

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ESTUDO DO IMPACTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS
Intervencionadas pela Inspeção-Geral da Educação,
Delegação Regional do Centro, em 2006/2007

Georgina Florbela Fernandes Dinis de Campos Lopes

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação,
na área de especialização de Supervisão
Pedagógica e Formação de Formadores,
apresentada pela licenciada Georgina Florbela
Fernandes Dinis de Campos Lopes à Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra e realizada sob
orientação do Professor Doutor Carlos Barreira.

Capa: Florbela Lopes, 2010/'Filha'

Coimbra, 2010

**Aos meus filhos
Alcides e Florbela**

e

ao meu marido

CERTEZA

De tudo ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre a começar...

A certeza de que precisamos continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto devemos:

Fazer da interrupção um caminho novo...

Da queda um passo de dança...

Do medo, uma escada...

Do sonho, uma ponte...

Da procura, um encontro...

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

A concretização deste projecto, tão árdua quão fascinante, só foi possível graças ao apoio de umas quantas pessoas, a quem não podemos deixar de prestar a nossa reverência e gratidão.

Começamos por agradecer a Deus toda força e amparo, sobretudo nos momentos mais adversos, embora nem sempre descortinados com a devida nitidez.

Prosseguimos o nosso profundo e sincero agradecimento:

- ♦ À minha família, raízes do meu ser e do meu viver, particularmente aos meus pais, sempre bons ouvintes: o meu pai de modo presencial, a minha mãe, de forma física, eternamente ausente. Muito em especial, também, aos meus filhos, Cidinho e Flor, e ao meu marido pela compreensão e, tantas vezes, pela falta dela. Uma referência singular à minha irmã Isabel, pelo muito que me auxiliou.
- ♦ Ao nosso orientador, Professor Doutor Carlos Barreira (FPCEUC) pela sua orientação, pelo muito que nos ensinou e apoiou, pelo seu acompanhamento, compreensão, disponibilidade, confiança, empenho e atenção.
- ♦ A todos os outros docentes deste mestrado que contribuíram com os conhecimentos que nos transmitiram, ao longo desta nossa caminhada.
- ♦ Aos Directores das Unidades de Gestão e suas equipas que, desde o primeiro contacto, acederam colaborar connosco, tendo mantido e efectivado o seu contributo e participação.
- ♦ Ao Professor Doutor Alexandre Ventura, para além do seu indiscutível saber, por ser aquele ser humano com quem se pode sempre contar.

- ♦ À Inspectora Doutora Beatriz Proença pela sua preciosa colaboração, disponibilidade e simpatia com que sempre nos presenteou.
- ♦ Ao Inspector Doutor Jorge Simões Dias por toda a cooperação, disponibilidade e atenção concedidas.
- ♦ Ao Inspector Eduardo pela sua prontidão no apoio cedido.
- ♦ Às minhas amigas Gena e Tina, à primeira por toda a preocupação e auxílio prestado; à segunda, para além da sua preciosa ajuda, também pela sua presença e paciência; a ambas pelo seu carinho e amizade.
- ♦ À Fernandita pela colaboração, disponibilidade e atenção reveladas.

Ficam omissos, mas de modo nenhum esquecidos, os apoios de funcionários, instituições, familiares, colegas e amigos que nesta condição dispensam, com certeza, a sempre incompleta lista de agradecimento.

A todos, o nosso profundo e sincero reconhecimento;

A todos, o nosso

MUITÍSSIMO OBRIGADA!

ÍNDICE

Resumo	XV
Abstract.....	XVII
Résumé	XIX
Introdução.....	1
PRIMEIRA PARTE	
Fundamentação Teórica.....	7
CAPÍTULO I	
Avaliação Externa das Escolas, em Retrospectiva	9
1.1 – Etimologia/definições	11
1.2 – Percursos inspectivos/avaliativos	13
1.2.1. Avaliação Externa versus Avaliação Interna.....	18
1.2.2. Organismos de Avaliação Externa das Escolas “inside” ME.....	22
1.2.2.1. Observatório da Qualidade da Escola.....	22
1.2.2.2. Projecto Qualidade XXI	23
1.2.2.3. Avaliação do Funcionamento Global de Escolas	24
1.2.2.4. Auditoria Pedagógica	25
1.2.2.5. Avaliação das Escolas Secundárias	26
1.2.2.6. Avaliação Integrada das Escolas	28
1.2.2.7. Efectividade da Auto-avaliação das Escolas	29
1.2.3. Organismos de Avaliação Externa das Escolas “outside” ME.....	32
1.2.3.1. Programa AVES	32
1.2.3.2. Melhorar a Qualidade	33
1.2.3.3. Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais	33
1.3 – O papel da IGE no novo contexto organizacional do sistema educativo	35

CAPÍTULO II

Avaliação Externa das Escolas, na Actualidade	39
2.1 – Avaliação Externa/Inspeção, na União Europeia	41
2.2 – Avaliação Externa das Escolas e autonomia	45
2.3- O modelo nacional de Avaliação Externa das Escolas	50
2.3.1 – Enquadramento	50
2.3.2 – Contexto sociopolítico e objectivos da Avaliação Externa das Escolas.....	53
2.3.3 – Da fase experimental ao desenvolvimento actual da AEE	56

SEGUNDA PARTE

Estudo Empírico	63
-----------------------	----

CAPÍTULO III

Metodologia.....	65
3.1 – Contextualização e objectivos do estudo.....	67
3.2 – Procedimentos utilizados na selecção das Unidades de Gestão	68
3.3 – Tipologia do estudo e procedimentos adoptados na recolha de dados	69
3.3.1 – Instrumento de recolha de informação	71

CAPÍTULO IV

Análise e Síntese dos Resultados	73
4.1 – Explicitação da análise dos dados	75
4.2 – Formas de participação e resultados na e da Avaliação Externa das Escolas	75
4.3 – Razões da candidatura à AEE, por parte das Unidades de Gestão	76
4.4 – Debilidades Apontadas nos Relatórios de Avaliação Externa.....	78
4.4.1 – Tipos de debilidade enunciados.....	78
4.5 – Acções de melhoria e resultados obtidos.....	84
4.5.1 - Articulação/Sequencialidade das Aprendizagens.....	85
4.5.2 - Monitorização das Práticas Lectivas	89
4.5.2.1- Reforço da coordenação/supervisão	90

4.5.2.2 - Reformulação de procedimentos	91
4.5.3 - Resultados Académicos	94
4.5.4 - Questões Organizacionais	98
4.5.5 - Acções de melhoria e resultados obtidos em outras categorias de debilidades	100
4.6 - Proficiência da Avaliação Externa das Escolas, efectuada pela IGE.....	103
4.7 - Sinopse Global dos Dados Obtidos.....	106
Conclusão	109
Bibliografia.....	119
Legislação consultada.....	127
Anexo	136

Índice dos Quadros

Quadro 1 - Organismos de AEE “ <i>inside</i> ” ME	31
Quadro 2 - Organismos de AEE “ <i>outside</i> ” ME	34
Quadro 3 - Etapas do Processo de AEE - 2006/07	57
Quadro 4 - Síntese das Características do Relatório de AEE.....	61
Quadro 5 - Síntese relativa a Formas de Participação e Resultados na e da AEE.	75
Quadro 6 - Motivações das Unidades de Gestão à Candidatura à AEE	76
Quadro 7 - Síntese das Motivações de Candidatura à AEE	78
Quadro 8 - Debilidades no âmbito da Articulação/Sequencialidade	79
Quadro 9 - Debilidades no âmbito da Monitorização das Práticas Lectivas	79
Quadro 10 - Debilidades no âmbito dos Resultados Académicos	80
Quadro 11 - Debilidades no âmbito de Questões Organizacionais	81
Quadro 12 – Outras Debilidades.....	82
Quadro 13 – Síntese das Debilidades apontadas às Unidades de Gestão	83
Quadro 14 – Quantificação das Debilidades, dos Procedimentos e seus Efeitos	84
Quadro 15 - A - Articulação/Sequencialidade: Procedimentos e seus Efeitos	86
Quadro 16 - A - Articulação/Sequencialidade: Síntese das Acções de Melhoria....	87
Quadro 17 – A - Articulação/Sequencialidade: Síntese dos Resultados Obtidos ...	88
Quadro 18 - B - Monitorização das P. Lectivas: Procedimentos e seus Efeitos	89
Quadro 19 - B - Monitorização das P. Lectivas: Síntese das Acções de Melhoria.....	92
Quadro 20 - B – M. Práticas Lectivas: Síntese dos Resultados Obtidos	93

Quadro 21 - C - Resultados Académicos: Procedimentos e seus Efeitos.....	94
Quadro 22 - C - Resultados Académicos: Síntese das Acções de Melhoria	96
Quadro 23 - C - Resultados Académicos: Síntese dos Resultados Obtidos.....	97
Quadro 24 - D - Questões Organizacionais: Procedimentos e seus Efeitos.....	98
Quadro 25 - D - Questões Organizacionais: Síntese das Acções de Melhoria.....	99
Quadro 26 - D - Questões Organizacionais: Síntese dos Resultados Obtidos.....	100
Quadro 27 - Outras Categorias de Debilidades: Procedimentos e seus Efeitos	101
Quadro 28 - Outras Categorias de Debilidades: Síntese das Acções de Melhoria..	102
Quadro 29 - Outras Categorias de Debilidades: Síntese Resultados Obtidos.	103
Quadro 30 - Proficiência da AEE.....	104
Quadro 31 - Síntese das Afirmações Justificativas da Proficiência da AEE.....	106
Quadro 32 - Síntese Global.....	107

RESUMO

A Avaliação Externa das Escolas (AEE), levada a efeito por equipas da Inspeção-Geral da Educação (IGE), nas quais se incluem outros avaliadores externos, provenientes, na sua maioria, do Ensino Superior, constitui-se como elemento regulador e promotor da qualidade educativa.

Considerando verosímil a premissa enunciada, impõe-se viabilizar uma análise específica e rigorosa do impacto dessa Avaliação Externa na aprendizagem profissional e organizacional das Unidades de Gestão (UG) intervencionadas pela IGE, na área da Delegação Regional do Centro (DRC), no decurso do ano lectivo de 2006/2007.

Esta investigação versa, especificamente, sobre as acções de melhoria efectuadas pelas UG, com vista à superação das debilidades, indicadas pelos Relatórios de Avaliação Externa e quais os resultados provindos dessas diligências. Caso não tenham sido tomadas quaisquer medidas, quais os motivos dessa inércia.

A população-alvo contemplada neste estudo abrange todas as dezanove UG intervencionadas pelas equipas de avaliação externa, no período em análise, todavia, são treze as constituintes da amostra. Um Agrupamento de Escolas não se dispôs a participar e as restantes cinco UG, nunca nos remeteram os dados solicitados, embora tenham, inicialmente, acedido colaborar.

Agrupámos as debilidades, elencando oito categorias, nomeadamente: Articulação/sequencialidade; Monitorização das práticas lectivas; Resultados académicos; Questões organizacionais; Auto-avaliação; Formação; Tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e Trabalho docente colaborativo.

Todas as UG procuraram actuar de forma consentânea com a exigência das situações, diligenciando no sentido de debelar as fragilidades apontadas.

Os resultados obtidos vieram a revelar-se profícuos, principalmente, no que concerne à acção pedagógica e ao trabalho colaborativo entre os docentes, ambas com repercussões positivas nos resultados académicos. Tais préstimos revelam a existência de aprendizagem profissional e organizacional dos sujeitos e das instituições envolvidas na AEE, levada a efeito pela IGE, evidenciando quão profícua foi a intervenção desta organização.

À data da recolha dos dados, cerca de 54% das UG, ainda aguardavam resultados. Os motivos dessa situação ficavam a dever-se, sobretudo, ao não apuramento final do produto das medidas implementadas.

ABSTRACT

The External Evaluation of Schools, carried out by teams of the General Inspectorate of Education (IGE) that include other external evaluators coming, in most of the cases, from Higher Education institutions, claims to be an agent in the regulation and promotion of the quality of education.

Taking this assumption for granted, it is necessary to make a specific and precise analysis of the impact of this external evaluation on the improvement at the professional and organizational level of the Management Units under the inspection of the IGE, in the area covered by the Regional Delegation of the Centre (DRC) during the school year 2006/2007.

This research work deals specifically with the measures taken by the Management Units in order to overcome the weak points mentioned in the reports of the external evaluation and with the outcome of those measures. If no measures were taken, it's also necessary to know the reason for this lack of action.

The target population of this study includes all the nineteen Management Units under the inspection of the teams of external evaluation in this period, but only thirteen constitute this sample. One of the units didn't want to participate and the other five didn't send us the results, in spite of having initially agreed to collaborate.

We grouped the weak points in eight categories: articulation/sequentiality, monitoring of the teaching practices, academic results, organizational issues, self-evaluation, training, information and communication technologies and collaborative work among teachers.

All the management units tried to act according to the demands of the different cases, doing their best to overcome the weak points in question.

The results show that this work was valuable mainly as far as the teaching practices and the collaborative work among the teachers were concerned, with positive effects on the academic results. This work shows the improvement at the professional and organizational level of the people and the institutions involved in the external evaluation of schools carried out by the IGE, being a clear sign of the benefits of the intervention of this organization.

When these data were gathered about 54% of the Management Units were still waiting for the results. This was mainly due to the fact that the final assessment of the adopted measures hadn't yet been made.

RÉSUMÉ

L'Évaluation Externe des Écoles, menée par des équipes de l'Inspection Générale de l'Éducation (IGE), dans lesquelles il ya d'autres évaluateurs externes, principalement de l'Enseignement Supérieur, constitue l'élément réglementaire et promoteur de la qualité de l'éducation.

Considérant que la prémisse énoncée est vraisemblable, il faut viabiliser une analyse spécifique et précise de cette Évaluation Externe dans la formation professionnelle et organisationnelle des Unités de Gestion (UG) interventionnées par l'IGE dans le domaine de la Délégation Régionale du Centre au cours de l'année scolaire 2006/2007.

Cette recherche porte, en particulier, sur les actions d'amélioration faites par les UG, en vue de surmonter les faiblesses indiquées par les Rapports d'Évaluation Externe, et montrer les résultats de ces efforts. Si on n'a pas pris de mesures, indiquer les raisons de ce inertie.

La population cible incluse dans cette étude couvre toutes les dix-neuf UG interventionnées par les équipes de l'Évaluation Externe, dans la période sous revues, cependant, les constituants de l'échantillon sont seulement treize. Un Groupement d'Écoles ne s'est pas disposé à participer et cinq autres UG n'ont jamais envoyé les données demandées, bien qu'initialement disponibles à collaborer.

Nous avons groupé les faiblesses, en établissant huit catégories, y compris: Articulation/séquentialité; la Surveillance des pratiques scolaires; Résultats académiques; Questions organisationnelles; Technologies d'Information et de Communications; Auto-évaluation; Formation et Enseignement de collaboration.

Toutes les UG ont cherché à agir d'une manière compatible avec l'exigence des situations, pour éradiquer les faiblesses relevées.

Les résultats se sont révélés utiles, en particulier en ce qui concerne les mesures éducatives, le travaille collaboratif entre enseignants, avec des effets sur les résultats scolaires. Ces résultats positifs révèlent l'existence d'apprentissage professionnelle et organisationnelle des sujets et des institutions impliquées dans l'AEE menée par l'IGE, en montrant combien a été utile l'intervention de cet organisme.

À la date de collecte de données, environ 54% des UG attendait encore les résultats, surtout, parce que la vérification du produit final des mesures mises en œuvre n'avait pas encore été faite.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

De acordo com um estudo, publicado pelo Conselho Nacional de Educação em 2007, subordinado ao tema: “Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos”, da autoria do actual Inspector-Geral da Educação, José Maria Azevedo, “a avaliação não pode constituir uma moda (...), mas antes uma prática para melhorar o ensino e a aprendizagem” (p.67).

Partilhando desta opinião e cientes de que a avaliação dos estabelecimentos de educação e ensino constitui, de facto, um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; pretendemos, com o desenvolvimento deste projecto, analisar esta temática, nomeadamente, no que refere aos efeitos e às acções seguintes ao processo de avaliação externa, encetadas pelas dezanove unidades de gestão intervencionadas pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), na área de abrangência da Delegação Regional do Centro (DRC), durante o ano lectivo de 2006/2007. Procurámos, especificamente, efectivar o estudo do impacto da avaliação externa na aprendizagem profissional e organizacional das Unidades de Gestão.

Este propósito assomou a nossa mente, após a leitura de um dos muitos escritos da Inspectora Maria do Carmo Clímaco, intitulado “*Na esteira da avaliação externa das escolas: Organizar e saber usar o feedback*”. No decurso do artigo, a autora relatou a “*Anatomia de um processo em curso*”, indagou sobre o “Recentrar a avaliação e as funções do feedback”, referindo-se a este “como estratégia” de grande importância, devendo prestar-se “atenção ao uso que deve ser feito da informação de retorno ou de “feedback” (p.3).

Como é axiomático, se não houver conhecimento e/ou percepção das falhas, também não se pode definir uma nova estratégia, nem enveredar por outros caminhos, a fim de as colmatar.

Foi isso que procurámos investigar, até que ponto os Agrupamentos/Escolas fizeram do Relatório da Avaliação Externa um instrumento de trabalho, depois de publicado. Perante as debilidades indicadas, quais as diligências efectuadas com vista à efectiva superação das mesmas e quais os resultados dessas acções.

Na intervenção proferida em Dezembro de 2005, aquando do seminário organizado pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), cuja temática versou a “Avaliação das Escolas – Modelos e Processos”, Maria de Lurdes Rodrigues, à data, Ministra da Educação, referiu que “a questão da avaliação assume hoje um carácter premente, e a urgência com que se impõe não se esgota no interior das fronteiras do sistema educativo” (p.175).

Nos últimos anos, no âmbito da auto-avaliação e da avaliação externa têm sido desenvolvidos diversos projectos que têm permitido acumular conhecimentos e experiências que se revelam essenciais para uma actuação consequente nesta matéria. Referimo-nos ao Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), ao Projecto Qualidade XXI (1999-2002), ou à aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas (2005) (Azevedo, 2007).

Com a publicação da Lei n.º 31/2002, aprovando o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, foram definidas “as bases da auto-avaliação, de carácter obrigatório, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e da avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a realizar no plano nacional ou por área educativa” (Despacho conjunto n.º 370/2006, preâmbulo).

Para além da promoção da melhoria da qualidade do sistema educativo, preconizada pelo referido normativo, pretende-se, também, “assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas” (Lei n.º 31/2002, alínea c). A prossecução destes e dos restantes objectivos só pode desenvolver-se “com base numa concepção de avaliação que, a partir de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e [de práticas] pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa” (Lei n.º 31/2002, art.º 4.º, n.º1).

Atentando que são os resultados da avaliação, que “devem permitir às escolas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento” (Lei n.º 31/2002, art.º 15.º), e embora seja um processo moroso, todos temos de “trabalhar no sentido de potenciar uma cultura de avaliação” (CNE, 2007, p.133).

Não se pense que este assunto é de foro nacional, o “todos” ultrapassa o território nacional. Vinte e três em trinta dos países europeus inquietam-se com a qualidade dos seus sistemas educativos, implementando práticas avaliativas dos estabelecimentos de educação ensino, nos quais está focalizado o sistema de avaliação (Eurydice, 2004).

Segundo a referida revista europeia, “Melhorar a qualidade dos sistemas de ensino: eis a preocupação fulcral das políticas educativas dos países europeus. Trata-se, efectivamente, de um objectivo essencial para manter ou reforçar a sua competitividade económica e a sua coesão social. Sendo hoje indiscutível que a melhoria da qualidade pressupõe a avaliação dos sistemas educativos” (Eurydice, 2004, p.2).

