinatários. Em quarto lugar, a implementação do programa de melhoria. E por último, deve realizar-se a avaliação e reflexão, isto é, deve ser efectuada uma auto-avaliação, para verificar se os objectivos de melhoria foram alcançados.

É neste contexto, de melhoria da qualidade do ensino pela vertente da promoção da aprendizagem expressa, muitas vezes, nos resultados dos alunos, que emerge o fundamento empírico para a análise e justificação da importância da inovação tecnológica, dos recursos educativos nas escolas. É sobre a utilização e o potencial que os recursos educativos oferecem, em prol dos alunos e dos professores, ou seja, ao serviço do processo de ensino-aprendizagem e proficiência em termos psicopedagógicos e de desenvolvimento que nos debruçaremos doravante.

O papel dos Recursos Educativos na mudança das Escolas

Autores como Reguzzoni (1989) defendem que o rumo para a mudança pode ser encontrado a partir da análise do progresso tecnológico. Em 1970, a CERI/OCDE, referiu que a inovação consistia numa tentativa que visava, conscientemente, introduzir no sistema de ensino uma mudança, com a finalidade de melhorar o sistema educativo (cf. Bento, 1991).

Segundo Benavente e Ponte (1989), em Portugal, foi também nos anos 70 que se começaram a introduzir os meios audiovisuais na educação. Mas rapidamente escolas e professores se confrontaram com uma série de obstáculos, quer pelo custo elevado dos equipamentos e dos materiais, quer ao nível funcional, por insuficiência das estruturas de produção de materiais, de manutenção dos equipamentos e défices nos sistemas de formação e de apoio aos professores.

A década de 1980 marca o tempo em que, de modo sistemático, se começou a fazer referência à necessidade de mudança metodológica e de inovação nas escolas, o que só seria possível pela disponibilidade de mais e mais diversificados recursos (Canário, 1992).

Em Portugal, o Projecto Minerva surge enquadrado pelo despacho 205/ME/85, com a principal finalidade de incentivar as escolas a implementarem e utilizarem novas tecnologias, quer usando as práticas tradicionais (Galvão & Leão, 1994). Por consequência assistiu-se à criação de novos espaços nas escolas, à necessidade de formação de professores e emergência de novos formatos de associação de alunos com pontes de ligação à escola e modalidades informais de novas aprendizagens (as quais são disso exemplo).

Na década de 90, o tema da gestão dos recursos educativos surge ao lado do da eficácia da escola, nos estudos da OCDE no âmbito do Comité da Educação. Segundo Laderrière (1996), este projecto surge no contexto de mudanças que se pretendem no sistema educativo da realidade. As reformas com o objectivo de conferirem mais autonomia às escolas (cf.



Bento, 1991).

De acordo com o artigo 41.º, da Lei de Bases do Sistema Educativo português, os recursos educativos são compostos por “todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa”. A Reforma Educativa em Portugal promove, assim, a utilização de recursos educativos como forma de melhorar o ensino e aprendizagem. Naquele mesmo artigo 41.º faz-se referência à necessidade de criação de centros regionais, ligados ao poder local, que abranjam um elevado número de escolas, e “disponham de recursos apropriados e de meios que permitam criar outros, de acordo com as necessidades de inovação educativa”.

Os recursos e/ou materiais educativos constituem instrumentos cuja função é facilitar a comunicação que se estabelece entre educador e educando (Cañellas, Negre & Ibañes, 1988). Também há quem defina os recursos educativos como meios, procedimentos, vias de actuação para resolver uma determinada situação (Diéguez, 1995), isto é, como uma estratégia de resolução de problemas.

De acordo com o Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (1989), os recursos incluem não só os materiais de estudo habituais (livros, guias, cadernos de exercícios, jogos, etc.), mas também um novo espectro de produtos facilitadores do processo ensino-aprendizagem, baseados nas tecnologias da informação e das comunicações, designadamente, sistemas de vídeo, computadores e transmissão electrónica de dados (cf. Clímaco, 1992).

Para Viseu (2003), “o recurso só é recurso se mobilizado e apropriado pelos actores nos seus contextos organizacionais” (p. 63). Ou seja, no caso do estabelecimento de ensino, só quando os docentes ou outros profissionais da educação percebem interesse e utilidade num dado recurso e conseguem desenvolver acções ou actividades educativas com ele, é que o recurso passa a ser encarado como um benefício para a educação, principalmente, como estratégia facilitadora de aprendizagem para os alunos. Posto isto, o professor transforma-se também num dos recursos disponíveis aos alunos de entre um conjunto mais alargado. A sua função é redefinida pela responsabilidade de “criar um enquadramento favorável à aprendizagem”, citando Delannoy (1983, cf. Viseu, 2003), utilizando os mais diversos tipos de recursos educativos de que dispõe.

De facto, impõe-se que a escola assimile, cada vez mais, no seu funcionamento alternativas que muitas vezes o meio social envolvente dispõe. Os próprios professores entendem que é mais satisfatório para a prossecução do ensino e manutenção da disciplina, acompanhar os alunos na descoberta de coisas sobre eles e sobre o mundo por eles próprios, do que a passividade das aulas tradicionais centradas nos professores como única fonte de informação, na actualidade, não tem cabimento. Aos docentes também se coloca um desafio, podendo ser o ensino mais interessante e produtivo se se assumirem “orientadores” num ambiente de aprendizagem estimulante e co-participado. Ao mesmo tempo, a metodologia utilizada



implicando os alunos na sua globalidade facilitam lidar com maior proximidade com as necessidades pessoais, interesses, capacidades e dificuldades de cada aluno. Esta revelação é muito mais evidente em contextos de ensino-aprendizagem tecnológica. Noutras situações em que a tecnologia entra como auxiliar na ministração de conteúdos e dinamização de sala de aula, ou até como alternativa na verificação das aprendizagens ou apreciação de competências, exige mais adaptações, designadamente, do professor enquanto supervisor das actividades com propriedades distintas daquelas em suporte tradicional, baseadas no manual, por exemplo.

