

conta as suas preocupações de partida, procurou-se, igualmente, a criação de um ambiente de discussão, troca de opiniões e pontos de vista entre os alunos, permitindo o alargamento do debate para outros campos que abriam novas linhas de análise e reflexão. O facto, que importa não escamotear, de o investigador ser conhecido de todos os alunos, dadas as funções que desempenha na escola, podendo ter-se constituído num obstáculo, acabou por se tomar, num elemento facilitador da discussão em cada um dos grupos.

Resultados e Conclusões Finais

Os aspectos que os participantes no estudo relevaram como sendo dos mais importantes para a sua motivação e para a criação de sentido para as suas aprendizagens foram: a relação com os funcionários da escola, a preferência por ambientes relaxados, a existência de espaços e momentos facilitadores de relação entre estudantes de idades diferentes, a existência na escola de actividades de lazer, a existência de actividades de grupo, a relação com os professores e a possibilidade de escolher o seu repertório. Para o investigador foram particularmente surpreendentes: a forma como são percebidos e utilizados os espaços de brincadeira, a diferença de relacionamento entre grupos etários diferentes (comparação entre a escola de música e a escola de ensino genérico), a auto-imagem dos alunos, enquanto músicos e a importância dada ao sucesso académico por parte dos mais velhos. Concluiu-se que, para a maior parte dos alunos, é muito importante que, no contexto escolar, sejam criadas condições para uma maior centralidade do sujeito e valorizadas as relações interpessoais, seja entre pares, seja com professores ou com funcionários. Estas medidas pressupõem contextos educativos de pequena dimensão, onde as relações interpessoais pudessem decorrer de forma mais intensa, e a existência de mais espaços (físicos e temporais) onde se promovessem esse tipo de experiências. A preocupação com o ambiente escolar é central nos testemunhos destes grupos de alunos. O sentido que os alunos desta escola lhe atribuem foi sendo construído através de experiências vivenciais muito diversificadas e baseadas em relações sociais intensas, da criação de desafios individuais e de grupo e, não menos significativo no âmbito das experiências artísticas, da promoção de experiências de fluxo muito intensas, sempre recompensadas pelos aplausos do público.

Os dados obtidos através da realização deste trabalho apontam para a necessidade de orientar as políticas e práticas educativas no sentido da criação de contextos educativos baseados em experiências e vivências significativas do ponto de vista individual e relacional, nomeadamente através de um novo paradigma educacional que valorize a comunicação em comunidades de aprendizagem e projectos que impliquem e exijam uma participação activa dos alunos na criação de sentidos para as aprendizagens.

Bibliografia

- COLADARCI, T. & COBB, C.D. (1996) "Extracurricular participation, school size, and achievement and self-esteem among high school students: A national look". *Journal of Research in Rural Education*, 12(2), 92-103
- COPE, P. (2002) "Informal Learning of Musical Instruments: the importance of social context". *Music Education Research*, Vol. 4, No. 1, 2002
- COYLE, D. (2009) *O Código do Talento*, Publicações Dom Quixote
- DAVIDSON, J., HOWE, M., A., MOORE, D., & SLOBODA, J. (1996) "The role of family influences in the development of musical performance". *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 399-412
- GORDON, E. (2000) - *Teoria de Aprendizagem Musical* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- JAFFURS, S.E. (2004) "The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band". *International Journal of Music Education* 22, no. 3: 189-200.

- KELLER, J.M. (1983) *Motivational Design of Instruction*. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (pp.383-434). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- PAPOUSEK, M. in (DELIÈGE, I. & SLOBODA, J. (1996) *Musical Beginnings - Origins and Development of Musical Competence*. Oxford University Press
- PERRENOUD, P. (1994) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto Editora
- REGELSKI, T. A. (2009) "The ethics of music teaching as profession and praxis". *Visions of Research in Music Education*, 13. in <http://www.usr.rider.edu/~vrme> (2010-01-10)
- ROBINSON, K. (2009) *The Element, How Finding Your Passion Changes Everything*. NY: Viking
- TEMMERMAN, N. (2000) - *An investigation of the music activity preferences of pre-school children*. *British Journal of Music Education* Vol.17, nº1 (2000), p.51-60
- TRINDADE, A. & COSME, A. (2010) *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia
- WERTERLUND, H. (2006) "Garage rock bands: a future model for developing musical expertise?" *International Journal of Music Education* 2006; 24; 119
- WILKINS, J. (2008) "School Characteristics That Influence Student Attendance: Experiences of Students in a School Avoidance Program". *The High School Journal*. Feb/Mar 2008
- ZANDER, R. S. & ZANDER, B. (2000) *The Art of Possibility, Transforming Professional and Personal Life*, Harvard Business School Press