O actual modelo de avaliação das escolas estrutura-se com base na auto-avaliação, que assume carácter obrigatório e permanente, e na avaliação externa, a qual “deve constituir um elemento estratégico útil para os próprios avaliados” (DRC, 2007, p.3). Consideradas como elementos essenciais na decisão e na acção, ambas são, portanto, complementares na promoção de desempenhos escolares cada vez mais exigentes quanto à qualidade do ensino e da aprendizagem, à vivência no interior da escola e aos resultados educativos alcançados.

Nestes dois tipos de avaliação existe um conjunto de campos de análise comuns, nomeadamente: o contexto social e cultural da escola, o projecto educativo, a organização e gestão da escola, o ensino e as aprendizagens, o clima e ambiente educativos, a ligação à comunidade e os resultados (DRC, 2007, p.3).

No início do processo de avaliação, o Conselho Executivo procede à apresentação da Unidade de Gestão, com base numa estrutura descritiva que contempla diversos campos de análise discriminados num conjunto de tópicos que os operacionalizam. Estes documentos de apresentação, conjuntamente com o Quadro de Referência para a Avaliação Externa, utilizado pela equipa de avaliadores externos¹, vão proporcionar um retrato completo do desempenho global do Agrupamento/Escola em questão.

Terminada a intervenção de avaliação externa na Unidade de Gestão e consumada a recolha da informação, é elaborado um relatório, cuja informação é, posteriormente, devolvida à Escola/Agrupamento, para que possa efectuar, caso deseje, o respectivo contraditório, sendo ambos, relatório e contraditório, publicados na internet.

¹ Esta equipa é composta por dois inspectores da educação e um elemento do ensino superior.

Em termos de estrutura, o estudo aqui apresentado é constituído por duas partes. Na primeira fazemos a fundamentação teórica subjacente à questão da Avaliação Externa das Escolas; na segunda apresentamos o estudo empírico relativo ao impacto da avaliação externa das escolas intervencionadas pela IGE, no ano lectivo 2006/07, na zona da DRC.

A primeira parte, cognominada de Fundamentação Teórica, engloba dois capítulos, cada um deles subdividido em vários parâmetros, versando conceitos inerentes aos assuntos neles explanados.

O Capítulo I, denominado Avaliação Externa das Escolas, em Retrospectiva, conceptualiza a temática e contextualiza os percursos inspectivos/avaliativos, referindo também o papel da Inspeção-Geral da Educação, pela estreita simbiose existente, no novo contexto organizacional do sistema educativo português.

No Capítulo II abordamos a questão da Avaliação Externa das Escolas, na Actualidade, sob diversas perspectivas europeias e, obviamente, desenvolvendo com maior profundidade a sua contemporaneidade, apresentando o modelo nacional vigente e referenciando o papel da autonomia das escolas neste processo.

A segunda parte apresenta o Estudo Empírico sobre o Impacto da Avaliação Externa das Escolas, contemplando igualmente dois capítulos: o Capítulo III onde expomos a Metodologia operada na investigação e esclarecemos diversas questões de cariz metodológico do trabalho efectivado.

No Capítulo IV explanamos os dados recolhidos, procedendo à análise e síntese dos resultados obtidos.

Por fim, enunciamos, as conclusões retiradas do estudo ora apresentado, finalizando com as referências bibliográficas correspondentes.

Terminamos este passo introdutório, com a opinião de Alejandro Tiana (2010):

“La clave del éxito de la evaluación de las escuelas se encuentra en el desarrollo de una capacidad institucional de reflexión crítica encaminada a lograr un compromiso con la mejora” (p. 17).

PRIMEIRA PARTE

Fundamentação Teórica

CAPÍTULO I

Avaliação Externa das Escolas, em Retrospectiva

1.1 – Etimologia/definições

Ao considerarmos que determinado feito carece de alteração, devendo ser aperfeiçoado ou simplesmente “limado”, subjacente se encontra um juízo de valor efectuado face ao desenvolvimento ou ao resultado desse (f)acto. Procuramos ou promovemos, então, a mudança requerida e conducente à necessária melhoria. Porém, não devemos esquecer que a qualquer alteração deve seguir-se uma avaliação dos efeitos provocados. Em termos educacionais esta condição não é só necessária como indispensável e essencial. De acordo com Marchesi (2000), “*El cambio educativo exige una evaluación permanente sobre la situación de cada escuela*” (p. 44) e nas escolas “*La evaluación es un factor imprescindible para orientar el cambio en las escuelas*” (p. 45).

Analisando o conceito “avaliação” constatamos que a sua definição não é, de todo, consensual, nem reúne unanimidade de opiniões; o que vem revelar o carácter polissémico do termo. Assim sendo, “avaliar” tanto pode significar “Determinar a valia ou o valor de”, “Apreciar o merecimento de” ou “Reconhecer a força de”, como também “Estimar, calcular” ou até “Ajuizar” (Figueiredo, 1996, p. 329).

A este propósito, Barreira (2001), citando Pelletier (1971), refere que “o conceito de avaliação deu lugar a uma encruzilhada semântica, constituindo, hoje, uma actividade que assume formas variadas nos mais diversos contextos do processo educativo, sendo, por isso mesmo, susceptível de uma larga gama de conotações particulares” (p. 9).

Segundo De Ketelle (1992), citado por Ventura & Costa (2005), avaliação é um “Processo que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, e de examinar o grau de adequação entre esse conjunto de informações e um conjunto de critérios adequadamente escolhidos de modo a apoiarem a tomada de decisão” (p. 8).

Na opinião dos autores referidos, citando agora Vogler (1996), “Avaliar consiste em comparar pelo menos duas informações relativas ao mesmo objecto, com uma determinada intenção” (Ventura & Costa, 2005, p. 5).

Na opinião de Clímaco (IGE, 1997) “avaliação é uma forma de *intervenção estratégica* enquanto modalidade de apoio à decisão e abrange dimensões *descritivas*, *valorativas* ou de julgamento da adequabilidade ou de correcção de procedimentos, bem

como *explicativas* das situações complexas, como aquelas que caracterizam as actividades educacionais” (p. 12).

Marchesi (2000) defende que a avaliação tem uma dupla função: “*por un lado, el control administrativo y la rendición de cuentas; por outro, la mejora del funcionamiento de las escuelas*” (p. 46).

Pronunciarmo-nos sobre “Avaliação das Escolas” sem aludirmos a “Inspecção da Educação” não se constitui como uma tarefa fácil, uma vez que ambas se conjugam em intrínseca simbiose.

“Inspecção” é um termo que encontramos em diferentes línguas, (latinas, germânicas, eslavas), com significação semelhante. Ordiaz, citado por Andrade (1995), explica este facto pela origem indo-europeia comum. Neste sentido “a palavra inspecção, no campo etimológico, designa duas funções bem definidas:

- Função especulativa: actividade mental expressa pelos verbos olhar, observar, examinar, estudar.
- Função activa: serviço e vigilância” (Andrade, 1995, p.18).

Ainda segundo Andrade (1995), para o filologista Silva, inspecção é a “acção de examinar, de observar com cuidado alguma coisa, como um serviço encarregado de inspeccionar, de fiscalizar ou de dar o seu parecer sobre assuntos especiais” (p. 18).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, com as alterações dadas pela Lei n.º 49/2007, de 30 de Agosto, refere que cabe ao Estado a concepção de dispositivos que garantam a qualidade da prestação do serviço educativo. Ora, neste contexto, a IGE tende a “assumir-se como instância de avaliação da qualidade do serviço de educação e de avaliação do desempenho das organizações” (Clímaco, 1997, p. 11). A LBSE, no seu art.º 56.º, menciona também que a inspecção tem como função essencial “avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar, tendo em vista a prossecução dos fins e objectivos estabelecidos na presente lei e demais legislação complementar.”

1.2 – Percursos inspectivos/avaliativos

Não temos como pretensão efectuar uma resenha histórica muito exaustiva sobre a avaliação das escolas, não obstante o percurso com que já conta. Procuraremos, ao invés, efectuar uma síntese desta matéria tão vasta, quão abrangente.

As primeiras inspecções remontam ao tempo do Marquês de Pombal, que pretendia saber o estado do ensino das escolas. Ao longo dos tempos, o serviço inspectivo foi estando sob a tutela de diferentes organismos e passando por várias transformações, consoante a situação política, social, económica e cultural do país.

Com o Decreto de 2 de Maio de 1878, “é criado, pela primeira vez, um corpo de inspectores com carácter permanente, pagos pelo Estado e com funções exclusivas de inspecção” (Andrade, 1995, p. 55).

De acordo com o art.º 58º do referido decreto, os inspectores tinham como funções não só observar os métodos adoptados pelos professores, como também “o aproveitamento dos alunos e o cumprimento dos programas” (Andrade, *op. cit.* p. 56).

A Portaria de 20 de Setembro de 1882 regulamenta as visitas da inspecção, as quais deveriam correr pelo menos uma vez por ano, em cada escola. Os elementos da inspecção aparecem agora com três funções distintas: de apoio (aconselhamento de professores), de informação ascendente (informar, enviar relatórios) e de carácter disciplinar (mandar processar os docentes que tenham, por exemplo, procedimentos de desleixo). Esta última função está intimamente relacionada com a actividade no sentido de vigiar e verificar a conformidade dos normativos.

Após a 1ª República, logo em 1911, o preâmbulo do Decreto de 29 de Março, dá especial atenção ao serviço de fiscalização do ensino primário. Esclarece também que o “exercício desta fiscalização se exerce por intermédio da inspecção (art.º 140º)”. Nestes moldes perdurou durante todo o período republicano, cabendo aos inspectores, como delegados do Governo, não só a fiscalização e a superintendência técnica do ensino primário, como também de todos os serviços administrativos e económicos deste grau de ensino. Assim, as suas competências assumem também uma componente administrativa.

A partir de 1919, os inspectores passam a ter funções meramente pedagógicas e fiscalizadoras. A primeira vertente consistia em “orientar e harmonizar o ensino com os princípios pedagógicos estabelecidos”, a segunda era o “verificar se o funcionamento da

escola e o desempenho das funções docentes se fazem sem ofensa das leis e regulamentos” (Andrade, 1995, p. 78). Durante este período republicano, é notória a existência de todo um processo de centralização/descentralização, porém, o Estado não abdica do direito de, através da inspeção, exercer a fiscalização pelo cumprimento das leis e dos regulamentos vigentes.

O Decreto n.º 22 842, de 18 de Julho de 1933, criou a Inspeção Geral do Ensino Particular, organismo que tinha a seu cargo a fiscalização dos estabelecimentos do ensino particular. Três anos mais tarde, seria criado o Ministério da Educação Nacional.

A administração da educação em Portugal, desde cedo se manifesta, fortemente, centralizada. Esta centralização tem profundas raízes numa tradição que é comum a toda a administração pública portuguesa, acentuada e reforçada durante o Estado Novo, cabendo aos serviços da inspeção garantir a conformidade no funcionamento das mesmas.

A partir do final dos anos sessenta, e com um atraso significativo em relação a movimento idêntico na maior parte dos países da Europa, assistiu-se, em Portugal, a uma aceleração do processo de expansão da escola de massas, para além do patamar tradicional da escolaridade elementar. O fenómeno da “explosão escolar” torna-se o factor central de todas as políticas, a partir desta época. Esta expansão massiva da escolarização efectuada no quadro de uma rede quase exclusivamente pública e gerida no âmbito de uma administração fortemente centralista originou um processo gigantesco a nível educacional, tendente a reduzir a capacidade do Estado para lançar e gerir políticas educativas adequadas.

Preocupado com a denominada “explosão escolar”, acentuada pela conjuntura pós 25 de Abril, e não querendo que a situação originasse uma diminuição qualitativa do ensino ministrado, o Governo procede à reorganização das estruturas centrais do próprio Ministério da Educação.

Desta feita, pelo Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de Dezembro, é criada a Inspeção-Geral de Ensino, cuja necessidade há muito se fazia sentir, e “à qual caberão as funções de contrôle” (ponto 7). O artigo número dois, do mesmo diploma, relativamente às atribuições e competências daquele organismo enuncia: “A Inspeção-Geral é um serviço de *contrôle* pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar no subsistema de ensino não superior, competindo-lhe essencialmente:

- a) Verificar e assegurar o cumprimento das disposições legais e das orientações definidas superiormente (...).”

De acordo com o consignado pela alínea j) do art.º 3.º do mesmo normativo, “Na prossecução das competências referidas no artigo anterior, incumbe especialmente à Inspeção-Geral:

j) Superintender na avaliação de todos os aspectos ligados à gestão dos estabelecimentos de ensino do subsistema, bem como dos órgãos e serviços regionais do Ministério da Educação”.

Em 1987, o Ministério da Educação é alvo de reestruturação, uma vez que apresenta, nas áreas da educação, da ciência e do desporto, “uma estrutura complexa, em muitos casos ultrapassada” (DL n.º 3/87, ponto 1). Nos termos do art. 15.º deste diploma, continua a ser atribuído à Inspeção-Geral de Ensino “o controle pedagógico e disciplinar do subsistema de ensino não superior e administrativo-financeiro de todo o sistema educativo”.

O preâmbulo do Decreto-Lei n.º 304/91 revela que Portugal pretende acertar o passo, em termos da evolução a que se vinha assistindo, com os congéneres europeus. Neste sentido, procura-se alargar o âmbito inspectivo a “outras áreas de controlo que não apenas a disciplinar – quase que exclusiva nos modelos clássicos de inspeção”. É notória a intenção de não restringir a inspeção fundamentalmente à verificação do cumprimento da legalidade, do sector educativo. A função de controlo da inspeção concebe-se cada vez mais para além disso, nomeadamente, como o estudo e análise das necessidades e o apoio técnico e pedagógico às escolas. Face a tais circunstâncias, pertinente se torna uma “estruturação interna das inspeções educativas a que urge responder” (Decreto-Lei n.º 304/91).

Ainda sob o decreto supramencionado, a Inspeção-Geral de Ensino “passa a denominar-se Inspeção-Geral de Educação, adiante designada abreviadamente por IGE” (art. 1.º, ponto 1), tendo como atribuições gerais, as enunciadas pelo artigo segundo:

- a) “O controlo da qualidade pedagógica² da educação pré-escolar e extra-escolar e dos ensinos básico e secundário, incluindo as modalidades especiais neles integradas do desporto escolar;
- b) O controlo da eficiência administrativo-financeiro de todo o sistema educativo;

² Na área do controlo pedagógico incluem-se, entre outras atribuições, a prestação de apoio técnico, pedagógico e informativo aos docentes (alínea b, art.º 3.º) e procedimentos disciplinares (alínea h, art.º 3.º).

- c) A avaliação, global e qualitativa, dos estabelecimentos de educação e ensino (...)", sendo-lhe conferidas "atribuições na área de acompanhamento e avaliação dos equipamentos educativos" (art.º 5.º).

Em 1993, a orgânica do Ministério da Educação, sofre nova reestruturação, consumada pelo Decreto-Lei n.º 133/93, sendo redefinida a área de intervenção da Inspeção-Geral da Educação. Na mesma data, o Decreto-Lei n.º 140/93, revoga o diploma de noventa e um (Decreto-Lei n.º 304/91) e procede à adequação da estrutura interna da IGE, definindo a sua organização, competências e regras de funcionamento, cabendo-lhe especialmente:

- a) "Proceder ao controlo da qualidade pedagógica e técnica ao nível do ensino pré-escolar, básico e secundário, bem como ao nível do ensino superior, particular e cooperativo;
- b) Proceder ao controlo da eficiência administrativa e financeira de todos os estabelecimentos e serviços integrados no sistema educativo;
- c) No âmbito do ensino superior público verificar o cumprimento dos dispositivos legais aplicáveis ao sistema de propinas e à acção social escolar" (n.º 1, art.º 2.º).

O Decreto-Lei n.º 271/95 promulga uma nova Lei Orgânica da Inspeção-Geral da Educação, mantendo esta, as suas competências de "auditoria e de controlo do funcionamento do sistema educativo, bem como de apoio técnico" (art.º 1.º). No entanto, para que a IGE "possa prosseguir a sua função principal de avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar é necessário que disponha de uma definição mais completa das suas competências, de uma estrutura organizativa adequada e de um estatuto de pessoal que respeite o princípio da autonomia que deve presidir ao exercício da actividade inspetiva" (DL n.º 271/95, preâmbulo).

Como podemos constatar, a tónica vai recaindo na qualidade do serviço educativo prestado, de tal forma que, por diploma ministerial, o Despacho n.º 23/ME/95, é publicado, como anexo, o *Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação*. Aquele normativo define o Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação (SIQE) como "um conjunto articulado de medidas de apoio à inovação educacional que contribua para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem" (citado por Ventura, 2006, p. 313).

O programa SIQE, coordenado e gerido pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE), tinha em vista apoiar, financeiramente, projectos de “renovação e modernização das organizações escolares” (Ventura, 2006, p. 312), permitindo-lhes “vingar num panorama onde era típica a inexistência de reconhecimento e de estímulo para com os que se destacavam pela dedicação e criatividade” (Ventura, *op.cit.*, p. 312).

Ainda de acordo com o mesmo autor, o SIQE funcionou “nas escolas que nele participaram, como um estímulo para a inovação e a proactividade dos profissionais de educação” (Ventura, 2006, p. 314).

No ano seguinte, a Lei n.º 18/96 procede à alteração, por ratificação, do diploma anterior, cabendo à IGE, na área da educação pré-escolar e dos ensinos básico, secundário e profissional, entre outras competências:

“b) Conceber, planear, coordenar e avaliar a execução de auditorias à organização e ao funcionamento técnico-pedagógico de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, nos termos do Decreto-Lei n.º 553/80, verificando, nomeadamente, os requisitos relativos à concessão de autonomia e paralelismo pedagógico” (art.º 3.º).

Cerca de três anos volvidos, o Decreto-Lei n.º 70/99 vem conferir uma nova redacção a alguns dos artigos do Decreto-Lei n.º 271/95 (alterado pela Lei n.º 18/96), cabendo então à IGE “Representar o Ministério nas estruturas de gestão e inspecção das escolas europeias e das escolas portuguesas no estrangeiro” (art.º 2.º, alínea d).

Por outro lado, o teor conferido à formulação dos artigos 7.º e 20.º da Lei n.º 18/96 anulou o princípio de abertura ao exterior, constante do normativo de noventa e cinco, “o que se julga ter constituído uma significativa perda qualitativa, que convinha recuperar” (Decreto-Lei n.º 70/99, preâmbulo).

Para além disso, no âmbito dos objectivos estratégicos do “Pacto Educativo para o Futuro” (PEF), dever-se-ia “Colocar a escola no centro das preocupações e do interesse da população portuguesa a todos os níveis” (PEF, ponto 3.4.1). No cumprimento deste e de outros pressupostos, a IGE procura empenhar-se “na melhoria da qualidade do processo educativo e dos níveis de eficácia e eficiência do sistema” (Clímaco, 1997, p. 12). A IGE deixa, portanto, “de ser fundamentalmente um órgão de controle da execução das políticas decididas centralmente” (Afonso, 1996, p. 2), não adoptando como principal função a fiscalização ou a verificação da conformidade legislativa. Notórias são as nuances de um processo de descentralização que se foi expandindo a diversos sistemas de ensino. Estes foram alterando a sua forma de actuar

em termos de regulação, vindo a adoptar uma atitude de controlo mais baseado na congruência entre os objectivos e os fins da acção, em detrimento do controlo da conformidade legislativa e das normas impostas superiormente (Barroso, 1996). A própria conjuntura europeia de evolução das inspecções, num período “em que a autonomia das escolas e a transferência de competências para as autarquias se desenvolvem e consolidam, conduz a uma revisão do papel da Inspeção-Geral da Educação” (Decreto-Lei n.º 70/99, preâmbulo). Tal revisão teria, necessariamente, de passar “por uma definição mais precisa e exigente do seu âmbito de intervenção, aliada a uma abertura ao exterior, no sentido de manter a ligação com o debate e a evolução da acção e do pensamento educativo” (Decreto-Lei n.º 70/99, preâmbulo).