O ensino de ou com o auxílio das tecnologias pode assumir diversas e flexíveis modalidades, reconhecendo-se as dificuldades inerentes de adaptação, não só a novas tecnologias, bem como à capacidade de as utilizar de forma criativa e estimulante (cf. Erickson & Curl, 1972), mas também às regras de docência, desde tarefas de planificação, ao ensino propriamente dito e avaliação, como à gestão dos tempos, dos comportamentos de disciplina, até às orientações na aprendizagem. O facto de se introduzirem meios auxiliares no processo de ensino, de forma a que o professor se sinta confortável com a sua utilização pode, com a continuação do tempo levar a incorrer num risco de cair numa nova rotina, perdendo-se de vista o carácter dinâmico preconizado.

Segundo a perspectiva consensual dos autores (cf. Jonassen, Howland, Moore & Marra, 2003), os recursos educativos não devem ser concebidos para substituir os professores, mas pelo contrário, para renovar o seu papel de orientadores no processo de aprender. Por exemplo, quando os alunos recorrem aos meios tecnológico-educativos como instrumentos de aprendizagem e de auto-avaliação, eles próprios desenvolvem o raciocínio e pensamento estratégico na planificação da tarefa, gestão de conteúdos, além da possibilidade de otimizar o seu ritmo, interesses e usufruir de meios alternativos de acesso ao conhecimento, por vezes, com a possibilidades de concretizar determinadas situações e acontecimentos por simulação, de obter feedback directo e imediato dos seus desempenhos e pesquisar informação complementar.

Na programação das tecnologias e concepção de materiais educativos de mediação estão implícitos vários critérios, nomeadamente: tirar o melhor partido dos recursos locais; orientar a produção e a concepção do material tendo em conta características da população a atingir; procurar as soluções optimizadas, adoptando os meios que combinem menores custos com o alto grau de eficácia; estudar as possibilidades de utilização das tecnologias que tenham um largo campo de aplicação; ter em conta que as tecnologias só têm valor na medida em que permitem atingir os objectivos educativos esperados (Emídio, 1987). Mesmo enquanto decorre a execução e implementação do plano educativo, dever-se-ão realizar, se necessário, alguns passos: elaboração de normas sobre os equipamentos e equipamento, relativamente à sua utilização e conservação; experiências e inovações respeitantes aos recursos materiais, adequação e melhoria das



instalações e equipamentos, tendo em conta as inovações pedagógicas; estudos sobre a utilização dos recursos locais; utilização dos recursos físicos da comunidade que possam ser empregados para fins educativos.

Como afirma a autora Ana Benavente (1989:) “o grande desafio da transformação da escola está precisamente na construção de novas práticas. Não vale a pena insistir nos limites das mudanças que se ficam por novos textos de lei, regulamentos e propostas sem chegar a um enraizamento nas práticas” (p. 34).

Neste sentido, torna-se necessário passar pela construção de práticas mobilizadoras de energia dos alunos, tornando-os mais participativos, convidando-os a que procurar autonomamente informação, investigar, contactar com meios de aprendizagem diversificados. Em suma, auxiliando-os a formarem-se sujeitos mais activos e responsáveis pelas suas próprias aprendizagens. E ainda que mantenham em comum com os métodos tradicionais a faceta necessária de assimilar e reter a informação, esta não é única e simplesmente transmitida pelo professor. E a partir da disponibilidade de outras fontes concorrentes para a aquisição do conhecimento, a mudança fornece uma base fundamental para promover o desenvolvimento de capacidades intelectuais superiores dos alunos, como a resolução de problemas, a tomada de decisões e a construção de valores e de julgamentos éticos (Galvão & Leão, 1994).

Contudo, por vezes, cremos, o ambiente é ainda favorável a que os alunos sejam passivos.

Olhando para as mudanças permanentes que ocorrem na sociedade, imediatamente percebemos que, por consequência, a escola é desafiada a corresponder às expectativas na sua missão, pressupondo-se dispor de igual oportunidade de meios. Mas para poder acompanhar o avanço tecnológico acelerado e responder às solicitações sociais, a escola precisa, ela própria, de promover um conjunto de mudanças, por exemplo, privilegiar pedagogias que preparem o aluno para ser autónomo, saber seleccionar e fazer uso da informação de que dispõe segundo fontes diversificadas, utilizando um conjunto variado de meios, desde a televisão ao cinema, da biblioteca ao centro de documentação multimédia. É desejável que o aluno se adapte bem à sociedade tendo, entretanto, adquirido competências que lhe permitam acompanhar as mudanças (Galvão & Leão, 1994).

Uma aprendizagem descentrada do professor e envolvendo o aluno e a meios alternativos de formação (de conhecimentos) favorece a emergência de diversos modelos de funcionamento pedagógico e metodologias variadas, como a valorização da aprendizagem por descoberta, a par da aprendizagem por objectivos, abordagens mais individualizadas e o trabalho de grupo. Qualquer uma destas metodologias pode fazer uso de diversificados materiais de aprendizagem e recursos auxiliares. Começou a revelar-se fundamental a existência de um local onde estes se pudessem encontrar de forma acessível e organizada, para alunos e professores. Surgem, então, os Centros de Recursos Educativos que, neste contexto, são constituídos pela



quando a introdução de recursos audiovisuais na educação foi suficiente para vencer a inércia das práticas tradicionais (Bento, 1991).

Centros de Recursos Educativos

Foi em 1989, com o Decreto-Lei n.º 286/89², que o Ministério de Educação alertou para a necessidade de existirem recursos educativos nas escolas em espaços bem organizados, falando mesmo na criação de Centros de Recursos, como sendo um local onde se racionalizasse a sua utilização (Galvão & Leão, 1994). Assim, os Centros de Recursos surgem devido ao aparecimento de materiais didácticos não impressos, à evolução da biblioteca escolar, à participação mais activa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e à aplicação de teorias organizativas no aproveitamento racional dos recursos (Enlonado & Sánchez 1995).