ASSESSORIA E AUTO-AVALIAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTO TEIP

Carla Figueiredo*

Preciosa Fernandes*

Problematização e Objectivos

O campo educativo tem sido alvo de constante atenção na nossa sociedade, em vários aspectos. A Avaliação, e Auto-avaliação das escolas constituem um foco de atenção e interesse. O contacto com instituições escolares, nomeadamente Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), revelou alguma falta de conhecimento sobre o assunto e processos a ele inerentes, bem como a necessidade e apoio na realização dos processos avaliativos, apontando a necessidade de um trabalho centrado sobre este assunto.

Foi objectivo deste trabalho: a produção de conhecimento sobre a temática e os TEIP, pelo estudo investigativo de referenciais teóricos e disposições legais e normativas sobre avaliação das escolas, bem como sobre a realidade vivida nos TEIP suas dinâmicas, necessidades e intenções gerais e relativas à auto-avaliação; e responder a necessidades identificadas através de intervenção fundamentada na investigação, sob a forma de assessoria a uma equipa de auto-avaliação, a fim de apoiar a realização do processo.

Contextualização Teórica

Como referimos anteriormente, processo vivenciado iniciou-se com um pequeno estudo investigativo, do qual fez parte a pesquisa e análise de bibliografia e documentos relevantes, legais e formais, com intuito de aprofundar conhecimentos sobre o conceito/processo a trabalhar, bem como sobre a realidade, alvo de intervenção. Assim, os conceitos-teóricos base estudados são: Avaliação, Auto-avaliação e Assessoria.

* Mestre em Ciências da Educação pela FPCE-UP (carlafigueiredo86@gmail.com)

* Professora Auxiliar da FPCE-UP e orientadora da Dissertação de Mestrado (preciosa@fpce.up.pt)

Considerando a pluralidade e complexidade da Avaliação, optamos pelo recurso a Guba & Lincoln (1989) e à sua linha evolutiva da Avaliação ao longo dos tempos, dividida em quatro gerações de Avaliação. A primeira define Avaliação como medição; a segunda está direccionada para os objectivos de avaliação; a terceira centra-se no julgamento. A quarta e última geração, é definida como "um casamento de uma focalização interessada... e uma metodologia construtiva... É educativo e "empoderador" ..." (Guba & Lincoln, 1989:184), isto é, como processo negociado, realizado em co-autoria com os sujeitos para fomentação de hábitos de reflexão e participação activa, visando o alcance de melhorias. Recorremos igualmente a Leite, Rodrigues e Fernandes (2006) que concebem a avaliação como um processo formativo, com vista à produção de conhecimento e de melhoria constituindo-se como "ponto de partida para a organização de mudanças positivas [...] que comprometam todos os elementos da comunidade escolar na identificação dos seus pontos fracos e dos seus pontos fortes" (ibidem:22).

Relativamente à Auto-avaliação foi principalmente a Alaiz *et al* (2003), Leite (2002) e Leite, Rodrigues e Fernandes (2006) que recorremos para a compreensão teórica, nomeadamente à sua visão da auto-avaliação das escolas como instrumento ao serviço das escolas que "tem como finalidade reforçar a sua capacidade para planear e implementar o seu próprio processo de melhoria" (Alaiz *et al*, 2003:32), e ainda, «São estes procedimentos de reflexão e de avaliação que dão sentido ou, até, conferem uma verdadeira autonomia ao exercício profissional dos/as professores/as e que cimentam projectos educativos adequados aos diversos contextos...» (Leite, 2002:59).