A 1 de Setembro de 2007, entra em vigor uma nova estrutura orgânica da IGE com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 81-B/07 e das Portarias 827-F e 827-G/07, ambos de 31 de Julho. Estes diplomas definem a missão, as atribuições e a orgânica da IGE, vindo regulamentar o consignado no art.º 10.º, do Decreto-Lei n.º 213/06, de 27 de Outubro, o qual define a lei orgânica do Ministério da Educação.

Conforme enunciado no preâmbulo do referido Decreto Regulamentar, “De sublinhar que, a acrescer às suas funções inspectivas tradicionais, é cometida a este serviço a função de participação no desenvolvimento do processo de avaliação das escolas” (Decreto Regulamentar n.º 81-B/07, preâmbulo).

1.2.1. Avaliação Externa *versus* Avaliação Interna

Considerando a pertinência do assunto, achamos por conveniente, ainda que de forma muito circunscrita, distinguir avaliação interna, de avaliação externa, nomeadamente, no tocante a algumas características e dissemelhanças que lhes são inerentes, dado que “a avaliação interna constitui frequentemente o ponto de partida da avaliação externa” (Eurydice, 2004, p. 3).

A primeira, a avaliação interna, “visa principalmente o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da escola” (IGE, 1999b, p. 5) e é levada a efeito pela própria escola, integrando a comunidade educativa; é a denominada auto-avaliação. Obviamente, sendo realizada por elementos internos, estes possuem um conhecimento mais aprofundado do contexto e da realidade da sua escola, bem como dos problemas com que aquela se vai debatendo. No entanto, a proximidade existente entre avaliadores e avaliados pode

imprimir alguma subjectividade à análise operada. A este respeito, Marchesi (2000) lembra que *“También puede ser difícil que exista la suficiente objetividad para valorar los datos obtenidos y no existen puntos de referencia externos que ayuden a interpretar las valoraciones realizadas”*. E acrescenta, a avaliação *“Es una actividad que debe formar parte de los procesos habituales de enseñanza”* (p. 47).

No cumprimento da sua missão, e como temos verificado, Afonso (1997) refere que *“compete à IGE o desenvolvimento de dispositivos de avaliação do desempenho das organizações escolares (...), concebidos para desenvolverem nas escolas uma cultura de auto-avaliação e de reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre as consequências das políticas educativas definidas a nível central ou local”* (p. 3).

Consideramos, pois, tal como proferido no Conselho Nacional de Educação (CNE), que *“o apoio de agentes externos às escolas é fundamental para o bom desenvolvimento da auto-avaliação”* (2007b, p. 91).

Pelo contrário, e como o próprio nome indica, a avaliação externa é realizada por alguém exterior à escola e que dela não faz parte, podendo ser efectuada por solicitação da Unidade de Gestão ou por determinação da tutela. O seu objectivo *“pode abranger todo o sistema educativo, proporcionando uma visão mais alargada e independente do sistema, mas não pode, por outro lado, produzir efeitos imediatos, ter a abrangência, a duração ou a frequência da avaliação interna”* (IGE, 1999b, p. 5).

Parece-nos óbvio que os avaliadores externos, embora não conheçam tão profundamente o quotidiano da escola, nem a sua envolvência, têm um olhar mais objectivo, dado o seu distanciamento dos condicionalismos locais. Para além disto e do profissionalismo do corpo inspectivo, a Avaliação Externa das Escolas (AEE), actividade efectuada a nível nacional, é realizada em trabalho de equipa, existindo, por isso, um cruzamento de vários olhares. Por outro lado, recorrem a referenciais e a indicadores de desempenho comuns e semelhantes aos utilizados noutros países europeus.

Segundo Clímaco (1997), a criação desses *“indicadores de desempenho escolar, ou do sistema educativo, tem sido uma pedra angular nas políticas de promoção da qualidade e no controlo das organizações”* (p. 19). A autora prossegue afirmando que *“De certa forma a publicação de indicadores constituiu uma modalidade de avaliação prestigiada, decorrente do tipo de linguagem que privilegia”,* sendo, muitas *“considerada mesmo a melhor avaliação externa”* (Clímaco, 1997, p. 19).

Na verdade, cada vez mais escolas reconhecem o valor acrescido subjacente a uma avaliação externa, tendo em vista o desenvolvimento e a melhoria do serviço educativo que prestam. Por conseguinte, as instituições de educação tornam-se “organizações aprendentes” (Costa & Ventura, 2002, citado por CNE, 2007b, p. 20), sendo expectável “que as escolas aprendam quando se auto-avaliam e hetero-avaliam” (Libório, 2004, p. 248).

Na perspectiva de Clímaco (1997), “o grande passo em frente no desenvolvimento dos mecanismos de controlo da qualidade educativa foi quando se combinaram, no sentido de se articularem, a avaliação interna com a avaliação externa” (p. 30). É o denominado “processo de co-avaliação”, que se traduz na “combinação do processo de avaliação externa e interna” (Guerra, 2003, citado por Libório, 2004, p. 110).

Por variadíssimas razões, a avaliação externa das escolas não bastará, pois, para atingir os objectivos da promoção e da elevação da qualidade das mesmas. Necessário se torna, também, que a escola proceda a uma avaliação interna. No entanto, segundo Ventura e Costa (2002), citando um dos relatórios da IGE de 2001, na maior parte das escolas portuguesas não existia uma “cultura” de auto-avaliação, pelo que “*The difficulty in establishing this self-evaluation “culture” leads to a more complex implementation of this evaluation model*” (p. 174).

Estamos em crer que, actualmente, em muitas escolas essa “cultura” de auto-avaliação ainda é muito incipiente, embora com tendência a evoluir favoravelmente. São dois os motivos que nos levam a proferir semelhante afirmação.

Primeiramente, porque tudo o que implica mudança é visto, à partida, com alguma desconfiança, dado que mexe com convicções e implica alterar diversas formas de pensar. Como bem sabemos, não é fácil, nem célere, modificar qualquer crença, uma vez que nela se crê, como que em pleno. De acordo com Senge (1999), citado por Ventura & Costa (2002), “*only by changing our way of thinking, it is possible to alter political ideas and practices deeply fixed in our minds*” E acrescentam: “*This difficulty in changing mentalities is common to the public administration agents and also to the school members, who constitute one of the greatest factors that prevent innovation*” (p. 171).

A segunda razão prende-se com o facto de acreditarmos que a Inspeção-Geral da Educação, nos diversos campos da sua actuação, no caso também no âmbito da

avaliação externa, está a desempenhar um papel de enorme importância, em termos de melhoria e aperfeiçoamento das escolas intervencionadas.

Acreditamos, piamente, que não se trata de uma afirmação leviana, nem de um optimismo exacerbado, da nossa parte, pese embora os vinte anos que levamos de experiência profissional na docência e os curtos anos que dedicámos ao serviço da IGE. O ónus da prova que apresentamos advém do facto de termos constatado, com a realização do estudo que ora apresentamos, que os responsáveis pelas Unidades de Gestão não ficaram indiferentes, nem descuraram os aspectos aludidos no Relatório da(s) actividade(s) levada(s) a efeito, pela IGE; sobremaneira os que lhes são indicados como “debilidades”. Constatámos que para o universo das cinquenta e quatro fragilidades referenciadas na amostra, foram empreendidas oitenta e uma acções de melhoria, por parte dos responsáveis pela gestão e administração das Escolas/Agrupamentos (cf. Quadro 14).

A bem da verdade, estamos na tendência da linha europeia, do que acontece, portanto, além fronteiras, onde existe, hoje em dia, uma aceitação positiva da inspecção, actuando, muitas vezes, como um estímulo para melhorar (Matthews & Sammons, 2004).

Estes autores, em 2004, a propósito da acção inspectiva do Reino Unido, declararam o seguinte:

“Ofsted³ has made a strong contribution to the improvement of providers in all sectors” (p. 176).

E acrescentam:

“Ofsted’s current inspection regimes therefore do promote improvement but more providing the evaluation and diagnosis that helps providers to understand how effective they are and what they need to do to improve” (p. 177).

Naturalmente que ninguém poderá pretender corrigir um erro que desconhece existir; porém, quando confrontado com essa realidade, poderá tomar uma de duas atitudes: ou age em conformidade no sentido de ultrapassar ou debelar o ponto fraco, ambicionando uma maior qualidade e uma elevada categoria, se não mesmo a excelência do seu desempenho ou, pelo contrário, ignora a chamada de atenção e,

³ *Ofsted – Office for Standards in Education* é o departamento não-ministerial do governo do Reino Unido que define os padrões de qualidade do ensino na Inglaterra.

portanto, não procurará encetar as diligências devidas, a fim de inverter o rumo negativo da situação detectada.

1.2.2. Organismos de Avaliação Externa das Escolas “*inside*” Ministério da Educação

Não podemos deixar de salientar o facto da avaliação externa das escolas (AEE) não decorrer, exclusivamente, por iniciativa do Ministério da Educação (ME). Para além deste, outros organismos têm procurado, de forma conjunta ou singular, efectivar também esse intento.

Visando uma estruturação mais explícita, denominámos os primeiros organismos de “*inside*” ME, pelo facto de integrarem, ou de alguma forma, terem qualquer relação com o referido Ministério. Aos segundos apelidámos de “*outside*” ME, por não serem organismos da administração educativa sob alçada daquele sistema ministerial, partindo, pois, de iniciativas privadas ou com o seu apoio.

O que destacamos é que o actual arquétipo de AEE tem alicerces na contribuição, de forma mais, ou menos significativa, que uns e outros têm concedido ao actual modelo.

De entre os organismos do Ministério da Educação que mais têm contribuído para a avaliação das escolas, destacam-se os que têm vindo a ser desenvolvidos pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE) e pela Inspeção-Geral de Educação (IGE).

1.2.2.1. Observatório da Qualidade da Escola

Com o Programa de Educação Para Todos (PEPT), um programa de âmbito geral, segundo Libório (2004) criado em 1991, pretendeu-se a “promoção da escolaridade básica de nove anos” (CNE, 2005, p. 36), para além do “combate ao abandono e ao insucesso escolar no ensino básico” (CNE, *op.cit.*, p. 36).

Integrado no PEPT e tendo em vista a promoção de práticas de auto-avaliação, desenvolveu-se o Observatório da Qualidade da Escola, que decorreu entre 1992 e 1999, abrangendo escolas dos 2.º e 3.º CEB. Foi inspirado em “estudos internacionais desenvolvidos no âmbito do Projecto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) da

OCDE e do estudo sobre *Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas*” (Ventura, 2006, p. 314; CNE, 2005, p. 36).

Como objectivos refiram-se: apoiar as escolas na organização da informação sobre si mesmas; estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso de avaliação e de auto-avaliação; tornar a informação útil; aumentar a capacidade de observação e de interpretação dos actores; desenvolver processos interactivos de reflexão e comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e social (CNE, 2005; Azevedo, 2005, citado por Ventura, 2006).

As dimensões avaliativas abarcavam o contexto familiar dos alunos; os recursos educativos e a sua gestão; o contexto escolar e o funcionamento da escola; os resultados educativos, académicos e não académicos.

1.2.2.2. Projecto Qualidade XXI

O Instituto de Inovação Educacional (IIE), entre 1999 e 2002, na sequência de um projecto-piloto, executado a nível europeu, sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar, desenvolveu o Projecto Qualidade XXI, “designação que segundo o seu promotor se fica a dever ao “facto da questão fundamental ser a da construção da qualidade futura das organizações escolares e não apenas a sua avaliação” (Palma, 2001, citado por Libório, 2004, p. 243).

Os níveis de ensino abrangidos foram os 2.º e 3.º ciclos e escolas secundárias.

Como objectivos, e de entre outros, este projecto pretendeu fomentar, de forma sistemática, a auto-avaliação e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação, com vista ao desenvolvimento da qualidade educativa, nos estabelecimentos de ensino.

Em termos de intervenção, eram quatro as “temáticas fundamentais: resultados da aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e relações com o contexto” (Azevedo, 2007a, p. 57; CNE, 2005, p. 38).

A Inspeção-Geral de Educação (IGE) tem efectivado diversas práticas avaliativas das escolas, através de vários programas, projectos e actividades, dos quais faremos, de seguida, uma breve apresentação.

1.2.2.3. Avaliação do Funcionamento Global de Escolas

Este projecto, cuja fase experimental decorreu em 1993, foi implementado em 1994 e 1995, tendo como pretensão fundamental conseguir atingir os objectivos seguintes: “avaliar o desempenho pedagógico e administrativo-financeiro da escola, num determinado momento e, informar em conformidade os responsáveis pela política educativa e a própria escola; fomentar a prática de auto-avaliação na escola” (Quintal *et al.*, 1994, p. 2).

A metodologia encetada, no desenvolvimento da acção, abrangia os seguintes parâmetros: análise documental; entrevista; observação directa do funcionamento de um dos Conselhos Pedagógico, de Directores de Turma e Administrativo; aplicação de inquéritos; observação do processo de ensino-aprendizagem numa turma dos 5.º, 6.º e 7.º anos.

Esta actividade decorria durante um alargado, período de tempo mais precisamente, trinta e sete dias úteis, oito dos quais se destinavam ao tratamento final dos dados e à elaboração do relatório.

A estrutura do Relatório tinha por base um Guião de Observação organizado por áreas, distribuídas por quatro blocos.

Na primeira parte do relatório efectuava-se, de forma concisa, a caracterização da comunidade escolar e dos recursos, integrados no bloco I, “tendo em vista uma melhor contextualização e compreensão de certas formas de desempenho e de funcionamento” (Quintal *et al.*, 1994, p. 4).

A segunda parte apresentava uma apreciação qualitativa dos blocos II, III e IV, “segundo uma lógica de evidência de pontos fortes/pontos fracos” (Quintal *et al.*, 1994, p. 4).

Na terceira parte enunciava-se um conjunto de recomendações/sugestões suscitadas não só pelas observações realizadas, como também pela análise qualitativa supra-referida. Algumas dessas recomendações eram dirigidas à Escola, outras destinavam-se aos Serviços Regionais e Centrais do Ministério de Educação (Quintal *et al.*, *op. cit.*).

1.2.2.4. Auditoria Pedagógica

Convém, à partida, esclarecer a ambiguidade do termo “auditoria”, uma vez que se trata de um conceito importado do mundo contabilístico e o qual nos sugere uma ligação estreita com o sistema monetário e a fiscalização de contas. Por outro lado, na década de oitenta, este vocábulo foi utilizado na área da formação profissional como prática de diagnóstico de situações problemáticas criadas pela função “pessoal” “na empresa” (Figari, 1994).

Quanto aos projectos de Auditoria Pedagógica, embora “já fizessem parte da acção da IGE, foi a partir de 1997 que estas assumiram um papel mais relevante e estratégico na agenda inspetiva” (Ventura, 2006, p. 315). Constituíram-se como a concretização de novas orientações da política educativa, tendente para a descentralização e para a autonomia, perspectivando a “promoção diferenciada da qualidade do serviço de educação prestado pelas escolas, de acordo com os condicionalismos concretos de cada uma” (Afonso, 1997, p. 3).

No âmbito educacional, aqui retratado, a auditoria pedagógica, na opinião de Clímaco (1997), é “uma modalidade de avaliação que pressupõe uma intervenção contextualizada e a existência de referentes para os juízos de valor” (p. 24), para além de ser também “uma estratégia de diagnóstico e de resolução de problemas com capacidade mobilizadora das comunidades escolares” (p. 24). Caracteriza-se por uma análise sistemática de aspectos considerados áreas-chave, pelo que a presença dos inspectores nas escolas é cíclica.

Como objectivos desta actividade referenciamos os que se seguem: contribuir para o controlo da qualidade do serviço educativo disponibilizado aos cidadãos; avaliar o planeamento educativo e a organização escolar das instituições de educação; apoiar os órgãos de direcção, gestão e administração destes estabelecimentos no desenvolvimento de uma perspectiva estratégica e controlo da sua acção; induzir as escolas a promover a actividade de auto-avaliação; informar sobre os pontos fortes e fracos do funcionamento destes subsistemas (IGE, 1997c).

O tipo de estabelecimento de educação e ensino a intervir, isto é, as especificidades próprias do sistema de “monodocência”, típica do pré-escolar e do 1.º ciclo, realidade bem distinta da “pluridocência”, existente nos 2.º/3.º Ciclos e Ensino Secundário (Clímaco, 1997, p. 35), tornou necessário, e inevitável, alguns ajustamentos, nos campos a auditar. Por consequência, as dimensões avaliativas dos subsistemas em questão acabaram

por sofrer ligeiras diferenciações, sendo caso para Clímaco (1997) afirmar que “as características organizacionais que distinguem cada estabelecimento de educação e ensino justificam que se tenham estabelecido algumas diferenças”, neste âmbito (p. 31).

Segundo a autora mencionada, o “esquema de auditoria é basicamente o mesmo em todos os níveis de ensino, quer na estrutura da informação, quer na organização de procedimentos” (Clímaco, 1997, p. 31),

Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo pretendeu-se avaliar o Projecto Educativo, a organização da Escolas e os contextos educativos internos. Nos 2.º/3.º ciclos e Ensino Secundário interessou mais analisar duas áreas de maior abrangência: Projecto Curricular e Contextos Educativos. Na primeira incluíam-se a gestão do currículo, o planeamento das aprendizagens, as práticas lectivas, a avaliação de alunos e os apoios educativos. Na segunda, auditavam-se sobretudo os contextos educativos, nomeadamente, o espaço escolar, a integração/socialização na comunidade escolar e o clima de escola.

Sintetizando os procedimentos metodológicos inerentes à auditoria pedagógica, temos a referenciar o facto de se ter tratado de um processo avaliativo composto por duas fases. Inicialmente, e após a selecção da amostra, o Projecto em causa era apresentado aos estabelecimentos educativos, pelo inspector responsável. Na segunda, similarmente à actual Avaliação Externa das Escolas, após a recolha e devolução da informação de enquadramento à IGE, um elemento da Direcção da Escola procedia à apresentação da mesma, identificando, sob uma perspectiva interna, as linhas de trabalho mais significativas, bem como os sucessos e as dificuldades sentidas nesse percurso.

Por fim, discutiam-se os resultados da auditoria, nomeadamente o relatório escrito, sendo, posteriormente, divulgado (Clímaco, 1997).

1.2.2.5. Avaliação das Escolas Secundárias

No ano de 1998, a IGE começou a delinear este projecto, em termos de planeamento e de preparação dos documentos de suporte à implementação desta actividade.

Em Março e Abril de 1999, o corpo inspectivo inicia o trabalho de campo, efectivando o projecto em cada um dos dezanove estabelecimentos que se voluntariaram ou foram convidados para o efeito, num período médio de doze dias por escola, onde se

incluíram a “preparação da acção, a intervenção no terreno e a elaboração do relatório (IGE, 1999b, p. 16).

A avaliação de cada escola, neste âmbito, tinha como ponto de partida o “conhecimento dos resultados dos alunos do 12.º ano e do seu grau de satisfação” (IGE, 1998b, p.3). Como finalidades pretendia “Conhecer e avaliar o desempenho escolar no ensino secundário” e “Contribuir para uma cultura de avaliação na escola que venha a abranger a avaliação externa e a auto-avaliação” (IGE, 1999b, p. 7).

De entre, gerais e específicos, referimos como um dos seus objectivos: “Desenvolver uma metodologia de avaliação das escolas secundárias centrada nos resultados académicos e do grau de satisfação dos alunos e ainda nalguns aspectos do funcionamento da escola com eles relacionados” (IGE, 1999b, p. 7). Mais especificamente, os “objectivos deste projecto eram: determinar o valor expectável de sucesso dos alunos do 12.º ano da escola; determinar o valor acrescentado que a escola proporcionou aos alunos; identificar os factores que podem estar associados ao valor acrescentado” (IGE, 1998b, p. 3).

Metodologicamente, preparada a amostra, o processo tinha início com uma reunião conjunta entre a equipa inspectiva e dois elementos dos órgãos de gestão das escolas. Aí se apresentavam e discutiam os objectivos, os procedimentos, do projecto.