Os Centros de Recursos passam a constituir um local onde se tenta estimular a criatividade, desenvolvendo e construindo novos recursos e onde perante uma colecção de meios, se tornem viáveis as seguintes acções: produção de recursos artesanais; selecção e aquisição de outros recursos; classificação para fácil procura; armazenamento; uso, incluindo um sistema de requisição; avaliação (Bento, 1991).

Um Centro de Recursos é uma estrutura de apoio, que se bem equipado (material e humanamente) pode fornecer alternativas de fontes de informação, permitindo aos professores variar as suas práticas educativas a partir da análise de materiais alternativos, e facilitando ao aluno a procura de resposta a para dúvidas suas pela pesquisa através de recursos diferentes. No entanto, estes recursos, como os programas de computador, os filmes, os diapositivos ou os livros só são úteis se as pessoas tiverem conhecimento de que existem, de que modo e quando devem e podem utilizá-los (Bento, 1991).

É, portanto, incontestável haver *vantagens* na existência dos Centros de Recursos constituindo uma importante ajuda tanto para alunos como para professores.

O facto de haver uma alargada gama de informação, transmitida por diversos de meios e em variadas linguagens, torna-nos cultural e intelectualmente mais ricos, ao permitir-nos captar as diferentes dimensões da realidade, por activação de receptores multi-sensuais. Sabendo que a percepção humana processa informação de acordo com um determinado estilo perceptivo individualmente preferido, a diversidade de meios de ensino-aprendizagem permite alcançar todos os públicos, isto é, respeitando as diferenças individuais no acesso privilegiando através de um ou outro canal

² Artigo 12.º: “Para a realização da reforma curricular, as escolas devem dispor dos recursos educativos necessários, nomeadamente materiais de apoio escrito, audiovisual, bibliotecas, laboratórios, computadores e meios informáticos, bem como de espaços e materiais para as actividades lúdicas, incluindo o desporto escolar. (...) os recursos educativos concentram-se em centros de recursos de formação para a sua utilização pelas escolas”.



de recepção e na selecção de meios de informação diferentes, que se podem adaptar às suas especificidades (Bento, 1991).

Segundo Benavente (1987) “a diversificação impõe propostas pedagógicas centradas nos alunos (e não exclusivamente nos professores), de alargamento do espaço educativo, de pluralidade de competências e de excelências, de pluralidade de meios pedagógicos e de modos de trabalhar para um mesmo tipo de aprendizagem a realizar; assim cada aluno poderá encontrar espaços de apropriação do trabalho e nele inscrever os seus modos sociais e pessoais de fazer” (cf. Bento, 1991, p. 86).

Assim, uma vez disponibilizados os Centros de Recursos cabe, a seguir, às escolas analisarem as suas condições e necessidades de forma a encontrarem, dentro da legitimidade institucional, a sua própria organização, que melhor reflecta a concepção da escola no modo de promover a aprendizagem, ajustando os seus procedimentos à mudança de atitudes necessária à inovação (Bento, 1991).

Os Centros de Recursos Educativos vieram permitir estratégias inovadoras, mas a mudança só se desencadeará se apostada numa nova organização pedagógica, por exemplo, deixando as salas de aula de constituir o centro principal no processo e os professores os protagonistas principais do ensino-aprendizagem (Viseu, 2003). Mas que seja bem conseguida, a mudança terá de ser gradual, cumulativa e global.

Quando se fala em “modernização” dos sistemas educativos, o apetrechamento das escolas constitui uma das prioridades. No entanto, nomeadamente em Portugal, indicadores como os recursos, ainda que muito interessem aos administradores escolares, do ponto de vista educacional não têm sido analisados enquanto instrumentos de influência necessários para a melhoria dos resultados escolares. O apetrechamento das escolas, apesar de ser um fenómeno real e necessário, só traz benefícios se aproveitados e utilizados os recursos mobilizados, de forma a complementar as estratégias e modalidades de aprendizagem, com o objectivo explícito e definido de melhorar os resultados dos alunos. E esse benefício tem de ser avaliado e conferido no balanço entre intenções, acções e resultados, caso contrário, os auxiliares considerados perdem todo o seu sentido.

II – Recursos educativos em análise para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem: Um contributo

Inspirando-nos em Guerra (2002) podemos sistematizar como critérios de análise dos recursos nos estabelecimentos de ensino: a) o espaço, se está limpo, bem distribuído, se as instalações são e funcionam funcionalmente cuidadas e utilizadas adequadamente ao serviço da actividade educativa da escola e dos interesses da comunidade, nas horas e dias em que não há actividade escolar; b) a quantidade de recursos e materiais didácticos existentes, tanto nos laboratórios como nas aulas e oficinas, incluindo o acervo bibliográfico se está actualizado; c) a utilização ao alcance da comunidade escolar, se os alunos

Auto-avaliação de Escolas: Contributo para a melhoria dos sistemas de avaliação,
O papel dos recursos educativos na melhoria dos sistemas de ensino,
Verónica Alexandra Quinteiros Monteiro, veronica@gmail.com, 2007



sabem procurar informação, se são capazes de requisitar materiais necessários ou até de produzir, eles próprios, materiais de consulta; e, por último, d) se os espaços estão a ser usados de forma justa e racional.

Quer dizer, quando se pretende caracterizar os recursos disponíveis nas escolas, para além dos aspectos materiais como a quantidade de meios existentes e seu estado de conservação, é igualmente importante analisar o grau, intensidade e motivos ou pretextos de utilização. Pois, mesmo que a escola tenha excelentes condições e tenha todos os meios necessários que possam contribuir para o sucesso dos alunos, se o seu uso não for adequado, o seu potencial for insuficientemente explorado, os recursos não servem o propósito a que se destinam, nem acrescentam nada de novo e benéfico para o processo de ensino-aprendizagem (Pereira, Conceição & Escarduça, 1999).