Para compreensão do conceito de assessoria Bolívar (2003) foi crucial, com a sua perspectiva de um processo pelo qual um agente externo presta apoio às escolas para realização de mudanças, abandonando a postura impositiva e trabalhando como um parceiro nos processos em curso, sendo os assessores "facilitadores de processos" (ibidem:208), o que se coaduna com a perspectiva de «amigo crítico» de Leite (2002).

Metodologia

Tal como indicado, o trabalho a que esta comunicação se refere, organizou-se em duas fases: uma fase de investigação que constituiu a preparação para "o terreno" e que se manteve também ao longo de todo o processo; e uma fase de intervenção que se consistiu na Assessoria à Equipa de Auto-avaliação de um TEIP.

A investigação realizou-se numa perspectiva qualitativa através análise de conteúdo de referenciais teóricos, documentos legais e Projectos Educativos para familiarização e entendimento do conceito e processo de auto-avaliação das escolas, da medida TEIP II, bem como das dinâmicas e intenções das instituições escolares. A esta aliou-se a observação/participação activa em reuniões da Equipa de Auto-avaliação para complementar o estudo teórico realizado e, ainda, realização de um entrevista.

A fase de intervenção assumiu os contornos de assessoria, à Equipa de Auto-avaliação do TEIP, através da participação em reuniões de planeamento e desenvolvimento do processo e apoio prestado nas mesmas, bem como auxílio à execução de tarefas necessárias e promoção de momentos de reflexão e discussão.

Resultados e Conclusões Finais

Deste trabalho de investigação/intervenção resultaram, entre outras, as seguintes conclusões:

- Os elementos da equipa de auto-avaliação apresentavam algum desconhecimento sobre o processo em questão e as funções que deveriam desempenhar resultando em alguma desorientação e desmotivação face ao trabalho que os esperava;
- Os elementos da equipa concebem a avaliação da instituição ainda dentro de uma perspectiva de "medida", tendo alguma dificuldade em separar-se da mesma devido às exigências e solicitações externa de prestação de contas e apresentando fechamento relativamente opiniões e ideias diferentes sobre avaliação;
- A assessoria permitiu à equipa ter conhecimento de novas e diferentes perspectivas, quer práticas, sobre o processo de auto-avaliação;
- A presença de um olhar e percepção externo profissionalizado permitiu a identificação que algumas questões que os elementos internos não haviam identificado, bem como agilizar processos mais técnicos inerentes à auto-avaliação;
- As intervenções subtis por parte de alguém como "amigo crítico" permitiram que os sujeitos permitiram uma maior reflexão sobre as questões, bem como participações mais consistentes;
- A equipa beneficiou da assessoria, na medida em que, juntamente com o elemento externo se desenvolveram enquanto equipa, ganhando novas e melhores dinâmicas, ultrapassaram o desconforto e desconhecimento iniciais, sendo que no final do processo se verificou a autonomia da equipa.

Confrontando as reflexões produzidas do ponto de vista teórico com as experiências "de terreno", numa postura de escuta activa e de posicionamento crítico construímos um pensamento sobre a auto-avaliação que sustentou e fundamentou uma possível proposta de modelo auto-avaliação das escolas, pretendendo ser um guia orientador e não algo prescritivo, apontando alguns pontos considerados úteis, sendo que contamos com o espírito críticos dos agentes do contexto para sua adaptação e adequação a cada realidade.

Bibliografia

- ALAIZ, Vitor *et al* (2003) *Auto-avaliação de Escolas: Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA;
- BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora;
- BOLÍVAR, António (2003) *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhorias das práticas educativas*. Porto: Edições ASA;
- FIGARI, Gérard (1996) *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora;
- FULLAN, Michael & HARGREAVES, Andy (2000) *A Escola como Organização Aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: ARTMED Editora;
- GUBA, Egon G. & LINCOLN, Yvonna S. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications;
- GUERRA, Miguel Ángel Santos (2002) *Os Desafios da Participação: Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora;
- LEITE, Carlinda (2002). "A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes", in *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em Educação*. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. SPCE: Edições Colibri, pp. 95-120;
- LEITE, CARLINDA, RODRIGUES, LURDES e FERNANDES, PRECIOSA (2006). "A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação", *Revista de Estudos Curriculares*, ano 4, nº 1, Braga: Universidade do Minho pp.21-45;