Ao confirmar a sua participação, as escolas constituíam equipas internas de auto-avaliação, as quais teriam também funções de interlocução com os avaliadores e externos, para além da preparação da avaliação interna da escola; da recolha e tratamento da informação necessária; do planeamento e divulgação de resultados e, ainda, monitorar o efeito da avaliação para a tornar consequente. (IGE, 1998b).

Da intervenção inspectiva constavam a análise documental, a entrevista e a observação directa, em contexto de sala de aula, finda a qual se procedia a uma análise com cada professor visitado, à semelhança do que acontecia, por exemplo no 1.º CEB, com a actividade I.1 - Observação da Acção Educativa (OAE).

Concluído o trabalho no terreno, os avaliadores externos elaboravam uma primeira versão do relatório, cuja análise e discussão se efectuava, posteriormente, numa reunião.

A encerrar o processo, era remetida a versão final do relatório, à escola.

1.2.2.6. Avaliação Integrada das Escolas

Este programa de intervenção da IGE, que decorreu entre 1999 e 2002, traduziu “a concepção de um novo papel no desenvolvimento do sistema escolar” (IGE, 2000a, p. 9), cuja finalidade foi a de “garantir a qualidade da prestação do serviço educativo em cada escola e a qualidade das aprendizagens” (IGE, 2000a, p. 2), prestando contas do esforço realizado e dos seus efeitos. Estes novos modelos de intervenção desenhados para as Inspeções orientam-se por uma filosofia de avaliação de desempenho das escolas, relativamente, não só à qualidade da gestão e da prestação do serviço educativo, como também aos resultados educacionais.

Desta feita, a Avaliação Integrada das Escolas (A.I.E) justificou-se, entre outros aspectos, pela necessidade estratégica de informação que permitisse gerir melhor os recursos humanos e técnicos disponíveis visando alcançar uma melhor prestação do serviço educativo e, portanto, melhor educação. Assim, foi indispensável a recolha sistemática de dados acerca do desempenho das escolas, no que respeita à qualidade do seu funcionamento enquanto instituições, bem como às experiências de aprendizagem aí desenvolvidas.

A A.I.E visava como objectivos: valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos; identificar pontos fortes e fracos no desempenho das escolas, devolvendo-lhes informação de regulação, contribuindo para a manutenção dos níveis de qualidade já alcançados ou para o seu aperfeiçoamento; induzir processos de auto-avaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa; contribuir para a regulação do sistema escolar, num contexto de crescente autonomia das escolas e da descentralização do sistema; criar níveis de maior exigência no sistema e na vida das escolas e responsabilizando os seus actores (Ventura, 2006; Clímaco, 2002; IGE, 2000).

Este tipo de avaliação era uma actividade integrada, isto é, envolvendo diferentes objectos de observação e também uma actividade integradora de diferentes vertentes ou dimensões estratégicas tais como: organização e gestão escolar, resultados das aprendizagens dos alunos, educação, ensino e aprendizagem e, a terminar, clima e ambiente educativos. (Clímaco, 2002).

Face ao aludido, fez todo o sentido que a A.I.E. tivesse sido conduzida por uma equipa e não por uma pessoa singular. Com esta filosofia pretendeu-se um sistema educativo renovado, de qualidade superior e capaz de acompanhar as constantes e progressivas modificações sociais, culturais, políticas e económicas.

A metodologia utilizada vem um pouco na linha de projectos referenciados anteriormente e, segundo Ventura (2006), há princípios comuns, por exemplo, entre as Auditorias Pedagógicas e a A.I.E., embora, nesta última, se tenha acrescentado o “princípio da intervenção integrada” (p. 316), sendo este e outros aspectos reveladores da “criação de sinergias e de aprendizagem organizacional no seio da IGE” (p. 316).

A fase preliminar, efectuada por parte dos Serviços Centrais da IGE, destinava-se à preparação dos instrumentos (roteiros, selecção de escolas/agrupamentos...) a utilizar na etapa seguinte: a da intervenção. Esta fase iniciava-se com uma reunião entre avaliadores e avaliados, com vista a uma apresentação breve do programa e da Escola, bem como a “uma reflexão conjunta da vida escolar, nomeadamente, sobre o desempenho dos alunos” (Proença *et al.*, 2000, p. 3). Prosseguia-se com a análise documental, a entrevista e a observação directa e, finalmente, uma reunião de encerramento, a fim de ser apresentado, oralmente, o relatório. Posteriormente, vários exemplares deste documento seriam remetidos à Unidade de Gestão, permitindo-lhe “reagir e apresentar os seus comentários” (IGE/DRC, s.d.), num prazo de dez dias úteis; análogo ao Contraditório existente no modelo da Avaliação Externa das Escolas, ora curso.

A durabilidade da intervenção previa cinco dias para as Escolas e sete em caso de Agrupamento, somando-se mais um dia para a apresentação do relatório.

1.2.2.7. Efectividade da Auto-avaliação das Escolas

Esta actividade, a quarta constante do Programa Aferição, teve início no ano de 2004, altura em que foram intervencionados pela IGE, neste âmbito, cinco estabelecimentos de educação e ensino. Tratou-se, por assim dizer, de “acções de experimentação”, denominação que nos parece mais apropriada, uma vez que serviram, precisamente, para testar os instrumentos de trabalho, construídos, especificamente, com essa finalidade.

Nos restantes dois anos da sua existência apenas se realizaram cento e uma intervenções. No cômputo total das várias Delegações Regionais da IGE, portanto a nível nacional, contabilizaram-se sessenta e uma Unidades de Gestão intervencionadas, em 2005, tendo esse número diminuído para quarenta, no ano subsequente.

Com esta actividade pretendeu-se, entre outros objectivos: “contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico; identificar aspectos-chave a partir da aferição da auto-avaliação, recolhendo experiências de avaliação interna desenvolvidas pelas escolas, por forma a obter uma panorâmica do estado actual das dinâmicas de auto-avaliação enquanto actividade

promotora do desenvolvimento das escolas; promover nos estabelecimentos de educação e ensino uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante uma atitude crítica de auto-questionamento, tendo em vista o incremento da qualidade dos processos e dos resultados” (IGE, 2005b, p. 4).

A cronologia tipo da intervenção por Unidade de Gestão distribuía-se por dez dias, sendo o primeiro destinado à apresentação da actividade e de aquisição de informação necessária ao restante planeamento. Os trabalhos eram, então, interrompidos, prosseguindo, depois por mais seis dias. Neste período, recolhiam-se as evidências, tendo como suporte nove indicadores de qualidade agrupados em quatro campos de aferição da efectividade da auto-avaliação: visão e estratégia da auto-avaliação; auto-avaliação e valorização dos recursos; auto-avaliação e melhoria dos processos estratégicos e, finalmente, auto-avaliação e efeitos nos resultados educativos. (IGE, 2005b). De seguida, durante mais dois dias preparava-se o relatório, procedia-se à apresentação das respectivas conclusões a todos os entrevistados e encerravam-se os trabalhos na Unidade de Gestão. No décimo dia, fazia-se a validação do Relatório de escola, na Delegação Regional, submetendo-se o mesmo à base de dados nacional (IGE, 2005b).

Face ao descrito, podemos inferir, e de acordo com o enunciado no Roteiro da actividade, que nesta intervenção de aferição, especificamente no que se refere à auto-avaliação, diligenciou-se no sentido de “examinar os níveis de qualidade alcançados no planeamento e na organização, bem como na realização e seus efeitos nos resultados educativos, em ordem a garantir a credibilização das organizações escolares e a confiança pública na educação” (IGE, 2005b, p. 4).

Percorrido um caminho a rondar a vintena de anos e em plena “adulter”, a experiência na área da avaliação do desempenho das escolas, segundo Clímaco (s.d), terá começado por volta de 1991, com o Observatório da Qualidade da Escola⁴, “apresentando-se como um projecto de auto-avaliação, cuja génese e implantação gerou muita dinâmica escolar e foi continuado por outras abordagens, umas vezes na linha da auto-avaliação, mais recentemente na linha da avaliação externa” (p. 3).

Para termos uma visão mais concisa deste percurso, construámos um quadro sinóptico (cf. Quadro 1), onde não consta o último dos programas avaliativos das Unidades de Gestão, o da AEE, dado tratar-se do modelo de avaliação das escolas

⁴ Outras fontes indicam o seu início no ano de 1992, tendo sido criado em 1991 o Programa de Educação Para Todos (PEPT), no qual se desenvolveu o Observatório da Qualidade da Escola, que decorreu entre 1992 e 1999, Libório (2004).

Impacto da Avaliação Externa das Escolas

actualmente em vigor, sendo, por isso, alvo de um tratamento mais específico e alargado, a desenvolver no capítulo seguinte (Capítulo II).

Quadro 1
Organismos de Avaliação Externa das Escolas
“inside” Ministério da Educação

Denominação	Objectivos	Dimensões a avaliar	Duração
Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999) 2.º/3.ºCEB	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar as escolas na organização da informação - Estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso de avaliação e de auto-avaliação - Tornar a informação útil - Aumentar a capacidade de observação e de interpretação dos actores - Desenvolver processos interactivos de reflexão e comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e social 	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto familiar dos alunos - Recursos educativos e a sua gestão - Contexto escolar e o funcionamento da escola - Resultados educativos (académicos e não académicos) 	-----
Projecto Qualidade XXI (1999-2002) 2.º/3.º CEB e Secundário	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar, de forma sistemática, a auto-avaliação; - Enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação (com vista à melhor qualidade educativa). 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados da aprendizagem - Processos internos ao nível da sala de aula - Processos internos ao nível da escola - Relações com o contexto 	-----
Avaliação do Funcionamento Global de Escolas (1993-1995) 2.º/3.ºCEB/ Sec.	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o desempenho pedagógico e administrativo-financeiro; - Informar os responsáveis políticos e a própria escola dos mesmos; - Fomentar a prática de auto-avaliação na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualização da comunidade escolar e dos recursos - Organização e funcionamento - Prática e relação pedagógica - Resultados 	37 dias úteis (8 para elaboração o final do relatório)
Auditoria Pedagógica (1997) Ensino não superior	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para o controlo da qualidade do serviço educativo; - Avaliar o planeamento educativo e a organização escolar; - Apoiar os órgãos de direcção, gestão e administração; - Induzir as escolas a promover a actividade de auto-avaliação; - Informar sobre os pontos fortes e fracos do funcionamento das UG. 	<p>Educação pré-escolar e 1.º Ciclo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projecto Educativo - Organização das Escolas - Contextos educativos internos <p>Nos 2.º/3.º e Ensino Secundário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planeamento educativo - Organização escolar - Projecto curricular - Contextos educativos internos 	carácter cíclico
Avaliação das Escolas Secundárias (1998-1999) Escolas Secundárias	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e avaliar o desempenho escolar no ensino secundário; - Contribuir para uma cultura de avaliação na escola que venha a abranger a avaliação externa e a auto-avaliação; - Desenvolver uma metodologia de avaliação das escolas secundárias centrada nos resultados académicos e no grau de satisfação dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização e gestão escolar - Organização do ensino e das aprendizagens - Prática lectiva - Clima de escola 	12 dias por escola
Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002) Ensino não superior	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos. - Devolver informação de regulação às escolas, identificando os pontos fortes e fracos do seu funcionamento; - Induzir processos de auto-avaliação; - Contribuir para a regulação do sistema escolar; - Criar níveis de maior exigência no sistema e na vida das escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados escolares dos alunos - Educação, ensino e aprendizagens - Clima e ambiente educativos - Organização e gestão escolar 	Escolas: 5 dias, Agr/tos: 7 dias Apres/ção relatório: + 1 dia
Efectividade da auto-avaliação das Escolas (2004-2006) JI, 1.º/2.º/3.º CEB/Sec.	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico; - Identificar aspectos-chave a partir da aferição da auto-avaliação; - Obter uma panorâmica do estado das dinâmicas de auto-avaliação enquanto actividade promotora do desenvolvimento das escolas; - Promover nas escolas uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visão e estratégia da auto-avaliação - Auto-avaliação e valorização dos recursos - Auto-avaliação e melhoria dos processos estratégicos - Auto-avaliação e efeitos nos resultados educativos 	10 dias

1.2.3. Organismos de Avaliação Externa das Escolas “*outside*” Ministério da Educação

À semelhança dos congéneres da administração educativa, anteriormente referenciados, cujo exercício direccionaram rumo à avaliação em Portugal, outros agentes envidaram, igualmente, esforços nesse sentido. Reportamo-nos, especificamente, a diversos programas e projectos, com os quais se desenvolveram acções avaliativas, tanto de forma global, como a um nível mais parcelar.

Enunciamos os seguintes:

1.2.3.1. Programa AVES

Este programa de Avaliação de Escolas Secundárias (AVES) teve o seu início no ano 2000, por iniciativa da Fundação Manuel Leão. Embora de natureza privada, pôde contar com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian.

O modelo que lhe esteve subjacente, desenvolvido pelo Instituto de *Evaluación y Asesoramiento Educativo* (IDEA), foi concebido em Espanha, pela Fundación Santa Maria, com quem se estabeleceu um protocolo de cooperação.

O Programa tem por missão contribuir para a melhoria da qualidade da educação com base em dados e análises rigorosas e destina-se a apoiar as lideranças das escolas que pretendam encetar processos de melhoria na Unidade de Gestão, a partir de dados rigorosos, facilitando processos de auto-avaliação da escola, a partir de uma reflexão sobre os resultados dos alunos em provas externas, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da educação nas escolas secundárias portuguesas (*in* Portal das Escolas, 2010).

Segundo Azevedo (2007a), o “modelo valoriza as seguintes dimensões: contexto sociocultural da escola, organização da escola e clima organizacional, estratégias de aprendizagem, processos de ensino e de organização pedagógica e resultados escolares dos alunos” (p. 62).

1.2.3.2. Melhorar a Qualidade

A Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP⁵), no início do ano 2000, desenvolveu o projecto supramencionado. Com ele, esta associação, em parceria com a “QUAL” (Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda.), pretendia “proporcionar a um conjunto de escolas associadas da AEEP a possibilidade de realização de um exercício de auto-avaliação de acordo com o Modelo de Excelência da EFQM [*European Foundation for Quality Management*], devidamente adaptado ao contexto da escola” (Saraiva, Burguete & Orey, 2002, citado por CNE, 2005, p. 40).

Os objectivos eram, pois, estimular a melhoria contínua das escolas e partilhar a experiência, os conhecimentos e as “boas práticas”.

Salientamos o facto de em cada estabelecimento ser “designado um Animador de Melhoria e constituída uma equipa de auto-avaliação” (CNE, 2005, p. 41), com o apoio de consultadoria da QUAL.

1.2.3.3. Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais

A Associação Nacional de Escolas Profissionais (ANESPO⁶) coordenou o Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais, que decorreu de 1997 a 2001. Este foi um projecto apoiado pelo Programa Leonardo da Vinci e “desenvolvido no âmbito de uma parceria internacional, que incluiu sete instituições portuguesas e quatro instituições de formação de França, Reino Unido (Escócia) e Dinamarca” (CNE, 2005, p. 39).

Actualmente, entre outros objectivos, continuam a pretender o desenvolvimento de um conjunto de actividades que permitam uma melhoria das Escolas Profissionais, nomeadamente no desenvolvimento de projectos de Auditoria no âmbito das Necessidades de Formação dos Recursos Humanos. No entanto, o seu objectivo geral foi o de construir um Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional,

⁵ Consultado em 2009 e 2010, disponível em “<http://www.aeep.pt/>”.

⁶ Consultado em 2009 e 2010, disponível em “<http://www.anespo.pt/htmlBig/index.asp>”.

aceite pelos agentes económicos, sociais e pelas instituições públicas tutelares” (CNE, 2005, p. 39).

Dos objectivos específicos destacamos: “Promover, junto das escolas, a ideia da qualidade como possibilidade de melhoria do subsistema educativo; Aplicar o Modelo proposto, às Escolas Profissionais, através de metodologias de investigação - acção, que conduzam ao aperfeiçoamento do mesmo; Creditar o Modelo junto de diferentes actores com fortes responsabilidades, quer no Sistema Educativo, quer na Certificação da Qualidade, quer ainda no mundo empresarial e avaliar o projecto e disseminar os resultados junto de redes nacionais e internacionais, ligadas ao ensino profissional e ao mundo do trabalho” (CNE, 2005, pp. 39-40).

As fontes teóricas deste projecto, ainda segundo o referido pelo CNE (2005), advêm das “normas ISO, os modelos de excelência, os documentos de monitorização da Inspeção-Geral de Educação e o modelo da instituição escocesa Stow College - Quality Improvement through Self-Evaluation” (p. 40).

À semelhança do procedimento havido para com o enunciado sobre os organismos “*inside*” ME, apresentamos, seguidamente, um quadro que sintetiza os denominados “*outside*” ME (cf. Quadro 2).

Quadro 2
Organismos de Avaliação Externa das Escolas
“*outside*” Ministério da Educação

Denominação	Objectivos	Entidades Promotoras
Programa AVES (2000)	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar processos de auto-avaliação da escola, a partir de uma reflexão sobre os resultados dos alunos em provas externas; - Apoiar os actores educativos (nomeadamente, as lideranças das escolas) que pretendam encetar processos de melhoria da escola a partir de dados rigorosos. 	Fundação Manuel Leão, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian.
Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997 – 2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Construir um Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional aceite pelos agentes económicos, sociais e pelas instituições públicas tutelares; - Promover, junto das escolas, a ideia da qualidade como possibilidade de melhoria do subsistema educativo. 	Associação Nacional de Escolas Profissionais (ANESPO), apoiada pelo Programa Leonardo da Vinci.
Melhorar a Qualidade (2000)	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a melhoria contínua das escolas; - Partilhar a experiência, os conhecimentos e as “boas práticas”. 	A Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), em parceria com a “QUAL” (Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda.)

Convém, enfim, reter que “os alunos e as suas aprendizagens são a principal razão para se querer melhorar a escola” (IGE, 2000, p. 7), mas que nem todas têm capacidades iguais para mudar ou para melhorar o seu desempenho. Por outro lado, “os professores são fundamentais na realização das mudanças mais importantes nas escolas” (IGE, 2000, p. 7), no entanto o que, por vezes, se verifica é que apesar de os docentes serem as pedras angulares na construção deste edifício, nem sempre, eles mesmos ou as escolas em que se inserem, apresentam um nível de proficiência desejável na capacidade de mudança, de forma a elevar a qualidade do seu desempenho ou funcionamento.

Indiscutível é o facto de o modelo de concepção, direcção, execução e controle construído ao longo dos séculos numa estrutura organizacional centralizada, estar a sofrer fortes contestações, tanto a nível nacional como internacional. São ventos de mudança, a inspecção depara-se com novas situações e o seu papel adquire novas vertentes.

1.3 – O papel da IGE no novo contexto organizacional do sistema educativo

Ao falarmos da Inspeção-Geral da Educação (IGE) não a podemos desligar da própria Administração, devendo a sua estrutura “adequar-se às características da administração educativa de cada país.” (Andrade, 1995, p. 39). Deste modo, diferentes concepções de Administração, entre outros factores, têm tido influência na estrutura organizacional e funcional dos serviços inspectivos.

Duas grandes concepções de Administração: a francesa ou continental e a anglo-saxónica, opostas nos seus princípios, originaram dois estilos diferentes de actuação administrativa.

No modelo francês há um forte sentido político da função administrativa no quadro de um sistema centralizado. Este é um modelo com fortes raízes na Revolução Francesa, nomeadamente, em Montesquieu e na sua obra “De l’esprit des Lois”, de 1748.

No modelo administrativo anglo-saxónico, a administração tem sido entendida como um conjunto de técnicas formais destinadas a alcançar os objectivos da organização. No Reino Unido, por exemplo, a administração educativa está a cargo das autoridades regionais (LEAs: *Local Education Authorities*). “Já em 1944 a lei inglesa

de educação estipulava que o sistema educativo inglês era um sistema nacional administrado localmente.” (Andrade, 1995, p. 29). Sendo assim a estrutura da administração educativa inglesa tão descentralizada exige, evidentemente, uma grande autonomia das escolas de qualquer nível.