Por outro lado, a selecção, aquisição e utilização dos recursos dependem das finalidades preconizadas pelos contextos educativos, da sua cultura tecnológica e “maturidade” pedagógica. A avaliação, na complexidade de factores determinantes da sua utilidade, por quem os usa, como e para quê é, como temos indiciado, indispensável para a sua valorização e validade empírica tendo em vista o sucesso, no sentido mais amplo que se possa conceber. De tal modo assim é que se justifica uma estrutura, de impacto nacional, como é o Observatório dos Recursos Educativos (ORE), criado em 2006 por dois professores universitários, Adalberto Dias de Carvalho (F.L.U.P.) e Nuno Fadigas (Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo), com o apoio da Porto Editora. Este projecto tem como objectivo “fazer investigação na área dos recursos educativos, compilar e tratar a informação que recolher e divulgá-la não só através de estudos do Observatório, mas também, através de bibliografias, sites de interesse, eventos, notícias, entre outras fontes de informação” (Rangel, 2006).

No âmbito do Mestrado Integrado no qual o presente trabalho se inscreve, tendo sido eleito o tema geral «auto-avaliação das escolas», começámos por verificar não haver disponíveis instrumentos de recolha de informação específicos para avaliar as escolas, e muito menos para viabilizar uma avaliação na multiplicidade dos seus aspectos de organização e de funcionamento, tendo em vista a promoção do sucesso e melhoria da qualidade da educação escolar. Posto isto, foi no âmbito de encetar este trabalho, com o rigor e fundamentação possíveis que tomamos como uma primeira etapa a concretizar. Dito de outra forma, o problema da nossa investigação é o de arquitectar uma estrutura de inquérito que permita, a partir de um conjunto de itens, identificar e estabelecer relações entre os recursos educativos numa escola e, principalmente, avaliar a importância que nesse contexto educativo os recursos educativos assumem no processo de ensino-aprendizagem e na melhoria dos desempenhos e resultados escolares.



Objectivo

Constitui o principal objectivo da nossa investigação: construir um instrumento de avaliação dos recursos educativos na escola, como parâmetro de um modelo de referencialização holístico de auto-avaliação de escolas.

Sendo uma especificação da intenção de criar ou de sistematizar um dispositivo instrumental que faculte uma avaliação clara e objectiva, uniforme e proficua na definição de áreas prioritárias de intervenção no sistema educativo, pretende-se que resulte na indicação concreta, por um lado, de aspectos a desenvolver para uma adequada articulação dos recursos educativos com processos eficazes de ensinar e de aprender, e por outro, sempre que tal seja o caso, das boas práticas identificadas para as poder divulgar em contextos afins.

Assim, no futuro, poderá, eventualmente, o nosso estudo constituir um verdadeiro contributo para a auto-avaliação de escolas, permitindo identificar pontos fortes e fracos do sistema de ensino, equacionar aspectos decisivos e procurar soluções para a mudança e melhoria da eficácia da escola

Metodologia

Caracterização da amostra-alvo

Sendo a finalidade deste trabalho conjunto a construção de instrumentos para viabilizar a auto-avaliação de escolas, a população ou amostra-alvo será constituída pelos destinatários dos inquéritos que daqui resultarem, na qualidade de potenciais respondentes. Referimo-nos, pois, a todos aqueles que estão envolvidos no sistema escolar e de quem importa obter *feedback* acerca dos tópicos visados avaliar, nomeadamente, professores, funcionários, alunos e pais.

Referenciais e instrumentos

Por razões de ordem prática e de concertação empírica³ partimos, desde logo, de uma referência principal relativa ao tema em questão, a auto-avaliação de escolas. Trata-se da obra de Alaiz Góes e Verónica Quinteiros (2006) *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*, que disponibiliza uma vasta gama de informações relativamente à auto-avaliação, bem como alguns instrumentos construídos, englobando as áreas importantes para avaliação das escolas, à luz de um modelo justificado pelos autores de referencialização, modelo este global abrangente (cf. Figura 1.9.06). São

³ Este trabalho surgiu da convergência de interesses do nosso grupo de formação e de um Agrupamento de Escolas para o qual a auto-avaliação se impõe para regular o seu funcionamento e, concomitantemente, para se candidatar a um estatuto de autonomia.



essas áreas: o contexto externo, o contexto interno, organização e gestão, ensino e aprendizagem e cultura de escola. Para cada uma delas são identificados critérios ou parâmetros a observar, sendo que os recursos educativos se inserem na área «contexto interno da escola».

Para além da referida obra, recorremos a um conjunto de textos resultantes de outros trabalhos e reflexões a propósito desta temática, designadamente, os disponíveis no *site* do Ministério da Educação, na Inspeção-Geral da Educação⁴.

Não desmerecendo outras consultas feitas, dadas as limitações de tempo, acessibilidade e até mesmo de preparação científica, optámos por dar preferência a estes trabalhos de síntese e de ponte com aplicações práticas, com a vantagem de se referenciarem no conhecimento do sistema educativo nacional. Neste sentido, recolhemos itens para aceder a informações relativamente às evidências quantitativas sistematizadas a propósito dos recursos educativos (cf. Alaiz e tal., 2003), em termos de: possibilidade de utilização dos recursos por parte dos alunos, taxas de utilização dos recursos da escola, deterioração / desaproveitamento de equipamentos, oportunidades de apoio à utilização de recursos para além das actividades lectivas. Para além destas, procurámos operacionalizar outros aspectos no sentido de perceber contornos da situação, tais como, se os alunos estão satisfeitos quanto à acessibilidade aos recursos na escola, se os pais valorizam a forma como os recursos são utilizados pelos alunos e, de um modo geral, o impacto que os recursos têm, a curto e a longo prazo na aprendizagem e no sucesso educativo.

Procedimentos para a construção de questionários de avaliação dos recursos educativos na escola

Perante os critérios que aceitámos por sugestão colhida em Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), e nos textos da Inspeção-Geral da Educação, concretamente, relativamente aos recursos educativos, elaborámos um esquema onde fizemos constar algumas questões que considerámos importantes para nos ajudar a compreender até que ponto as escolas estão equipadas com recursos educativos e de que forma esses recursos estão a ser aproveitados em prol das realizações escolares e do desenvolvimento de competências da comunidade escolar.

Do conjunto de itens seleccionados resultou um questionário que pode caracterizar-se como sendo misto, podendo conter questões abertas e fechadas. As questões fechadas, mais objectivas, facilitam o tratamento e a análise ulterior dos dados, designadamente, por comparação com as respostas noutros instrumentos afins. As questões abertas, por sua vez, permitem respostas mais profundas, maior liberdade na expressão intencionada. No entanto, a sua interpretação torna-se mais difícil,

⁴ Consultado em www.ige.min-edu.pt.



subjectiva, com a possibilidade de fornecer diversas informações, sendo, por vezes, complicado uniformizá-las.

O formato privilegiado na construção deste instrumento, com vista a recolher informações relativamente a atitudes e opiniões da população-alvo, foi de uma Escala de tipo Lickert, numa série de cinco pontos: *Nunca/quase nunca, Algumas vezes, Muitas vezes, Sempre/quase sempre e Não sei*, sobre os quais se pede ao sujeito que seleccione o ponto que melhor traduz a sua posição pessoal. Este formato pareceu-nos adequado, pela simplicidade na apresentação da informação sobre a qual se pretende recolher opinião, e na sua pontuação, pela facilidade de avaliação, designadamente, da frequência com que os sujeitos se deparam com determinadas situações/afirmações.

Gostaríamos, entretanto, de fazer notar que, para compreender o funcionamento das escolas, e particularmente neste aspecto que se prende com o modo como são aproveitados os recursos educativos ao serviço da educação e da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, estamos cientes que recorrer apenas à aplicação de questionários seria parcial e insuficiente. Neste sentido, não podemos ignorar a importância da realização de entrevistas, consulta de documentos da Escola, bem como das observações directas.

Resultados

Na sequência do plano desenhado para levar a cabo a nossa investigação de carácter exploratório, chegamos ao momento de dar conta do produto da nossa pesquisa com base, essencialmente, na consulta de documentos escritos e crítica de instrumentos afins, com vista a responder ao problema que formulámos e nos guiou nos procedimentos adoptados, tendo subjacente a hipótese da utilidade, valor pedagógico e do desenvolvimento favorecido pelo recurso a meios auxiliares de aprendizagem, tecnologias e meios alternativos de comunicação. Dadas as características peculiares do nosso estudo, estes resultados são apresentados sob a forma de um conjunto de itens de observação, no formato de inquérito, tal como se vê a seguir.

Questionário aos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico

1. Assinala com um x os recursos disponíveis na tua Escola.

Na minha escola há:	Assinala com um x os recursos disponíveis na tua Escola.		
	Sim	Não	Não sei
1. Computadores			
2. Biblioteca			
3. Manuais escolares			
4. Internet			
5. Fichas de avaliação			
6. Televisão			
7. Vídeo e/ou leitores de cassetes ou de dvd's			

Na minha escola há:	Sim	Não	Não sei
8. Filmes, dvd's, cd's			
9. Jogos (de tabuleiro)			
10. Jogos de computador			
11. Gravador de voz			
12. Material desportivo (bolas, raquetes, ...)			
13. Instrumentos musicais			

2. Pensando na maior parte das situações, assinala com um x a resposta que melhor traduz a tua opinião (preenche todas as linhas).

	Sim	Não	Às vezes	Não sei
1. Utilizo estes materiais na sala de aula.				
2. Acho que os materiais estão em bom estado.				
3. Todos os alunos utilizam estes materiais.				
4. Os professores dizem para utilizar estes materiais.				
5. Utilizo estes materiais por minha vontade.				
6. Só utilizo estes materiais quando os professores dizem.				
7. Utilizo os materiais que os meus amigos me dizem.				
8. Todos os alunos conseguem utilizar os materiais.				
9. Para além das aulas, utilizo os materiais.				
10. Acho que os materiais são pouco interessantes.				
11. Utilizo os materiais para:				
• Fazer trabalhos para a Escola.				
• Procurar temas que gosto.				
• Ajudar os meus colegas.				
• Ocupar os tempos livres.				
12. Os professores ajudam-me sempre que tenho dificuldades.				
(...)				
14. A minha Escola tem boas instalações e equipamentos.				

3. Na minha sala de aula existe:

- Computador
- Televisão
- Rádio
- Jogos
- Livros
- Plasticina
- Legos
- Brinquedos



Outros materiais _____

Questionário aos alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

1. Assinala com um x os recursos disponíveis na tua Escola.

Na minha escola há:	Sim	Não	Não sei
1. Computadores			
2. Biblioteca			
3. Manuais escolares			
4. Internet			
5. Fichas de trabalho/Fichas de avaliação			
6. Televisão			
7. Vídeo e/ou leitores de cassetes ou de dvd's			
8. Imagens, fotografias, diapositivos e outros suportes visuais			
9. Filmes, dvd's, cd's ou outros suportes audiovisuais			
10. Jogos (de tabuleiro)			
11. Jogos de computador ou outro <i>software</i>			
12. Bolas, raquetes e outro material desportivo			
13. Gravador de voz			
13. Instrumentos musicais			
14. Instrumentos musicais			
15. Laboratórios (de experiências científicas, artes, de línguas, ...)			
16. Anfiteatro			
17. Outros materiais e equipamentos (Indica quais)			

2. Pensando na maior parte das situações, assinala com um x a resposta que melhor traduz a tua opinião (preenche todas as linhas).