Nos anos noventa, a Inspeção-Geral da Educação (IGE) foi “considerada pelos parceiros como um órgão público prestador de um serviço de avaliação do desempenho das organizações educativas nacionais nos serviços prestados e um instrumento único de regulação para as escolas e de pilotagem para a administração central.” (IGE, 1999a, p. 309).

O II Simpósio de Inspeção Educativa, que ocorreu em Palma de Maiorca em Fevereiro e Março de 1990, teve como objectivo, entre outros, “definir o papel da inspeção educativa como agente da avaliação externa” (Andrade, 1995, p. 40). A avaliação é entendida associada a juízos de qualidade e orientação sendo os resultados dessa avaliação trazidos ao conhecimento público. O objectivo essencial desta avaliação de serviços e programas deverá verificar o grau de necessidade dos mesmos e a sua coerência com os fins gerais do sistema. Há a tendência de atribuir mais autonomia às escolas e isso requer medidas que lhes permitam realizar uma avaliação interna com o apoio logístico da inspeção. As escolas serão, previamente informadas dessa avaliação.

O Estado português, (que não se fez representar no Simpósio supracitado), vem tentando abandonar o centralismo iluminista e tecnocrático e procurado adoptar novas políticas baseando-se em estratégias que privilegiam a descentralização, a diferença e a avaliação.

O sistema educativo, concebido como um sistema da acção concreta, adopta outras políticas, com base na negociação e na descentralização. Esta abordagem traz consigo uma renovação conceptual, entre os quais o de território educativo, pressupondo um maior envolvimento, tanto das comunidades, como das autoridades locais. Este contexto de autonomia definido, também, em programas do Governo aponta para alterações significativas na administração do sistema educativo português.

A tendência é o ampliar da autonomia das escolas e a valorização dos poderes locais têm levado os movimentos de reorientação dos serviços inspectivos, na Europa e não só, a preocuparem-se com a redefinição do papel político das Inspeções da Educação. A redefinição da IGE implicou uma alteração substancial, nomeadamente na representação tradicional do seu papel institucional, o qual é resultante não só das

profundas transformações que o sistema educativo tem vindo a sofrer ao longo dos anos, mas também do novo quadro político-social.

Deste modo, tem-se vindo a reequacionar a missão da Inspeção-Geral da Educação como serviço responsável pela avaliação e fiscalização da educação, uma vez que, tradicionalmente, a missão fundamental da IGE era a mera produção e o controlo de normas e regulamentos instituídos.

Actualmente, não faria sentido que a IGE continuasse a centrar a sua intervenção num plano predominantemente disciplinar e na verificação do cumprimento ou incumprimento das disposições legais. Já em 1997, o Plano de Actividades da IGE referenciava que este organismo tendia, progressivamente, “a ser considerada um serviço de avaliação organizacional, competindo-lhe avaliar a qualidade do serviço educativo prestado por cada escola, estrutura ou serviço dependente do Ministério da Educação. Significa isto que a tarefa fundamental da IGE deve ser agora a avaliação do desempenho das organizações educativas.” (IGE, 1997a, p. 9).

Como é manifesto, um novo conceito de escola exige um novo paradigma de avaliação. Na realidade, a inspeção esteve confinada, durante um longo período, ao serviço de uma *educação verificável*; hoje, porém, confrontamo-nos com um cenário de mudança em que essa educação verificável deu lugar a uma “educação responsabilizável, que acentua não a verificação da conformidade, mas a existência de iniciativa, de projectos, de acção autónoma dentro das escolas, numa lógica de diferença e não numa lógica de uniformidade.” (IGE, 1999a, p. 23). É também este o objectivo do poder político presente na publicação dos Decretos-Lei n.º 43/89 e n.º 172/91, em que a Inspeção decide ou é solicitada a converter-se num instrumento de apoio à autonomia das escolas e à sua avaliação.

Duas décadas decorridas e é esta a nossa realidade.

CAPÍTULO II

Avaliação Externa das Escolas, na Actualidade

2.1 – Avaliação Externa/Inspeção, na União Europeia

A avaliação das escolas tem sido um tema amplamente debatido em diversos países, sobretudo ao longo dos últimos tempos.

As razões pelas quais educadores e políticos se têm ocupado deste tema prendem-se, não só com a qualidade da educação, como também com a utilização de recursos e com a crescente internacionalização verificada, o que significa, acima de tudo, que deve ser dada prioridade às exigências de mais e melhor educação para um número mais elevado de pessoas, sendo necessário garantir que tanto os que frequentam a escola como a sociedade em geral consigam o máximo de benefício.

A preocupação inicial subjacente ao assunto foi mesmo a de impelir a inspeção no investimento da melhoria do desempenho das escolas, fazendo-as prestar contas àqueles que pagam os seus serviços e compelindo-as para melhores resultados educacionais.

Notória e indubitável tem sido a tendência para mudar a tradicional vertente de fiscalização e controlo, tão associada aos serviços inspectivos, para a de consulta e apoio ao desenvolvimento. Porém, esta matéria não se tem revelado, de todo, como questão pacífica, sendo até factor de alguma controvérsia nos diferentes estados, dado que *“There is great diversity in the approaches to this topic in several countries varying from ‘development of schools though advising’ to ‘intensive control and inspection of schools’* (Hopes, 1996, p. 6). Segundo este autor, entre Fevereiro de 1995 e Março de 1996, realizou-se um conjunto de Seminários internacionais, subordinados ao tema *“Assessing, Evaluating and Assuring Quality in Schools in the European Union”*, onde se reuniram profissionais no campo da avaliação externa, em representação de nove países, nomeadamente, Bélgica, Dinamarca, Alemanha, Irlanda, Itália, Holanda, Portugal, Inglaterra e Escócia. Esta iniciativa, que teve como objectivo principal a troca de informações e conhecimentos das práticas utilizadas, pelos participantes, na área da avaliação externa, permitiu esclarecer que apesar da concordância, de quase todos os países representados, quanto ao facto dos avaliadores externos centrarem mais a sua atenção na avaliação do sistema, em detrimento da avaliação dos agentes educativos, ainda persistia, nos diferentes estados, uma grande diversidade de opiniões no que respeita ao tratamento dado ao assunto supra-referido. Em cinco dos países participantes

(Bélgica, Holanda, Dinamarca, Inglaterra e Escócia), as funções de inspecção e de aconselhamento foram dissociadas, ficando cada uma delas a cargo de organismos distintos.

Na Escócia, por exemplo, o *Scottish Office*, que desempenha funções de Inspeção Escolar, entre outras, considera que, como unidade fundamental do processo educativo temos a escola e que a avaliação do seu desempenho é o melhor meio de garantir a qualidade da educação aí desenvolvida. São três entidades que, de forma partilhada e complementar, asseguram o processo de avaliação das escolas: a Escola, a Inspeção e as Autarquias Educativas Locais.

Na Holanda desenvolvem-se inspecções regulares e sistemáticas aos estabelecimentos de ensino. Estas acções têm em vista alcançar um profundo conhecimento, por parte dos inspectores, do ensino realizado em cada escola, providenciando a informação necessária para que o Governo proceda à regulação do sistema educativo como um todo. A missão da Inspeção, neste país, consiste na monitorização e na promoção da qualidade da educação nas instituições educativas.

De acordo com Dias (1999), depois de, em Outubro de 1997, ter acontecido o workshop sobre *full inspections*, organizado pela SICI, ficou esclarecido que todos os serviços inspectivos afectos àquela organização que realizassem acções inspectivas, auditorias ou avaliações globais de escolas desenvolveriam um conjunto de indicadores com o objectivo de permitir a caracterização de uma escola de qualidade, devendo ser notório um tronco comum nas baterias de indicadores nacionais utilizadas em cada país.

Segundo o mesmo autor, esta pretensão decorria do facto da SICI ter por objectivo a melhoria da qualidade das Inspeções, por forma a elevar a qualidade e a dos estabelecimentos dos ensino básico e secundário (Dias, 1999).

Similares ou distintos modos de efectivar a avaliação externa, mais convergentes ou mais divergentes as visões no âmbito da organização inspectiva (níveis, áreas, relatório). Não obstante, o que parece comum a todos os sistemas de inspecção é o de estarem, gradualmente, (pelo menos há mais de uma década), a centrar a sua atenção no funcionamento da escola entendida como organização, ao invés de se fixarem apenas no desempenho de professor. Assim o afirmou Clive Hopes, em 1996: *“The external assessors and evaluators in nearly all participating countries focus their attention on system evaluation (in whole or part of that system) rather than personnel evaluation”* (p. 6). Os serviços inspectivos, em Inglaterra, País de Gales e Escócia, parecem já ter caminhado nesta direcção.

Tendo em conta estes aspectos, talvez se possa compreender melhor o conceito e as práticas da avaliação, por forma a que o desenvolvimento das políticas e das acções avaliativas confluam, então, numa mesma direcção.

Segundo Roggero (2002), “Em nome da eficácia e da concorrência as autoridades políticas nacionais instalaram procedimentos de avaliação em seus sistemas educativos” (p. 33).

Em paralelo com os importantes desenvolvimentos e alterações que vão ocorrendo em cada nação, iniciados ou regulamentados através de reformas, os serviços de inspecção têm vindo a ser, igualmente, influenciados por tais modificações, bem como pela implementação de novos juízos e práticas educativas.

Em muitos dos Estados da União Europeia, a avaliação externa é sinónimo de inspecção de algumas actividades escolares, por parte de inspectores centrais, regionais ou locais.

A inspecção assume um carácter de controlo dos padrões e qualidade da educação, embora com conteúdos e métodos diferenciados, nos vários países. Tais diferenças são motivadas pela diversidade de tradições e valores subjacentes aos respectivos sistemas educativos nacionais. De acordo com Roggero (2002), a “profunda singularidade dos sistemas educativos nacionais – nível de centralização, grau de autonomia concedido aos estabelecimentos ou valores fundamentais da escola – condiciona as formas tomadas por sua avaliação que apresenta uma grande diversidade tanto no plano institucional quanto naquele das modalidades práticas instauradas” (p. 33).

Seguindo a perspectiva daquele autor (2002), abordamos três modelos de avaliação: o inglês, o francês e o finlandês; diferenciados entre si, tanto em termos de princípios subjacentes, como emergentes.

“*O modelo concorrencial inglês*”, como o próprio nome indica, aposta na concorrência das Escolas, entre si, dado tratar-se de um “sistema educativo muito descentralizado no qual a concorrência entre estabelecimentos é encorajada pela livre escolha dos pais” (Roggero, 2002, p. 34).

Foram criados, pelo Ministério da Educação e do Emprego, dois organismos: o “*Office for Standards in Education*” e o “*Qualifications and Assessment Authority*”, que se ocupam da tarefa avaliativa. O primeiro “define, terceiriza e controla a inspecção dos estabelecimentos”; o segundo, para além de elaborar os programas nacionais, tem a seu cargo a “avaliação da aprendizagem dos alunos, bem como dos resultados nos exames e

das avaliações específicas em massa” (Roggero, 2002, p. 33). Em última análise, estes organismos têm em vista produzir informação sobre as Escolas, destinada “a esclarecer as escolhas dos pais e a acção educativa das coletividades locais” (Roggero, 2002, p. 33). “*O modelo de ‘interesse geral’ francês*”, ao contrário do anterior, caracteriza-se por uma forte centralização, por parte do Ministério da Educação, o qual concentra a actividade avaliativa, existindo “quase um monopólio do Ministério sobre a produção da avaliação e sobre seu uso e a difusão de seus resultados” (Roggero, 2002, p. 35).

Neste tipo de modelo, a escola constitui-se como um espaço, que embora autónomo, deverá articular-se “na única dimensão nacional, em que nem os particularismos locais, nem as distinções sociais são legítimas para formar igualmente o futuro cidadão” (Roggero, *op. cit.*, p. 35).

Duas são as estruturas ministeriais que têm por incumbência a avaliação do sistema educativo: a Inspeção e a Administração da Educação Nacional. A “primeira assegura a avaliação profissional dos professores e das formações e a segunda avalia os estabelecimentos escolares e o funcionamento administrativo do Ministério” (Roggero, 2002, p. 34).

Em 2000, foi criado o Alto Conselho da Avaliação da Escola, que assume um papel meta avaliativo, uma vez que, no dizer do ministro J. Lang, “*não tem por missão avaliar a escola, mas fazer estudos sobre a avaliação desta*” (Roggero, 2002, p. 33).

“*O modelo finlandês*” é cognominado, como sendo o modelo do “*compromisso entre a eficácia e a igualdade*” e, de acordo com os resultados da pesquisa PISA (*Programme for International Student Assessment*), em 2000, é visto como um modelo de sucesso, ocupando o primeiro lugar, de entre os países da União Europeia.

Na Finlândia, de um sistema fortemente centralizado até aos anos 80, passou-se para um sistema de grande autonomia das escolas, a partir da reforma de 1994. Os mecanismos de controlo foram deslocados para os municípios que financiam as escolas e gerem o sistema a nível local.

A partir de 1999, tornou-se obrigatória por lei a avaliação em todos os níveis de educação. A avaliação do sistema faz-se, assim, a três níveis: a nível central pelo *National Board of Education*, a nível regional pelos municípios e a nível local pelas escolas. A eficácia destas é aferida pela importância concebida à igualdade, que é reconhecida como sendo o objectivo primordial do sistema educativo finlandês. “Em outros termos, a pesquisa da eficácia das escolas se julga também pela capacidade de reduzir as desigualdades sociais no acesso ao saber” (Roggero, 2002, p. 36).

2.2 – Avaliação Externa das Escolas e autonomia

O sistema educativo português, com forte tradição centralizadora e burocrática, como membro de uma Europa que se pretende unida, não poderia deixar de acompanhar, mais cedo ou mais tarde, a trajectória perfilhada pelos seus congéneres europeus.

Perspectivando a promoção diferenciada da qualidade do serviço de educação proporcionado pelas Escolas, de acordo com os seus próprios condicionalismos, “a administração do sistema educativo tende para a descentralização e para a autonomia” (Afonso, 1997, p. 3).

No âmbito dessa descentralização, ao nível da administração, organização e gestão das escolas, várias transformações políticas têm vindo a ser operadas, com repercussões evidentes em termos de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino. Por conseguinte, tais movimentações são conducentes a princípios avaliativos que se tornam indispensáveis na prossecução e alcance de uma maior exigência qualitativa no campo educacional. De acordo com (Ventura & Costa, 2002), “*The growing autonomy of schools has given progressive importance to the evaluation process, in which the IGE has developed an important role*” (p. 174).

Num contexto expansionista da “escola de massas” e cumprindo a missão que está designada na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), “compete à IGE o desenvolvimento de dispositivos de avaliação do desempenho das organizações escolares” (Afonso, 1997, p. 3), cuja concepção pretende, não só a efectivação de “um observatório permanente do desempenho das escolas e o consequente diagnóstico da qualidade do serviço de educação que está a ser prestado pelo sistema”, como também o desenvolvimento de “uma cultura de auto-avaliação e de reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre as consequências das políticas educativas definidas a nível central ou local” (Afonso, 1997, p. 3).

Decorrente da LBSE, na observância do regime jurídico estabelecido pelos artigos 43.º e 45.º, foi publicado o Decreto-lei n.º 43/89, de 8 de Fevereiro, aprovando o regime jurídico da autonomia das escolas, “pretendendo reforçar a autonomia da escola como factor de mudança da administração educacional” (Almeida, 2005, p. 53).

De acordo com o enunciado no preâmbulo deste diploma “A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e

executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”. Entende-se, assim, por “autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (art.º 2.º do DL n.º 43/89). Nesta definição de autonomia encontramos o conceito de *participação* dos actores escolares e da comunidade educativa⁷.

Num “modelo descentralizado, a escola fica sob administração do Estado e da comunidade educativa, pelo que se torna legítima a participação desta na sua direcção” (Almeida, 2005, p.49), tornando-se, deste modo, co-responsável pelo sucesso da organização e a quem, também, é feita a prestação de contas, deixando de o ser apenas à tutela.

Conforme determinado pelo art.º 45.º e pela alínea d) do n.º 1 do art.º 59.º da LBSE, impunha-se legislação complementar que definisse o ordenamento jurídico dos estabelecimentos de educação e ensino, em termos de administração e gestão escolares. Este pressuposto foi concretizado com a publicação do Decreto-lei n.º 172/91, o qual “define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário” (art.º 1.º).

Decorridos sete anos, o Decreto-lei n.º 115-A/98 vem aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, entretanto revogado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, actualmente em vigor. Este diploma, na linha dos anteriores, embora mais abrangente, define autonomia como sendo “a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (n.º 1, do art.º 8.º). Como instrumentos de autonomia aponta o Projecto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), os Planos Anual e Plurianual de Actividades, o Orçamento, o Relatório Anual de Actividades, a Conta de Gerência e o Relatório de Auto-avaliação (art.º 9.º, pontos 1 e 2).

⁷ Comunidade educativa entendível como o conjunto de “todos os interessados no processo educativo, localizados entre a vasta teia de interações que a escola estabelece com o seu contexto” (Almeida, 2005, p.57). Ou, de acordo com o n.º 3, do art.º 4.º, da Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, a comunidade educativa integra “os alunos, os pais e encarregados de educação, os professores, o pessoal não docente das escolas, as autarquias locais e os serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação”.

O mesmo Decreto-Lei refere ainda que como instrumento de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia dos Agrupamentos e das Escolas não agrupadas existe o contrato de autonomia, “celebrado na sequência de procedimentos de auto-avaliação e avaliação externa” (art.º 9, pontos 3 e 4).

De acordo com o consignado pelo art.º 3.º, da Portaria n.º 1260/2007, da celebração do contrato de autonomia está sujeita ao preenchimento de várias condições, nomeadamente: a) Adopção por parte da escola de dispositivos e práticas de auto-avaliação; b) Avaliação da escola no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas; c) Aprovação pela Assembleia de Escola e validação pela respectiva direcção de educação de um plano de desenvolvimento da autonomia que vise melhorar o serviço público de educação, potenciar os recursos da unidade de gestão e ultrapassar as suas debilidades, de forma sustentada.

Da centena de unidades de gestão abrangidas, a nível nacional, pela avaliação externa, em 2006-2007, algumas delas assinaram o tão almejado contrato de autonomia, efectivando-se, finalmente, o que tem vindo a ser estatuído nos diplomas desde a década de 80. “No desenvolvimento dos princípios da administração educacional estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, o Decreto-Lei n.º 43/89 consagrou a autonomia das escolas, prevendo a transferência progressiva de atribuições e competências para as organizações escolares, traduzindo o reconhecimento pelo Estado da capacidade das escolas em melhor gerirem os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo” (Portaria n.º 1260/2007, preâmbulo).

A este propósito, Almeida (2005), revela alguns testemunhos, por parte de elementos dos Conselhos Executivos, assumindo que pretendem preencher os requisitos exigíveis para, futuramente, estabelecerem o contrato de autonomia. Tal revelação vem demonstrar quão desejáveis são esses contratos, denotando, as Unidades de Gestão, muito empenho nos procedimentos de uma auto-avaliação séria e rigorosa, com o propósito de se candidatarem ao processo de Avaliação Externa, cujos resultados lhes poderão permitir o estabelecimento do referido contrato de autonomia.

Não obstante, também há considerações menos abonatórias, sobretudo no tocante ao carácter antinómico da autonomia discursiva e efectiva. Os comentários vão no sentido de que a autonomia vivenciada pelos actores educativos se reveste de relatividade, dado que quase tudo está prescrito, deixando pouca margem para uma autonomia, na verdadeira acepção do termo, mesmo em termos de elaboração de Regulamento Interno.