	Nunca/ Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre/Quase Sempre	Não sei
1. Os materiais e equipamentos estão em bom estado de conservação.					
2. Os equipamentos são muito bem aproveitados nas aulas.					
3. Todos os equipamentos são utilizados pelos alunos.					
4. Os professores utilizam os recursos existentes.					
5. Os professores aconselham os alunos a utilizarem os recursos existentes na Escola.					
6. Eu utilizo os recursos da Escola.					
7. O equipamento auxiliar a que mais recorro é: (completa)					
8. Uso os recursos por iniciativa própria.					
9. Uso os recursos que os meus amigos ou colegas me sugerem.					



	Nunca/ nunca	Quase vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre/Quase Sempre	Não sei
10. Uso os recursos de acordo com a indicação dos professores.						
11. Os recursos não são acessíveis a todos os alunos.						
12. Posso recorrer aos equipamentos mesmo para outras actividades além das aulas.						
13. Considero os recursos da Escola suficientes.						
14. Considero os recursos disponíveis na Escola desactualizados ou pouco interessantes.						
15. Utilizo os recursos da Escola para:						
• Realizar trabalhos relacionados com as aulas.						
• Pesquisar assuntos do meu interesse.						
• Auxiliar colegas.						
• Ocupar os tempos livres.						
• Outra finalidade. Qual?						
16. Acho que a minha Escola tem boas instalações e equipamentos adequados às diferentes actividades.						

4. Assinala com um x a alternativa que achares mais correcta.

	Nunca/ nunca	Quase vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre/Q uase Sempre	Não sei
(...)						
2. Na sala de aula utilizo e consulto diferentes livros relacionados com a matéria dada.						
(...)						
4. Em casa utilizo o computador como apoio ao estudo.						
5. Na aula utilizamos outro tipo de materiais, como por exemplo, jogos educativos, filmes, documentários, fotografias, slides e diapositivos.						
6. Utilizo a Internet na sala de aula.						
7. Utilizo a Biblioteca para pesquisar e/ou estudar.						



Questionário aos Pais

Assinale com um x a resposta da coluna que melhor representa a sua opinião.

	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre	Não sei
7. Considero que a escola tem boas instalações e equipamentos adequados às diferentes actividades					
(...)					
64. Genericamente, sinto-me satisfeito(a) com os apoios educativos que a escola oferece aos alunos (ao meu filho)					
(..)					
107. Tenho conhecimento de que o meu educando utiliza os recursos educativos da escola.					
108. Valorizo o facto dos alunos utilizarem os recursos existentes na escola.					
109. Sei, por exemplo, que na escola o meu filho:					
a) pesquisa na Internet					
b) consulta livros na biblioteca					
c) tem apoio (ajuda) dos professores					
d) estuda com colegas					
e) Usa <i>software</i>					
f) Vê filmes					
g) Usa					
110. Incentivo a utilização de recursos fora da escola					

Questionário aos Docentes

Assinale com um x a resposta da coluna que melhor representa a sua opinião.

	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre	Não sei
1. O Agrupamento dispõe das condições físicas e materiais para o seu bom funcionamento.					
(...)					
5. Os professores contribuem para inovar as práticas.					

	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre	Não sei
6. Os recursos educativos da escola são suficientes.					
(...)					
65. Promovo actividades de pesquisa na Internet.					
66. Promovo actividades de pesquisa em suporte escrito (enciclopédias, livros, etc.).					
67. Apresento sugestões de actividades complementares à matéria leccionada.					
(...)					
31. Como auxiliares lectivos uso:					
a) Manual adoptado					
b) Outros manuais escolares					
c) Suportes escritos (fichas de trabalho, fichas informativas, sínteses das aulas)					
d) Livros da especialidade					
e) Materiais manipuláveis (jogos)					
f) Suportes visuais (fotografias, diapositivos, power-point)					
g) Suportes audiovisuais (vídeos, filmes, DVD, CD)					
h) Internet					
i) Computador					
j) Outro(s) auxiliares:					

Discussão

Ao longo da elaboração dos questionários deparámo-nos com alguns obstáculos, nomeadamente, relativamente a estudos antes efectuados sobre a auto-avaliação de escolas ou avaliações destes parâmetros de que nos ocupamos. Por exemplo, verificámos que só se encontram disponíveis informações relativas aos resultados e não ao processo de avaliação em si. Relativamente à avaliação dos recursos educativos, na maioria dos estudos, apenas se reflecte a existência ou inexistência de recursos educativos nas escolas, o seu estado de conservação e as taxas de utilização, não abrangendo o impacto que estes possam ter na melhoria dos métodos de ensino ou nas estratégias de aprendizagem e, por conseguinte, na melhoria dos resultados escolares dos alunos, na complexidade de factores que os determinam. Para este efeito, futuramente, deveríamos analisar as respostas a estas questões, de uma forma integrada, cruzando o conteúdo de diferentes sujeitos, tal como preconizam os questionários por nós sugeridos, mas também correlacionando o sentido das respostas afectas à utilização dos recursos educativos com informações de diverso teor, designadamente, com os resultados escolares dos alunos.



Conclusões

Ao longo da realização deste Mestrado, foi-nos permitido desenvolver uma percepção mais aprofundada sobre a avaliação de escolas e a sua importância, em especial, nos percursos académicos dos alunos, nos seus processos de aprendizagem e impacto nos docentes e seus *modus operandi*. Neste sentido, a avaliação dos sistemas de ensino é necessária, não numa perspectiva de *ranking* ou de rotulagem das escolas como sendo “boas” ou “más”, mas sim numa perspectiva estratégica para a melhoria da qualidade e eficácia das escolas, visando, obviamente, torná-las mais eficientes e prestigiadas. Para isso, é fundamental identificar os aspectos fortes e fracos para procurar soluções e colmatar falhas detectadas, mas também para indiciar critérios de eficácia e proficiência dos sistemas, podendo a escola ser socialmente valorizada e auxiliar escolas com preocupações afins, pela partilha do seu exemplo, como sendo de boas práticas, conforme documentado pelo processo de avaliação, seja externa ou interna.