Martins (2006) manifesta a sua opinião neste sentido ao afirmar que a autonomia das escolas “Terá de ser construída, mais do que decretada” (p. 51). Acrescenta também que a autonomia “tem por objectivo alcançar o auto-governo, a autonomia financeira, orçamental e administrativa”, devendo “contornar o défice de organização territorial descentralizada” (p. 51). Porém, um facto constatado é a existência, num mesmo serviço, de pessoal não docente afecto ao município e outro à própria Escola, situação que, por vezes, dificulta a gestão dos recursos humanos, que se agrava quando há escassez de assistentes operacionais, instalando-se, então, o “jogo do empurra”. Nestas circunstâncias, parece existir, uma certa desresponsabilização, por parte dos organismos envolvidos.

De acordo com Brown (1990), “a autonomia implica, por um lado, a responsabilização dos actores sociais e profissionais e, por outro lado, a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar”.

Decorridas duas décadas, diversas são as individualidades, Matthews, Klaver & Ventura (2009), entre outros, que corroboram a conexão entre avaliação/responsabilização, quando referem ser “axiomático que uma maior autonomia esteja directamente associada a uma maior responsabilização” (p. 83). Tal facto implica, pois, uma demanda incessante da melhoria e da eficácia da “qualidade da aprendizagem e do ensino” (p. 83), estando subjacente a este melhoramento “um sistema eficiente de avaliação interna e externa, ou um sistema interno validado externamente” (p. 83).

Os mesmos autores reconhecem a utilidade da actividade inspectiva, nesta área, afirmam que a IGE “não avalia, contudo, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem pela observação da prática da sala de aula” (p. 83). Prosseguem referindo que esta posição “contrasta com as inspecções da Europa Setentrional, que recolhem evidência da qualidade do ensino e da aprendizagem, através de programas de inspecção informados pela observação de aulas e baseados em projectos de investigação-acção na sala de aula” (p.83), sendo que tal medida lhes possibilita “não só comunicar a qualidade real do ensino, mas também disseminar boas práticas” (Matthews, *et al*, 2009, p. 83).

Recordamos, no entanto, que não vai longe o tempo em que a IGE procedia a intervenções regulares nas salas dos Jardins-de-infância e das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizadas por um(a) inspector(a)/professor(a) requisitado(a) com funções inspectivas, durante um dia, normalmente, por escola. Esta actividade, constante do Plano de Actividades da IGE até 2006, tinha como objectivos

“Acompanhar a acção educativa (...), mediante uma actividade interactiva de observação”, para além de “Contribuir para a melhoria da realização pedagógica e da integração da comunidade” (IGE, 2006a, p. 27).

Denominada de “Observação da Acção Educativa” (OAE), integrou o Programa I – Acompanhamento. Segundo o Relatório de Actividades da IGE (2006b), os professores tinham “demonstrado aceitação pelo trabalho desenvolvido, manifestando-se a favor de acções de acompanhamento com continuidade nas turmas observadas” (p. 33). Por outro lado, de acordo com a mesma fonte, “a interacção estabelecida com os docentes em contexto de trabalho” propiciou a reflexão conjunta, sendo considerada “como uma intervenção formativa e informativa” (p. 33), pelo que os docentes procuravam melhorar o seu desempenho e divulgavam, junto dos colegas, a reflexão efectuada. Porém, não obstante a sua grande utilidade, aquela foi “substituída pela actividade *Gestão Curricular e Integração de Alunos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo*” (p. 33), em 2007. Tal mudança ficou a dever-se à “necessidade de se realizar uma acção inspectiva de acompanhamento da implementação das medidas de política para a educação” (IGE, 2006b, p. 33) daqueles sectores educativos, promovendo a sua integração e a sua valorização nos Agrupamentos, assim como “a articulação entre os diversos intervenientes educativos (pessoal docente e não docente, órgãos de gestão, pais/encarregados de educação e autarquia)” (p. 33), estando estes, actualmente, com representatividade efectiva, nas mais altas esferas da liderança, e que viram reforçada a nível legislativo, num quadro progressivo de autonomia das Escolas.

Concluimos, referindo que o caminho rumo à autonomia, onde sejam contempladas práticas efectivas de auto-avaliação e avaliação externa, se faz de pequenos passos, os quais se conjugam numa caminhada assinalada, como é óbvio, por alguns avanços, mas também por uns quantos retrocessos. E porque, a este propósito, afluíram à nossa mente as aulas de Filosofia do Secundário, atrevemo-nos a fazer destes aspectos uma analogia com o denominado “corte”/“ruptura epistemológica”, como cerne do avanço científico. Aliás, assim mesmo se progride, também, em tudo na vida.

2.3- O modelo nacional de Avaliação Externa das Escolas

2.3.1 – Enquadramento

Num contexto de modernização e internacionalização da economia, a educação e a formação assumem uma importância cada vez maior, dado que constituem condições indispensáveis de participação dos cidadãos na vida social.

Neste âmbito, a escola tem um papel fundamental e é imprescindível que a qualidade do serviço que presta melhore continuamente, tendo em vista o desenvolvimento das sociedades em que está inserida. Para isso, a escola precisa de ter um alto grau de eficiência e eficácia e, de acordo com Clímaco (1997), escolas eficazes são aquelas “cujos alunos têm melhores resultados” (p. 16).

Douglas Osler (1999a), na qualidade de Inspector-Geral do Ministério da Educação da Escócia caracterizou, assim, uma escola eficaz.

“Uma escola eficaz:

- ♦ Tem um clima que promove bons resultados e disciplina;
- ♦ Assegura que todos os alunos tenham oportunidade de desenvolver ao máximo o seu potencial;
- ♦ Reconhece e valoriza a diversidade e a individualidade dentro dum enquadramento comum baseado num acordo partilhado de direitos e responsabilidades;
- ♦ É eficiente e eficaz e tira o melhor partido possível dos recursos disponíveis;
- ♦ Permite que todos os alunos tenham experiência dum currículo largo e equilibrado;
- ♦ Localiza a tomada de decisão num nível adequado dentro da instituição;
- ♦ Avalia o seu próprio trabalho e promove a qualidade” (IGE, 1999, p. 48).

Constatamos a actualidade deste discurso, pois cremos que as aprendizagens dos alunos deverão constituir a razão de ser da escola, pelo que, o modo como se organiza e realiza esse processo é de primordial importância. É nas crianças e jovens que reside a esperança de uma sociedade composta por pessoas cada vez mais responsáveis e detentores de valores cruciais como o respeito mútuo, a dignificação humana, a

solidariedade, entre outros. Importa tornar claro que as preocupações com o direito dos alunos a uma educação de qualidade, isto é, a uma educação que permita desenvolver, o mais possível, o seu potencial enquanto pessoas, enquanto cidadãos e enquanto membros de uma sociedade da cultura e do trabalho, tornam centrais as questões do sucesso escolar e das aprendizagens, nas tarefas a desenvolver.

A aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 veio implicar uma transformação no quadro jurídico da administração das escolas, modificação que não deixou de ser complexa e multidireccional. O impacto da alteração dos sistemas políticos e económicos, das novas tecnologias e do desenvolvimento de novos valores sentir-se-á em todos os cantos da Europa. Para responderem positivamente à mudança, para terem capacidade de construir as suas próprias vidas, serem cidadãos realizados e produtivos, para conseguirem competir e cooperar na economia global, a educação dos alunos precisa de incluir, não apenas a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, mas também de permitir o seu crescimento em termos de atributos e atitudes pessoais.

Fundamentais são, igualmente, as questões relativas a um conjunto de factores que se inter-relacionam, ou que contribuem para a qualidade desse mesmo sucesso.

Temos, ainda, de ter em conta que a escola não é um espaço fechado em si mesmo, não é um local isolado do exterior, confinada ao seu tempo e ao seu lugar. É antes uma porta aberta ao mundo e para o mundo, é um local de encontro de uma comunidade. Deste modo, os factores contextuais assumem uma relevância essencial no sucesso dos educandos. Por conseguinte, é necessário promover um clima e um ambiente educativos propícios ao relacionamento interpessoal, à interacção com o meio pela participação da e na comunidade, valorizando e desenvolvendo a sua cultura local.

Notórios e variados são, pois, os intentos do normativo atrás referido, na vida da escola e na sua administração; corroborados e ampliados pelo seu sucessor, o Decreto-Lei n.º 75/2008.

A título exemplificativo enunciamos, apenas, alguns dos seus propósitos:

- ♦ Renovar, através da autonomia e da descentralização, o modo de organizar a educação, “com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (Dec.-Lei n.º 115-A/98, preâmbulo). Clarificando a questão, convém não esquecer que a escola tem por missão “dotar todos

e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (Dec.-Lei n.º 75/2008, preâmbulo);

- ♦ Reforçar a autonomia das escolas, devendo organizar-se a sua governação no sentido de cumprir a sua missão “em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível”, de modo que daí resultem melhorias no serviço público de educação, instituindo, por conseguinte, “um regime de avaliação e de prestação de contas” (Dec.-Lei n.º 75/2008, preâmbulo);
- ♦ Construir uma nova relação da escola com a comunidade envolvente. “A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades” (Dec.-Lei n.º 115-A/98, preâmbulo). E acrescenta o novo diploma: “É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais” (Dec.-Lei n.º 75/2008, preâmbulo);
- ♦ Reforçar a “participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, com representação, nomeadamente, no Conselho Geral, ao qual compete “a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades)” (Dec.-Lei n.º 75/2008, preâmbulo);
- ♦ Aperfeiçoar a autonomia em termos que favoreçam a liderança das escolas, (Dec.-Lei n.º 115-A/98), reforçando-a e proporcionando “a constituição de lideranças fortes” (Dec.-Lei n.º 75/2008, preâmbulo).

Esta concepção de Escola responsabiliza as comunidades educativas, que devem ser capazes de definir os seus próprios objectivos e de encontrar meios organizativos adequados. É assim uma escola mais atenta às expectativas sociais, mais sensível às pressões do meio e dos diversos interesses locais, é uma escola mais responsável. “A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade” (Dec.-Lei n.º 75/2008, preâmbulo).

Neste quadro, impõe-se, portanto, o desenvolvimento de práticas de auto-avaliação como forma de facilitar a tomada de decisões. A auto-avaliação deve ser entendida como uma tarefa sistemática e não como um fim em si mesma. Tem de fazer parte da organização escolar e do desenvolvimento curricular, vindo a ser portadora de uma efectiva mudança, conducente à melhoria da qualidade da Educação Escolar.

A auto-avaliação, quando articulada com a avaliação externa é considerada como a estratégia mais eficaz de desenvolvimento institucional. Uma e outra são formas de avaliação que se tornarão cada vez mais complementares entre si.

2.3.2 – Contexto sociopolítico e objectivos da Avaliação Externa das Escolas

Por toda a Europa, e até para além desta, a preocupação com a redefinição do papel político das Inspeções da Educação, decorrente da tendência para uma maior autonomia das escolas e a valorização dos poderes locais, tem dominado os movimentos de reorientação dos serviços inspectivos.

Os novos modelos de intervenção desenhados para as Inspeções orientam-se por uma filosofia de avaliação de desempenho das escolas relativamente, não só à qualidade da gestão e da prestação do serviço educativo, como também aos resultados educacionais. Esta avaliação justifica-se, entre outros aspectos, pela necessidade estratégica de informação que permita gerir melhor os recursos humanos e técnicos disponíveis, visando alcançar uma melhor prestação do serviço educativo e, portanto, melhor educação. Assim sendo, é de todo indispensável a recolha sistemática de dados acerca do desempenho das escolas, no que se refere à qualidade do seu funcionamento enquanto instituições e das experiências de aprendizagem aí desenvolvidas.

O Estado português, em matéria de educação, tem tentado abandonar o centralismo que o tem caracterizado, diligenciando a adopção de novas políticas, com base em estratégias que privilegiam a descentralização, a diferença e a avaliação. Este novo contexto de autonomia, definido também pelo programa do XVII Governo Constitucional, aponta para alterações significativas na administração do sistema educativo. Segundo Ganicott e Throsby (1998), a descentralização dos sistemas educativos traria às escolas “uma maior capacidade de flexibilização em resposta às mudanças contextuais e um conseqüente aumento da sua eficácia” (citado por Almeida, 2005, p. 37).

A nível internacional, em países como a Suécia, a Escócia ou a Finlândia, entre outros, essa descentralização é uma realidade, estando a avaliação externa a cargo de vários intervenientes, existindo uma cultura de avaliação bastante arraigada e em muitos casos, a auto-avaliação precedeu a avaliação externa, contrariamente ao sucedido no caso português.

No contexto nacional, só recentemente as escolas encetaram procedimentos de auto-avaliação com “carácter obrigatório” e “em permanência” (art.º 6.º da Lei n.º 31/2002), embora, já há cerca de duas décadas, tenham vindo a desenvolver-se “dispositivos de fomento à auto-avaliação”, como por exemplo o “Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999)”, o qual tinha por objectivo, entre outros, “estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso de avaliação e de auto-avaliação” (Azevedo, 2005, citado por CNE, 2007b, p. 56).

Partilhamos da opinião do Presidente da mesa do Conselho Nacional de Educação (2007), quando afirma que todos temos de “trabalhar no sentido de potenciar uma cultura de avaliação” (p. 133), ainda que seja um processo moroso.

Rodrigues (2005) referiu a adopção de “referenciais internacionais por parte da administração e das escolas”, do território português, inserido como está num “contexto internacional com o qual Portugal se identifica e no qual se projecta” (p. 175). Lembramos que o nosso país é um dos vinte e nove membros do SICI “*The Standing International Conference Of Inspectorates*” (fundado em 1995), organismo que procura contribuir para o desenvolvimento da educação na Europa. Na verdade, já em 1996, Clive Hopes referia que existia uma forte ênfase na utilização de indicadores que serviam para medir as formas de desempenho, sendo que as categorias a avaliar poderiam ir de ‘*weaknesses*’ to ‘*strengths*’.

“There has been a strong emphasis on the use of indicators to measure good performance which are subdivided into observable features. These features are evaluated in categories ranging from ‘weaknesses’ to ‘strengths’” (p. 6).

Actualmente, é também esta a nomenclatura veiculada pelos Relatórios de Avaliação Externa das Escolas, ao reportarem-se às “debilidades” e aos “pontos fortes” da Unidade de Gestão avaliada.

Sem dúvida que os resultados da avaliação externa devem permitir às escolas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento, em especial no que concerne ao projecto educativo da escola, ao plano de desenvolvimento a médio e longo prazo, ao

programa de actividades, à interacção com a comunidade educativa, aos programas de formação, à organização das actividades lectivas e à gestão dos recursos (Lei n.º 31/2002, art.º 15.º). No entanto, por variadíssimas razões, a avaliação externa das escolas não bastará para atingir os objectivos da promoção e da elevação da qualidade das mesmas. Necessário se torna, também, que a escola proceda a uma avaliação interna.

O que se pretende é um sistema educativo renovado, de qualidade superior e capaz de acompanhar as constantes e progressivas modificações sociais, culturais, políticas e económicas que vão ocorrendo no decurso dos tempos.

Tendo como certo que a grande finalidade da AEE é contribuir para o aperfeiçoamento da educação escolar e prestar contas do esforço realizado e dos seus efeitos, este programa procura atingir os seguintes objectivos:

- ♦ Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- ♦ Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da auto-avaliação das escolas, centrando-os na melhoria dos resultados dos alunos e no desempenho organizacional e na prestação de contas; isto é, fomentar a auto-avaliação das escolas;
- ♦ Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- ♦ Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- ♦ Contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas. (IGE, 2008; IGE, PAA 2007; Azevedo, 2007b).

2.3.3 – Da fase experimental ao desenvolvimento actual da Avaliação Externa das Escolas

Na observância do art.º 49.º, da Lei n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), é promulgado um outro normativo, a Lei n.º 31/2002, que veio aprovar o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

O modelo de avaliação das escolas, actualmente em vigor, segundo os art.ºs 5.º e 6.º, da Lei n.º 31/2002, estrutura-se com base na auto-avaliação, de carácter obrigatório e permanente e na avaliação externa; assumindo-se estas como complementares na promoção de desempenhos escolares cada vez mais exigentes no que concerne à qualidade do ensino e da aprendizagem, à vivência no interior da escola e, ainda, aos resultados educativos alcançados; constituindo-se como elementos essenciais na decisão e na acção.

Definidas ficaram então as bases da obrigatoriedade da auto-avaliação, “a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e da avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a realizar no plano nacional ou por área educativa”, tal como se pode ler no preâmbulo do Despacho conjunto n.º 370/2006. Através deste mesmo diploma, foi criado um grupo de trabalho, “dotado de autonomia técnico-científica e funcional” (ponto 8), cujas atribuições passaram, entre outras, pela definição de referenciais para a auto-avaliação e para a avaliação externa dos estabelecimentos, devendo ser aplicados a um reduzido número de unidades de gestão. Especificamente, foram vinte e quatro escolas⁸ que constituíram a amostra experimental dessa fase piloto, devendo o denominado “Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas” apresentar, até 31 de Dezembro de 2006, o relatório final das actividades que lhe foram confiadas.

No ano seguinte, o Ministério da Educação, através do Despacho n.º 28692/2007, emanado do Gabinete da Ministra, incumbiu a Inspeção-Geral da Educação (IGE) de realizar “a avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, de acordo com o modelo de avaliação externa concebido pelo Grupo de Trabalho” supramencionado, assegurando a continuidade desses procedimentos. Nesta fase de transição, a IGE, pôde contar, com a colaboração dos elementos referidos, na preparação da avaliação.

⁸ Entende-se por Escola, neste contexto, a Unidade de Gestão, seja Escola singular ou Agrupamento.

Apresentamos, de seguida, uma síntese das várias etapas da avaliação externa (cf. Quadro 3), levadas a efeito no período em estudo, tendo por base a apresentação efectuada junto do Conselho Nacional de Educação, a sete de Fevereiro de dois mil e oito.

Quadro 3
Etapas do Processo de
Avaliação Externa das Escolas - 2006/07

1	♦ Selecção das Escolas/Agrupamentos
2	♦ Tratamento e análise de dados estatísticos
3	♦ Constituição e formação das equipas de avaliadores
4	♦ Análise documental (texto de apresentação, PE, RI, PA...)
5	♦ Sessão de apresentação
6	♦ Observação directa
7	♦ Entrevistas em painel
8	♦ Cruzamento de informações
9	♦ Elaboração do Relatório
10	♦ Possibilidade de Contraditório
11	♦ Publicação na internet

Segundo o modelo preconizado, e de acordo com o Despacho n.º 28692/2007 atrás referido, a AEE, agora a cargo da Inspeção-Geral da Educação, é efectuada por uma equipa composta por dois inspectores e um avaliador externo à IGE, oriundo, numa esmagadora maioria, de estabelecimentos do ensino superior, de entre Institutos Politécnicos e Universidades. De acordo com Azevedo (2007 b), “Esta constituição das equipas é exigente, dos pontos de vista logística e de cooperação, mas também é enriquecedora do trabalho, pela multiplicação de olhares” (p. 151).

Ao iniciar este processo avaliativo, as Unidades de Gestão, candidatas à AEE ou seleccionadas pela tutela, são informadas, antecipadamente, da realização da actividade e do respectivo calendário, cuja concretização no terreno poderá oscilar entre dois a três dias, consoante a tipologia e a dimensão da unidade educativa a avaliar.

A equipa inspectiva recolhe, nas bases estatísticas nacionais do Ministério da Educação, alguns dados (séries de resultados na avaliação interna e nos exames, taxas de transição/retenção e de abandono, número de alunos apoiados pela Acção Social Escolar...), relativos à Escola/Agrupamento. Procede, de seguida, ao tratamento e à análise dos mesmos, delineando-se o perfil de cada escola, tendo por base um guião,

cuja estrutura contempla os seguintes parâmetros: identificação; oferta educativa e respectiva frequência; meio socioeconómico; recursos humanos; resultados escolares; custos; ratios; resultados dos exames; abandono escolar e processos disciplinares instaurados a alunos (Oliveira, 2007, pp. 1-2).