Nos processos de melhoria da qualidade das escolas é, no entanto, referido que as próprias escolas devem demonstrar disponibilidade e abertura à avaliação, sem receios nem censuras, entendendo a principal finalidade da avaliação como de carácter formativo. Importa habilitar as escolas e/ou reconhecer a sua capacidade de proporcionar aos alunos uma educação melhor, em ambiente mais estimulante, sabendo lidar com as suas limitações e inovando a partir das críticas.

Concretamente, no que respeita aos recursos educativos, as escolas devem investir na modernização e inovação do processo de ensino-aprendizagem, acompanhar a evolução tecnológica e aproveitá-la em prol da educação e do desenvolvimento. Os alunos estão constantemente a ser desafiados por novas tecnologias que abundam no seu quotidiano, fora da escola. E é evidente que cada vez mais se sentem atraídos pelas novas oportunidades e valias de uma mudança acelerada e sedutora nas oportunidades de expansão comunicativa e aproximação a núcleos de interesses particulares. Desta forma, a escola vê-se na contingência de ter de se adaptar às novas realidades, e utilizar os meios tecnológicos, de informação e de comunicação actuais disponíveis, não tanto em função de competitividade, mas concorrendo para a satisfação das necessidades dos seus utentes, desta feita, traçando em função do benefício conhecido e trazido para a escola. Tal contingência de meios poderá ser vantajosa para ambos os pólos, resultando a favor dos alunos e da sua tarefa de aprender e a favor dos professores e da sua tarefa de ensinar, promovendo o crescimento cultural e formação global dos seus alunos. Para as famílias e comunidade exterior, as consequências são evidentes por referência. Tornando-se a escola mais atraente pelo carácter inovador e percebendo os alunos esta disposição poderão vivenciar a escola, não como algo aborrecido na formalidade da instrução, mas pela sua disposição diversos materiais e recursos diferenciados. O clima será



favorável a dinâmicas de maior envolvimento no projecto escolar, podendo os alunos assumir responsabilidades do seu desenvolvimento e promover competências mais ambiciosas, que passam pela própria opção pelos meios que mais se adequam ao seu estilo de aprender, conhecimento e experiência prévios. Para os professores, ainda que o ensino se apresente como mais exigente na necessidade de uma constante actualização e integração das novidades tecnológicas nas suas estratégias, o retorno em termos de interesse e motivação dos alunos decerto será compensador. O mesmo se prevê que aconteça também ao nível da melhoria dos resultados dos alunos, do bem-estar no quotidiano escolar, no relacionamento com as famílias e conteúdo de comunicação extra-escolar e até no próprio carácter heurístico e dinâmico da progressão na sua carreira dos professores, além da mais visível co-participação com áreas de promoção, como seja a da psicologia da educação.

De salientar a propósito do tema de que nos ocupámos, que o importante não é as escolas afirmarem que possuem os recursos necessários para ajudar os alunos na sua aprendizagem, nem a sua quantidade, mas sim a forma como são utilizados. Só quando aos alunos for reconhecido o valor da sua autonomia e diferenciação nas possibilidades e preferências na aprendizagem e gestão do estudo, podendo aperfeiçoar e complementar as suas aprendizagens, o potencial das alternativas de ensino se revelará. Esta mediação por instrumentos auxiliares da educação, sendo necessária, carece de uma validação empírica, pelo que ao desenvolvimento das capacidades gerais e específicas dos alunos enquanto cidadãos do mundo global não será indiferente a avaliação das escolas, seja, sob o critério das ferramentas educativas, leia-se também recursos, de que dispõe.

Do ponto de vista pessoal, consideramos este trabalho vantajoso, pois contribuiu para uma aprendizagem dimensionada à escala do que antevemos venha a ser o exercício da nossa profissão na vertente da investigação, ainda que reconheçamos a circunscrição desta nossa experiência. Concretamente, na perspectiva interventiva, pudemos proceder a uma aproximação ao cenário educativo, tendo contribuído para a construção / sistematização de instrumentos necessários para a auto-avaliação das escolas, neste caso em específico, da avaliação dos recursos educativos. Daqui, entendemos poder melhor auxiliar as escolas a providenciarem a sua eficácia e melhorarem a qualidade dos seus serviços e neste contexto enquadrar uma outra possibilidade ou possibilidade de intervenção da psicologia da educação, no desenvolvimento e aconselhamento em contexto escolar.



Bibliografia

Afonso, N. (1999). A Inspeção-Geral da Educação e as transformações do sistema educativo. *Actas 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. (25-34). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, Ministério da Educação.

Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J.A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Org). *Avaliação de Organizações Educativas. Actas do II Simpósio sobre Organizações e Gestão Escolar*. (51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.

Almerindo, A.J., & Estevão, C. V. (1992). Avaliação no Contexto Organizacional da Empresa e da Escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 5, (3), (81-103).