Os avaliadores externos solicitam, então, às Escolas/Agrupamentos, alguns dos seus documentos organizativos e orientadores da acção desenvolvida pela Unidade de Gestão (Projecto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Actividades, entre outros, e também alguns dados estatísticos), visando possibilitar-lhes uma análise preliminar.

Requerem, ainda, que se organizem e preparem de modo a poderem dispor de elementos de informação e indicadores que demonstrem a pertinência e adequação do seu projecto e da sua acção, bem como da qualidade dos resultados obtidos.

Neste âmbito, cada escola elabora um texto de apresentação, enquadrando um conjunto de documentos que considere relevantes, por forma a permitir, à equipa de avaliação externa, um conhecimento prévio da instituição a avaliar. Esse registo deverá proporcionar um retrato global da escola e do contexto em que está inserida, mencionando as prioridades, metas de desenvolvimento, estratégias, resultados e reflexões efectuadas acerca do que foi ou não atingido e identificando os possíveis constrangimentos.

As UG deverão seguir os “Tópicos para a Apresentação da Escola” (*In* www.ige.min-edu.pt), focando cada um dos campos de análise aí referenciados, nomeadamente, contexto e caracterização geral da Escola; projecto educativo; organização e gestão da escola; ligação à comunidade; clima e ambiente educativos; resultados e outros elementos relevantes para a caracterização da Escola. Cada um destes campos de análise abrange um conjunto de descritores, que orientam a elaboração do documento de apresentação.

Dadas as características de que se reveste, esse texto constitui um elemento de ligação entre a auto-avaliação e a avaliação externa, uma vez que, a posteriori, servirá de suporte à Direcção Executiva, aquando da apresentação da Escola/Agrupamento perante a equipa avaliativa e as entidades convidadas, para a sessão inicial.

No decurso do processo de avaliação externa, far-se-á a observação das instalações, equipamentos, serviços e situações do quotidiano escolar.

Serão também efectivadas várias entrevistas em painel⁹, ouvindo representantes de diversos grupos da comunidade educativa, desde a Direcção Executiva, alunos, pais, docentes, não docentes, autarcas e outros parceiros da Escola. Deste modo se vão cruzando perspectivas, procedimentos e fontes (análise documental, dados estatísticos, observação directa e contacto com a comunidade educativa).

Concluída a intervenção no âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE), a equipa inspectiva procede à elaboração do respectivo Relatório, cuja finalidade e características, em resumo, aqui se apresentam:

- ♦ “O Relatório da Avaliação Externa não é um fim em si mesmo, mas deve contribuir, decisivamente, para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico;
- ♦ É um elemento fundamental na promoção de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante a indução de uma atitude crítica e de auto-questionamento, com efeitos nos resultados educativos e na melhoria do desempenho global da escola;
- ♦ Deve ser pensado e concretizado como uma peça essencial na devolução de informação à escola, dando uma panorâmica externa da apreciação das dinâmicas da unidade de gestão avaliada;
- ♦ Deve ter uma função comunicativa, garantida através de uma informação válida, útil e pertinente, consolidada em evidências bem fundamentadas;
- ♦ Deve estimular, mediante a indicação de sugestões de melhoria e/ou aperfeiçoamento que visem, para além do aprofundar das causas dos resultados, a tomada de decisões adequadas para introduzir as estratégias apropriadas com vista a melhorar os seus níveis de qualidade;
- ♦ Deve ser percebido como um instrumento válido (suportado em evidências sólidas) e útil (indutor de práticas de aperfeiçoamento e melhoria da qualidade da escola, mediante a apresentação de sugestões e indicações reais)” (DRC/IGE, 2007, p. 11).

⁹ A constituição dos painéis respeita preceitos definidos pela IGE.

O Relatório, que se pretende sucinto e acessível, é composto pelos seguintes capítulos: I – Introdução; II – Enquadramento; III - Domínios-chave de desempenho educativo; IV - Análise dos factores por domínio; V - Considerações finais (cf. Quadro 4).

Na introdução apresenta-se o suporte legislativo, os capítulos constituintes do relatório, aponta como expectável que o processo de AEE “fomente a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria” para a Unidade de Gestão (UG), constituindo-se como “um instrumento de reflexão e de debate”. Termina expondo a escala de avaliação utilizada, nomeadamente, “Muito Bom”, “Bom”, “Suficiente” e “Insuficiente”.

O enquadramento reporta-se aos aspectos físico, social, geográfico, entre outros, caracterizando, globalmente, a Escola/Agrupamento em questão.

No campo dos domínios-chave de desempenho educativo, o terceiro capítulo do relatório, apelidado de “Conclusões da avaliação”, referenciam-se, resumidamente, as práticas desenvolvidas, pela UG, no contexto dos vários domínios em análise, sendo concedida, a cada um deles, uma das notações avaliativas supra-enunciadas.

Na análise dos factores por domínio efectua-se uma síntese relativa aos factores que compõem os diversos domínios-chave, similar à anterior, exceptuando a atribuição de uma notação avaliativa, a qual não é agora atribuída. Este aspecto parece-nos paradoxal, dado que este quarto capítulo se denomina precisamente de “Avaliação por domínio-chave”, contudo talvez esta nossa apreciação se fique a dever ao facto de, na verdade, “O que sabemos é uma gota, o que ignoramos é um oceano” (*In* pt.wikiquote.org/wiki/Isaac_Newton); assim o proferiu Isaac Newton, em 1687, ao explicar a sua Terceira Lei (Acção e Reacção), máxima da qual comungamos, plenamente.

O relatório termina com as considerações finais, onde se explanam os pontos fortes; os pontos fracos ou debilidades; as oportunidades de desenvolvimento, as quais se constituem como um desafio para a melhoria da Escola/Agrupamento e, caso se tenham verificado, a referência aos constrangimentos, onde se afirmam as ameaças detectadas e impeditivas do progresso da Unidade de Gestão.

Quadro 4
Síntese das Características do Relatório de
Avaliação Externa das Escolas

I	II	III - Domínios	IV - Factores	V – Considerações Finais
Introdução	Enquadramento	1. Resultados	1.1. Sucesso académico	Pontos fortes
			1.2. Participação e desenvolvimento cívico	Pontos fracos / Debilidades
			1.3. Comportamento e disciplina	Oportunidades
			1.4. Valorização e impacto das aprendizagens	Constrangimentos
		2. A prestação do serviço educativo	2.1. Articulação e sequencialidade	
			2.2. Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula	
			2.3. Diferenciação e apoios	
			2.4. Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem	
		3. A organização e gestão escolar	3.1. Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade	
			3.2. Gestão dos recursos humanos	
			3.3. Gestão dos recursos materiais e financeiros	
			3.4. Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa	
			3.4. Equidade e justiça	
		4. Liderança	4.1. Visão e estratégia	
			4.2. Motivação e empenho	
			4.3. Abertura à inovação	
			4.4. Parcerias, protocolos e projectos	
		5. Capacidade de auto-regulação e progresso da escola	5.1. Auto-avaliação	
			5.2. Sustentabilidade do progresso	

No término da intervenção da Inspeção-Geral da Educação (IGE), no âmbito da AEE, é enviado à Unidade de Gestão o respectivo relatório, para que esta possa usar do exercício do contraditório, chegando-se, posteriormente, à versão definitiva do referido documento, sendo ambos (contraditório e relatório) publicados na internet.

Segundo Clímaco (2005, citado por DRC, 2007), o relatório é “uma memória para ‘prestação de contas’, seguindo três passos: descreve e aprecia o observado – nível operativo; é devolvido para contraditório; fixa-se em versão definitiva” (p. 10).

SEGUNDA PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III

Metodologia

3.1 – Contextualização e objetivos do estudo

Embora o enunciado pelo Relatório Nacional da Avaliação Externa das Escolas de 2006-2007 (IGE, 2007a) vá no sentido de que “a avaliação das escolas contribuiu para a melhoria das aprendizagens e dos resultados” (p. 6), já que “oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere” (p. 9), desconhecemos, no entanto, na sequência da recepção daquele documento por parte do órgão de gestão, a actuação dos decisores do Agrupamento, bem como as acções realizadas a partir da informação nele veiculada, devendo, supostamente, contribuir para a “melhoria e desenvolvimento, em ordem a uma cultura de exigência” (Clímaco, 2005, citado por DRC/IGE, 2007, p. 10).

Neste contexto se centra a pertinência deste estudo, uma vez que importa analisar quais as dinâmicas de mudança operadas no Agrupamento depois de submetido ao processo de Avaliação Externa e em que domínios-chave do Quadro de Referência foram efectuadas. Interessa, pois, saber em que medida a informação recebida foi divulgada e se houve acesso generalizado à mesma, possibilitando a sua interiorização através duma reflexão crítica comum e partilhada, de modo a provocar acções consequentes e consentâneas com a informação vertida e devolvida nesse relatório final, após a sua recepção. Questionar também acerca do tipo de diligências encetadas e efectivamente implementadas na Unidade de Gestão, dado que, não obstante o facto de existirem práticas de avaliação, “mais crítico tem sido (...), implicar os actores pertinentes” e “utilizar a informação para a acção” (Azevedo, 2007, p. 66).

Das instituições de educação e ensino, habituadas como estão a fornecer aos alunos o feedback da sua avaliação, espera-se que “saibam aplicar, à organização e a todos os adultos envolvidos, as mesmas técnicas de reforço das aprendizagens e motivações profissionais para estímulo de melhores desempenhos individuais e colectivos” (Clímaco, s.d. p. 2). Só percebendo onde se falhou se pode redireccionar o percurso delineado, com vista à superação de tais fragilidades. Deste modo, até que ponto os Agrupamentos/Escolas fizeram do relatório recepcionado uma oportunidade propícia à discussão, à reflexão, ao esclarecimento, à comparação, procurando rever estratégias e agir em conformidade; já que não basta recolher dados, proceder ao seu tratamento e divulgá-los. Especificamente, é nosso propósito efectivar o estudo do

impacto da avaliação externa na aprendizagem profissional e organizacional das Unidades de Gestão intervencionadas pela Inspeção-Geral da Educação, no ano lectivo de 2006/2007, na área de abrangência da Delegação Regional do Centro (DRC), da Inspeção-Geral da Educação (IGE).

De acordo com Clímaco (s.d.), “a informação de retorno (*feedback*) só merece atenção se for usada para abrir perspectivas e ir em frente (*feedforward*), em termos de expectativas e de maior exigência quanto às metas a estabelecer” (p. 4).

Neste sentido, os objectivos da investigação da temática em estudo são sintetizados do seguinte modo:

- ♦ Contribuir para uma reflexão consequente do relatório da avaliação externa, por parte das Unidades de Gestão;
- ♦ Conhecer os planos de melhoria e de desenvolvimento de cada Unidade de Gestão, após a avaliação externa;
- ♦ Analisar os contributos da avaliação externa para a melhoria do desempenho profissional e organizacional, das Unidades de Gestão.

3.2 – Procedimentos utilizados na selecção das Unidades de Gestão

Optando pela selecção por critério, considerámos como população-alvo para este estudo, todas as Unidades de Gestão, intervencionadas pela Inspeção-Geral da Educação, no âmbito da avaliação externa das escolas, no decurso do ano lectivo 2006/2007, na zona Centro. Podem contar-se, nomeadamente, nove Agrupamentos de Escolas (AE) e dez Escolas Secundárias (ES), num total de dezanove Unidades de Gestão.

Estabelecemos um primeiro contacto telefónico com cada uma destas Unidades de Gestão expondo, de forma sucinta, os objectivos do nosso trabalho e solicitando a sua colaboração no estudo que pretendíamos efectuar, através do preenchimento de um questionário, enviado e devolvido via e-mail.

Dos dezanove Órgãos de Gestão contactados apenas um se mostrou, logo à partida, indisponível para participar, pelo que remetemos o questionário aos dezoito

restantes. Destes, apesar da contínua insistência, quer por e-mail, quer por telefone, e do reenvio do instrumento, três Agrupamentos e duas Escolas Secundárias acabaram por não o devolver. Ainda assim, o saldo é positivo, dado podermos contar com treze das dezanove Unidades de Gestão, o que representa dois terços da totalidade da amostra. Contudo, há a registar a perda de um terço da população-alvo, cifrando-se na ordem dos 30% a mortalidade experimental. As razões que estarão subjacentes a este facto foram sendo apresentadas pelos elementos dos Conselhos Executivos então contactados. No diálogo estabelecido telefonicamente justificavam o atraso no preenchimento do questionário com o volume de trabalho, sobretudo “burocrático”, existente nas Escolas e à conseqüente falta de disponibilidade para efectivar essa tarefa.

3.3 – Tipologia do estudo e procedimentos adoptados na recolha de dados

Analisada a dimensão ontológica da problemática do estudo em questão, propomo-nos realizar uma investigação de carácter qualitativo, também denominada de fenomenológico-interpretativa, uma vez que pretendemos recolher as opiniões dos vários intervenientes acerca do impacto da avaliação externa nos Agrupamentos/Escolas intervencionado(a)s pela DRC da IGE, durante o ano lectivo de 2006/2007, por forma a compreendermos o tipo de aprendizagem (profissional, organizacional, ...), caso exista, conseguida pelos agentes educativos dessas Unidades de Gestão. Salientamos a importância da compreensão neste paradigma, sendo que na Fenomenologia de Husserl “a compreensão deixa de ser uma mera faculdade humana para passar a ser o modo essencial do existir humano, «o meio pelo qual o mundo se coloca face ao homem; a compreensão é o meio de revelação ontológica (...) o meio pelo qual existimos», como diz Palnner na sua interpretação da obra do mestre” (1985, citado por Amado, s.d.).

Atentamos ao que Bogdan e Biklen (1994) proferem acerca deste tipo de investigação. Afirmam que a investigação qualitativa tem cinco características¹⁰ e que nem todos os estudos considerados qualitativos as exibem “com igual eloquência. Alguns deles são, inclusivamente, desprovidos de uma ou mais características. A questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa; trata-se sim de uma questão de grau” (p. 47).

¹⁰ 1- A fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2- É descritiva; 3- Maior interesse pelo processo do que pelos resultados/produtos; 4- A análise dos dados é feita de forma indutiva; 5- O significado é de importância vital.

De acordo com Amado (2008), "nos nossos dias é rara a investigação que, de modo exclusivo ou combinado com outras técnicas, como meio para a construção de outros instrumentos, ou como metodologia central, não faça dela algum uso" (p. 2).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), "os planos de todos os estudos qualitativos implicam a combinação da recolha de dados com a sua análise" (p. 101). Relativamente à "tarefa analítica, ou seja, a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos" (Bogdan e Biklen, *op. cit.*, p. 205), pode revestir duas modalidades: por um lado, a análise pode ser "concomitante com a recolha dos dados" (p. 206), sendo esta a mais utilizada; por outro, "a recolha de dados pode ocorrer antes da realização da análise" (p. 206).

Nesta nossa investigação, que assume algumas das características supra-referidas, nomeadamente pelo facto de ser descritiva, em que "os dados recolhidos são em forma de palavras (...) e não de números" (p. 48), a análise dos dados recolhidos será efectuada recorrendo essencialmente à análise de conteúdo.

De acordo com Amado (2000, citando Berelson, 1954), "trata-se de uma técnica que procura "arrumar" num conjunto de categorias de significação o «conteúdo manifesto» dos mais diversos tipos de comunicação" (p. 53). Ainda segundo o mesmo autor, "para se proceder à análise percorre-se, habitualmente, um conjunto de fases preestabelecidas que emprestam à técnica o rigor e a profundidade possível, ao mesmo tempo que exigem uma total explicitação de todos os seus passos" (Amado, 2000, p. 54). Neste contexto, salientamos a fase de categorização e codificação da análise de conteúdo, pela importância que lhe atribuímos neste estudo e pela conveniência que cabe ao investigador seguir seis regras fundamentais "a fim de conferir e de confirmar a validade interna do sistema de categorias e da análise efectuada" (Amado, 2008, p. 28), a saber: exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objectividade e produtividade (Amado, 2008; Amado, 2000).

Segundo Robert e Bouillaguet (1997, citado por Amado, 2008, p. 3) a análise de conteúdo é "uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objectivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos".

Como razões desta nossa opção, referimos o facto de considerarmos tratar-se de um estudo diferencial, em que a questão "é a de saber em que medida o factor X influencia o fenómeno Y" (Amado, 2008, p. 8). Por conseguinte, as diligências a encetar serão no sentido de averiguar o efeito da avaliação externa na aprendizagem

profissional e organizacional das UG, intervencionadas pela DRC da IGE em 2006/07, analisando o impacte dessa intervenção.

3.3.1 – Instrumento de recolha de informação

Inicialmente pensámos trilhar um caminho deitando mão de uma certa diversidade metodológica, convencidos de que “cada método de colecta de dados é só uma aproximação ao conhecimento. Cada um fornece um vislumbre diferente e normalmente válido da realidade e todos eles são limitados quando usados isoladamente” (Warwick, 1973, citado por Amado, 2001, p. 173).

Na verdade, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “em investigação qualitativa, as entrevistas (...) podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com (...) outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (p. 134). Ainda segundo os mesmos autores, “as entrevistas variam quanto ao grau de estruturação” (p. 135), variando entre entrevista estruturada ou directiva, semi-estruturada ou semidirectiva e a não estruturada ou não directiva.

Por seu turno, Amado (s.d.), refere que na actualidade, a entrevista “assume uma grande variedade de formas (cara a cara, pelo telefone ou e-mail, etc), dado não requerer a aplicação presencial por parte do investigador, tornando-se um elemento facilitador da recolha dos dados”.

Por outro lado, o emprego de testes não seria, de modo algum, uma boa opção, uma vez que não pretendemos avaliar as Unidades de Gestão (UG), mas sim conhecê-las no que diz respeito às variáveis que procurámos investigar.

Face à dispersão geográfica da população-alvo, optámos por centrar os procedimentos respeitantes a esta etapa de recolha de dados, na utilização de um modelo de Questionário, (cf. Anexo 1), que construímos especificamente para o efeito. Após um contacto telefónico inicial, enviámos cada Questionário, via e-mail, às UG participantes neste estudo, o qual, depois de preenchido, nos foi posteriormente devolvido através do mesmo meio.

Este instrumento contempla um conjunto de instruções, breves mas claras, de modo a esclarecer as possíveis dúvidas dos Órgãos de Gestão, face ao seu preenchimento e conteúdo, procurando evitar o risco de respostas falsas ou omissas.

Composto, também, por sete questões, a primeira das quais já se remetia preenchida; nela constando a identificação das Unidade de Gestão (UG), bem como a data da intervenção inspectiva aí realizada, no âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE).

As restantes diferenciámo-las em perguntas de resposta fechada (n.^{os} 2, 3, 6), questões de resposta aberta (n.^{os} 4 e 5) e uma de resposta mista (n.^o 7), dado solicitar a justificação da opção indicada.

As segunda e terceira perguntas reportam-se à forma de participação, por parte das UG, na AEE, podendo essa ser por candidatura (C) ou por ter sido seleccionada (S). Caso assinalassem a primeira opção, passariam a responder à pergunta número quatro, na qual indagámos sobre as razões que motivaram essa candidatura.

Na quinta questão enunciámos as debilidades, variáveis em número e diferenciadas de uma para outra UG, e solicitámos um apontamento sobre as acções de melhoria encetadas pelo Agrupamento/Escola, com vista a suprimir as debilidades apontadas no Relatório de Avaliação Externa remetido pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), bem como os resultados efectivos obtidos ou, sendo caso disso, as razões da inexistência das acções de melhoria inerentes ao colmatar das fragilidades enunciadas. Estas questões, permitiram ao Conselho Executivo/Director responder de acordo com a realidade existente na sua Unidade de Gestão.

Procurámos, depois, saber (com a questão n.^o 6) quais os resultados conseguidos em termos de Contrato de Autonomia, pelos estabelecimentos de educação e ensino.