Barroso, J. (Org). (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J.(1998). Qualidade. In J.M. Fonseca (Org). *Reflexões sobre democratização, qualidade, modernização. A evolução do sistema educativo e da PRODEP*. (79-129). Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Bellém, J. (1996). Os grandes desafios dos novos currículos: diferenciação na aula e a democratização da turma. In B. Campos (Org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. (135-142). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Benavente, A. (1996). Os projectos “Inovando” e “Educar e Inovando”. In B. Campos (Org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. (47-51). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Benavente, A., & Ponte, J.P. (1996). *Estudo e os Sujeitos*. Lisboa: Departamento de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Bento, C. (1991). *Centro de Recursos Educativos. Potencialidades e actualidades*. Mestrado em Educação. Lisboa: Departamento de Inovação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Auto-avaliação de Escolas: Contributo para a construção de instrumentos de avaliação.
O papel dos recursos humanos na melhoria dos sistemas de ensino.
Verónica Alexandra Quinteiros Monteiro, veronica@veronica@gmail.com, 12/07



Branco, I. (1997). Cultura de projecto e construção de inovação curricular. In A. Estrela, et al. (Orgs.). *Contributos da Investigação Científica para a qualidade do Ensino*. (77-86). II volume. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Cañellas, M.C., Negre, J.S., & Ibañes, J.S. (1988). *Tecnologia y médios educativos*. Madrid: Editorial Cincel.

Clímaco, M.A. (2001). *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional ano Lectivo 1999/2000*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, Ministério da Educação.

Clímaco, M.A. (2002). A inspeção e a avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.). *Avaliação das Escolas, Consensos e divergências*. (63-67). Porto: Edições ASA.

Clímaco, M.C. (1991). *Monitorização das Escolas: indicadores de desempenho*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planificação, Ministério da Educação.

Clímaco, M.C. (1992). *Desenvolvimento dos sistemas educativos. Monitorização e prática de Avaliação das Escolas*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.

Clímaco, M.C. (1992). *Monitorização e práticas de avaliação das escolas*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.

Costa, J. A., Ventura, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Org). *Avaliação de Organizações Educativas. Actas do II Simpósio sobre Organizações e Gestão Escolar*. (105-124). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Couvaneiro, C. S., & Reis, M.A. (2007). *Avaliar, Reflectir, Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Curado, et al. (2002). Resultados diferentes em escolas de qualidade diferente? In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Org). *Avaliação de Organizações Educativas. Actas do II Simpósio sobre Organizações e Gestão Escolar*. (125-136). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Diéguez, J.L.R. (1995). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación y tecnología de la educación. In J. L. Diéguez, & O. S. Barrio (orgs). *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. (1-43). Alcoy: Marfil.



Dornisch, M.M., & Sperling, R.A. (2006). Facilitating Learning From Technology – Enhanced Text: Effects of Prompted Elaborative Interrogation. In *The Journal Of Educational Research*. ProQuest Psychology Journals, (156-165).

Emídio, M. T. (1987). *Execução, acompanhamento e avaliação dos planos de educação*. Planeamento e Administração da Educação e Equipamentos Educativos. Módulos de Formação. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.

Enlonado, F.B., & Sánchez, F.M. (1995). Dimension organizativa de los medios: los Centros de Recursos. In J. L. R. Diéguez, O. S. Barrio (orgs). *Tecnologia educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educacion*. (443-462). Alcoy: Marfil.

Erickson, C.W.H., Crul, D.H. (1972). *Fundamental of teaching with Audiovisual technology*, 2ª Edição. New York: The MacMillan Company.

Fernandes, O., Cristóvão, A., & Figueiredo, J. (1999). Avaliação externa nas escolas. Notícia do Projecto 3.13. *Actas 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. (159-172). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, Ministério da Educação.

Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

Figueiredo, C.C., & Góis, E. (1995). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

Formosinho, J., & Machado, J. (1999). Reforma e Mudança nas escolas. O papel da inspeção. *Actas 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. (15-24). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, Ministério da Educação.

Galvão, C., & Leão, C. (1994). *Um projecto com projectos. O centro de recursos da escola da tapada*. Lisboa: Escolar Editora.

Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Inspeção-Geral das Escolas*. Lisboa: EDUCA.

Guerra, M.A.S. (2002). Como um modelo de avaliação institucional nas escolas. In J. Azevedo (Org.). *Avaliação das Escolas, Consensos e divergências*. (11-31). Porto: Edições Afrontamento.

Jonassen, D.H., et al (2003). *Learning to solve problems with technology: a constructivist perspective*. 2ª Edição. Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.



Marchesi, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.). *Avaliação das Escolas, Consensos e divergências*. (33-49). Porto: Edições ASA.

Meuret, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, A. Ventura (Org). *Avaliação de Organizações Educativas. Actas do II Simpósio sobre Organizações e Gestão Escolar*. (39-50). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Moreno, J. (1999). Percepções da(s) qualidade(s) educativa(s). *Actas 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. (263-269). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, Ministério da Educação.

Osler, D. (1999). Promoção do sucesso escolar através da inspeção. *Actas 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. (47-54). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, Ministério da Educação.

Pereira, M.G., Conceição, M.H. & Escarduça, M.M. (1999). Utilização o Caderno II como introdução de mecanismos de auto-regulação. *Actas 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. (279-284). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, Ministério da Educação.

Rangel, M. (2006). *Recursos Educativos em análise*. Disponível em: www.educare.pt. Acesso em: 15 de Setembro de 2007.

Rocha, E. G. (1999). Avaliação de dentro para fora e avaliação de fora para dentro. *Actas 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. (137-149). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, Ministério da Educação.

Sequeira, M.F. (1998). Modernização. In J.M. Fonseca (org). *Reflexões sobre democratização, qualidade, modernização. A evolução do sistema educativo e da PRODEP*. (133-160). Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, Ministério da Educação.

Tavares, L.V. (1991). *Desenvolvimento dos sistemas educativos Modelos e Perspectivas*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento: Ministério da Educação.

Viseu, S. (2003). *Os alunos, a internet e a escola. Caminhos organizacionais, estratégias de utilização*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.



Legislação Consultada:

Decreto-lei n. 43/89 de 3 de Fevereiro de 1989.

Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de Agosto de 1989.

Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro de 2002.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto de 2005.

Outros locais de Consulta:

www.educare.pt

www.ige.min-edu.pt

www.ore.org.pt