Finalmente, questionou-se a utilidade da AEE para a Unidade de Gestão, levada a efeito pela IGE, e ainda a respectiva justificação da consideração exposta (questão n.^o 7).

CAPÍTULO IV

Análise e Síntese dos Resultados

4.1 – Explicitação da análise dos dados

Dado que cinco Unidades de Gestão, nomeadamente, três Agrupamentos de Escolas (AE 3, AE 5 e AE 19) e duas Escolas Secundárias (ES 14 e ES 18) não devolveram o questionário (remetido por várias vezes) e que um Agrupamento de Escolas (AE 2), logo à partida, se manifestou indisponível para colaborar, focalizamos, pois, a nossa atenção nos restantes treze estabelecimentos de ensino participantes neste estudo.

Intentamos, agora, analisar cada questão constante do instrumento de recolha de dados utilizado.

Debrucemo-nos, primeiramente, sobre as questões cuja resposta têm um carácter unicamente fechado e, segundo este critério, vamos agrupá-las num só quadro.

Procederemos, depois, à análise do conteúdo das questões referenciadas com itens abertos.

4.2 – Formas de participação e resultados na e da Avaliação Externa das Escolas

No que à participação e aos resultados na e da Avaliação Externa das Escolas (AEE) diz respeito, ficámos elucidados com as respostas dadas às questões n.ºs 2, 3 e 6, as quais aqui se transcrevem:

“2. O Agrupamento candidatou-se à Avaliação Externa das Escolas?”

“3. O Agrupamento foi seleccionado para a Avaliação Externa das Escolas?”.

“6. Da Avaliação Externa resultou algum contrato de autonomia?”

Quadro 5

Síntese relativa a Formas de Participação e Resultados na e da Avaliação Externa das Escolas (N=13)

Questões n.ºs 2 e 3		Questão n.º 6	
Por candidatura	11	Resultou CA	0
Por selecção	2	Não resultou CA	13

Percebemos claramente que a forma mais comum de participação neste programa de AEE foi a candidatura. Contabilizámos onze Unidades de Gestão que manifestaram, inequivocamente, essa intenção e apenas duas foram seleccionadas pela Administração.

Caso os candidatos à AEE, tenham vislumbrado como resultado da sua candidatura um Contrato de Autonomia, tal como inquirido pela pergunta n.º 6, essa expectativa saiu fortemente gorada. Atentamos ao Quadro 5 e podemos pois verificar que não foi celebrado qualquer Contrato, com estas Unidades de Gestão.

4.3 – Razões da candidatura à Avaliação Externa das Escolas, por parte das Unidades de Gestão

Analisámos o conteúdo específico da questão n.º 4 (“*Que razões motivaram a Vossa candidatura à AEE?*”), com a qual pretendíamos descortinar os aspectos motivacionais das Unidades de Gestão a candidatarem-se a uma avaliação externa (cf. Quadro 6).

Quadro 6
Motivações das Unidades de Gestão à
Candidatura à Avaliação Externa das Escolas (N=11)

AE 1	“Melhorar a acção educativa é o caminho certo para atingir a qualidade e essa melhoria passa necessariamente pela avaliação externa.”
AE 4	“A necessidade de validação externa do processo de avaliação interna e a confirmação da regularidade (ou não) das metodologias adoptadas no seio da organização.”
AE 6	“A existência de uma prática de autoavaliação interna com alguns anos de implementação.”
AE 7	“Consolidar o processo de Avaliação Interna, através da recolha de informação relevante que permita o desenvolvimento de um processo de constante melhoria.”
AE 8	“Perceber até que ponto as práticas implementadas no agrupamento estavam correctas ou não. Conhecer os pontos fracos e os pontos fortes.”
ES 9	“Participar num processo de avaliação externa que permitisse identificar os pontos fortes e menos fortes, no sentido de reorientar a nossa acção, tendo por objectivo último a melhoria do processo ensino/aprendizagem.”
ES 10	“(A ordem das razões apresentadas não revela qualquer intenção de as hierarquizar) - Dar sequência ao trabalho de auto-avaliação que a escola tinha vindo a desenvolver; - Conhecer os pontos fortes e as debilidades da escola a referir pela equipa de avaliação e comparar com os resultados da auto-avaliação e da avaliação realizada no âmbito do Programa AVES; - Melhoria da prestação do serviço educativo; - Melhoria dos resultados escolares dos nossos alunos; - Alteração das práticas com vista à superação das debilidades.”

Quadro 6 (cont.)

**Motivações das Unidades de Gestão à
Candidatura à Avaliação Externa das Escolas (N=11)**

ES 11	“A escola à data de candidatura ao processo de avaliação externa reunia as condições solicitadas, nomeadamente ter concluído o processo de auto-avaliação utilizando o modelo de excelência EFQM (European Foundation for Quality Management). Para além deste requisito a escola tinha criado o Observatório da avaliação da escola e já tinha como objectivo procurar uma melhoria contínua da qualidade dos diferentes processos de avaliação.”
ES 12	“As razões prendem-se basicamente com os fundamentos do Projecto Educativo 2005/2008 que, na sua essência, versava a temática da qualidade das organizações educativas, apontando para os primeiros passos no processo de avaliação interna, ou auto-avaliação. No ano de 2005/2006 esboçaram-se as primeiras iniciativas atinentes à avaliação interna, sendo que o aparecimento da fase piloto do processo de avaliação externa se apresentou como uma coisa natural e sequencial. Não entramos na fase piloto, apesar da candidatura, mas entramos na 2ª fase. Trata-se do desejo de responder à necessidade de consolidação de uma cultura de avaliação na escola.”
ES 13	“Necessidade de obter um olhar externo e pautado por critérios de isenção, rigor, sobre a nossa instituição. A partir dos resultados pretendíamos desenvolver estratégias de consolidação das boas práticas e de melhoria”
ES 15	“O trabalho anteriormente realizado por um grupo de professores oriundos da Assembleia de Escola e do Conselho Pedagógico à época, no âmbito da avaliação interna prevista no projecto educativo em curso à data.”

Podemos verificar, (cf. Quadro 7), que foram principalmente dois motivos que levaram as Unidades de Gestão a pretenderem passar pelo processo de Avaliação Externa das Escolas. Por um lado, questões ligadas à auto-avaliação das Unidades de Gestão; por outro, aspectos relativos à melhoria, referenciada a vários níveis.

Quatro Agrupamentos e três Escolas Secundárias referiram causas ligadas à sua própria avaliação interna, pretendendo consolidar uma certa cultura de avaliação da escola (AE 7, ES 12), já em alguns dos Agrupamentos/Escolas essa é já uma prática implementada há vários anos (AE 6). Para além disso, poderiam comparar os resultados de diversas avaliações (ES 10), obtendo, ou não, a validação externa do processo de avaliação interna (AE 4, AE 8), dando sequência ao trabalho de auto-avaliação (ES 10, ES 15).

Quatro Escolas Secundárias e dois Agrupamentos de Escolas apontaram a melhoria como razão principal dessa candidatura; tanto em termos do processo ensino/aprendizagem (ES 9) e da acção educativa (AE 1), através do desenvolvimento de estratégias de consolidação de boas práticas (ES 13), como também pela melhoria contínua da qualidade dos processos de avaliação (ES 11), dos resultados escolares dos alunos e até mesmo da prestação do serviço educativo (ES 10), almejando, enfim, o desenvolvimento de um processo de constante melhoria (AE 7).

Quadro 7

**Síntese das Motivações de Candidatura à
Avaliação Externa das Escolas (N=11)**

Auto-avaliação	Melhoria
♦ Consolidação de uma cultura de avaliação da escola	♦ Processo ensino/aprendizagem
♦ Prática implementada há vários anos	♦ Acção educativa
♦ Comparação dos resultados de diversas avaliações	♦ Estratégias de consolidação de boas práticas
♦ Validação externa do processo de avaliação interna	♦ Qualidade dos processos de avaliação
♦ Sequencialidade do trabalho de auto-avaliação	♦ Resultados escolares dos alunos
	♦ Prestação do serviço educativo
(AE 4, AE 6, AE 7, AE 8, ES 10, ES 12, ES 15)	(ES 9, ES 10, ES 11, ES 13, AE 1, AE 7)

4.4 – Debilidades Apontadas nos Relatórios de Avaliação Externa

Conhecidas as razões pelas quais as Unidades de Gestão (UG) se candidataram à Avaliação Externa das Escolas (AEE), solicitámos que, para cada debilidade apontada no Relatório de Avaliação Externa, fossem enunciadas as acções de melhoria encetadas pela Unidade de Gestão, bem como os resultados efectivamente obtidos, em consequência das mesmas ou, sendo caso disso, as razões da inexistência de acções de melhoria nos campos referenciados.

Trata-se da questão n.º 5 do instrumento de recolha de dados, redigida, *ipsis verbis*, da seguinte forma: “*Para cada debilidade enunciada no Relatório de Avaliação Externa aponte as acções de melhoria encetadas pelo Agrupamento e os resultados efectivos obtidos, até à data ou, se for o caso, as razões da inexistência de acções de melhoria.*”

4.4.1 – Tipos de debilidade enunciados

Debrucemo-nos, primeiramente, sobre o teor das debilidades enunciadas em cada um dos Relatórios de Avaliação Externa, das Unidades de Gestão em estudo.

Pela análise do conteúdo desses registos e mediante o padrão e a frequência das respostas, intentámos categorizar a diversidade semiológica recolhida, confinando-a às seguintes categorias: articulação/sequencialidade, monitorização das práticas lectivas,

resultados académicos, questões organizacionais, auto-avaliação, formação, tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e trabalho docente colaborativo.

Quadro 8
Debilidades no âmbito da
Articulação/Sequencialidade (N=13)

AE 1	“Falta de articulação sistemática e consistente entre os diferentes ciclos e níveis de educação e ensino.”
AE 7	“Incipiente processo de articulação e sequencialidade entre os diferentes níveis de educação e ensino.”
AE 8	“Incipiente processo de articulação e sequencialidade entre os diferentes níveis de educação e ensino.”
ES 9	“Incipiente processo de articulação e sequencialidade entre os diferentes níveis de educação e ensino.”
ES 10	“Insuficientes articulação intradepartamental e sequencialidade interciclos.”
ES 12	“Insuficiente articulação intradepartamental.”
ES 13	“Dificuldades no processo de articulação e sequencialidade das aprendizagens.”
ES 15	“Insuficiente cultura de articulação e sequencialidade pedagógicas.”
ES 16	“Insuficiente processo de articulação e sequencialidade das aprendizagens.”
ES 18	“Insuficiente articulação interdisciplinar.”
	“Falta de articulação com as escolas locais do ensino básico no âmbito da sequencialidade das aprendizagens.”

No que concerne à **articulação/sequencialidade** (cf. Quadro 8) é mencionado que a fragilidade deste processo fica a dever-se ao facto de, pura e simplesmente, não existir (AE 1), ou de ser um processo insuficiente (ES 16) a nível intradepartamental (ES 10, ES 12) e interdisciplinar (ES 18), ou mesmo incipiente (AE 7, AE 8, ES 9). Os registos mencionam “*Dificuldades no processo de articulação e sequencialidade das aprendizagens*” (ES 13), cuja existência, cremos advir, com certeza, ao que se considera ser uma “*Insuficiente cultura de articulação e sequencialidade pedagógicas*” (ES 15).

Quadro 9
Debilidades no âmbito da
Monitorização das Práticas Lectivas (N=13)

AE 1	“Ausência de acompanhamento e supervisão das práticas lectivas.”
AE 4	“Insuficiente acompanhamento e controlo das práticas lectivas.”
AE 7	“Inexistência de acompanhamento e supervisão da prática lectiva.”
AE 8	“Falta de uma estratégia consistente para a avaliação das modalidades e da eficácia dos apoios educativos implementados aos alunos, não integrados na educação especial, que revelam atraso consecutivo na aquisição de saberes e competências em algumas disciplinas.”
AE 8 ES 9	“Inexistência de mecanismos internos para a monitorização das práticas lectivas.”
ES 10	“Falta de mecanismos internos para a monitorização das práticas lectivas.”
ES 13	“Falta de mecanismos internos para a monitorização das práticas lectivas, em contexto de sala de aula.”

Quadro 9 (cont.)

**Debilidades no âmbito da
Monitorização das Práticas Lectivas (N=13)**

ES 12 ES 15	“Inadequação dos projectos curriculares de turma, enquanto gestores das aprendizagens.”
ES 15	“Inexistência de mecanismos de acompanhamento e supervisão da prática lectiva.”
	“Falta de um acompanhamento regular do cumprimento dos programas curriculares em cada disciplina/turma.”
	“Inexistência de critérios gerais de avaliação das aprendizagens.”
ES 16	“Fragilidade no acompanhamento e na supervisão da prática lectiva.”

Outro grande grupo de debilidades enunciadas pelos Relatórios da AEE refere-se à **monitorização das práticas lectivas** (cf. Quadro 9), designadamente no que concerne ao inexistente (AE 7, ES 15), ausente (AE 1), insuficiente (AE 4) ou frágil (ES 16), acompanhamento e supervisão dessas mesmas práticas, ou à inexistência de mecanismos internos para levar a efeito essa tarefa (AE 8 e ES 9, ES 10, ES 13, ES 15).

Quadro 10

**Debilidades no âmbito dos
Resultados Académicos (N=13)**

AE 1	“Falta de uma estratégia global que permita a recuperação de alunos que revelam, em algumas disciplinas, atraso consecutivo na aquisição de saberes e competências.”
AE 4	“Pouca atenção concedida à recolha, sistematização e reflexão sobre os elementos relativos ao sucesso académico dos alunos.”
AE 6	“Insuficiente atenção concedida à aferição interna e externa dos resultados académicos.”
AE 7	“Ausência de uma aposta clara na promoção da qualidade do sucesso.”
AE 8	“Insucesso escolar dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras.”
ES 10	“Insucesso escolar nos 9.º, 10.º e 12.º anos.”
	“Baixas expectativas demonstradas por alguns docentes sobre o desempenho dos alunos.”
ES 11	“Incipiente atenção concedida à aferição dos resultados académicos.”
ES 12	“Insucesso académico dos alunos do 12.º ano em algumas disciplinas.”
ES 15	“Insucesso académico verificado em alguns anos de escolaridade.”

Os **resultados académicos** (cf. Quadro 10) são referenciados como ponto fraco em nove dos treze estabelecimentos de ensino deste estudo, o que representa cerca de 70% das Unidades de Gestão em análise.

Integram tal enunciação o “*Insucesso académico verificado em alguns anos de escolaridade*” (ES 15), podendo ir “*dos 2.º e 3.º ciclos nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras*” (AE 8), ao “*12.º ano em algumas disciplinas*” (ES 12, ES 10).

Quadro 11
Debilidades no âmbito de
Questões Organizacionais (N=13)

AE 6	“Gestão pouco equitativa dos recursos didácticos no 1.º Ciclo.”
ES 12	“Inexistência de critérios para a implementação de tutorias e aulas de apoio.”
ES 15	“Falta de exercício de algumas competências por parte dos órgãos de topo e intermédios.” “Inexistência de estratégias claras e sustentáveis para atingir os objectivos delineados.” “Não aplicação de critérios pedagógicos na distribuição do serviço docente.” “Incompatibilidade dos horários de algumas actividades de apoio e de enriquecimento curricular.” “Ausência de convocação dos alunos e dos encarregados de educação para as reuniões dos Conselhos de Turma.” “Inexistência de critérios gerais de avaliação das aprendizagens.” “Inexistência de Projecto Educativo.”
ES 18	“Falta de definição de objectivos e metas claras e avaliáveis do desempenho organizacional”.

Verificamos que as debilidades referidas em termos organizacionais (cf. Quadro 11) foram apontadas em apenas quatro de treze Unidades de Gestão, com maior incidência em Escolas Secundárias (AE 6, ES 12, ES 15, ES 18).

Não sendo este, de todo, um valor relevante, tal facto leva-nos a afirmar que, no tocante aos assuntos de gestão/administração, cerca de 70% dos Agrupamentos/Escolas em análise, cifra a sua prestação de forma positiva.

Quadro 12

Outras Debilidades (N=13)

Auto-avaliação/Avaliação Interna	
AE 6	“Falta de estabilidade do dispositivo de avaliação interna e sua tendência para, em alguns domínios, não ultrapassar a fronteira da auto-avaliação sectorial.”
ES 11	“Falta de acompanhamento e avaliação dos planos de melhoria por parte da “Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Projecto Educativo da Escola.”
ES 13	“Insuficiente consolidação do processo de auto-avaliação.”
Formação	
AE 4	“Inexistência de um plano de formação contínua dos recursos humanos que envolva, como formadores, os profissionais do Agrupamento reconhecidos internamente pela qualidade das suas práticas pedagógicas.”
AE 8	“Insuficiente participação dos docentes do 1.º Ciclo na formação promovida pela Administração no âmbito da Matemática.”
ES 15	“Inexistência de um plano de formação de docentes que responda às necessidades.”
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	
AE 4	“Existência de alguns problemas de manutenção da funcionalidade de meios informáticos.”
ES 18	“Falta de abertura, em algumas situações, à implementação das novas tecnologias de informação e comunicação.”
Trabalho colaborativo entre docentes	
ES 10	“Cultura de escola pouco consolidada ao nível do trabalho cooperativo docente.”
ES 16	“Incipiente trabalho cooperativo entre docentes.”

As frequências evidenciadas pelos 23% das fragilidades relativas à formação e à auto-avaliação/avaliação interna, ou os 15% no que respeita às TIC e ao trabalho colaborativo entre docentes corroboram, de certo modo, a posição acima veiculada, ou seja, a positividade do desempenho da maioria das Unidades de Gestão, no âmbito da gestão/administração (cf. Quadro 12).

Quadro 13
Síntese das Debilidades apontadas
às Unidades de Gestão (N=13)

Categorização das Debilidades	Unidades de Gestão	Frequência
A. Articulação/sequencialidade	AE 1, AE 7, AE 8, ES 9, ES 10, ES 12, ES 13, ES 15, ES 16, ES 18	10
B. Monitorização das práticas lectivas	AE 1, AE 4, AE 7, AE 8, ES 9, ES 10, ES 12, ES 13, ES 15, ES 16	10
C. Resultados académicos	AE 1, AE 4, AE 6, AE 7, AE 8, ES 10, ES 11, ES 12, ES 15	9
D. Questões organizacionais	AE 6, ES 12, ES 15, ES 18	4
E. Auto-avaliação/avaliação interna	AE 6, ES 11, ES 13	3
F. Formação	AE 4, AE 8, ES 15	3
G. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	AE 4, ES 18	2
H. Trabalho colaborativo entre docentes	ES 10, ES 16	2

Reconhecemos que as três categorias iniciais, nomeadamente, a articulação/sequencialidade, a monitorização das práticas lectivas e os resultados académicos denotam uma representatividade mais elevada e destacada, face às restantes (cf. Quadro 13).

As duas primeiras (a articulação/sequencialidade e a monitorização das práticas lectivas) foram apontadas em 77% dos estabelecimentos de educação e ensino, a terceira (os resultados académicos) em 69% dessas Unidades de Gestão.

As restantes categorias evidenciam frequências bastante mais reduzidas, não indo além dos 30,7% no que toca às debilidades referenciadas no campo das questões organizacionais e abaixo dos 25% nas remanescentes.

Em síntese e face ao apresentado, verificamos que são as questões ligadas à área pedagógica, aquelas que são, maioritariamente, referenciadas como debilidades.

Por conseguinte, podemos também constatar que, em termos de sequencialidade/articulação, de monitorização das práticas lectivas e ao nível dos resultados académicos há ainda muito caminho a percorrer, no sentido de se atingir uma qualidade mais elevada destes aspectos sectoriais da educação.

4.5 – Acções de melhoria e resultados obtidos

Face ao quadro das debilidades aludidas, procurámos, obviamente, conhecer o percurso já efectuado pelos Agrupamentos/Escolas no sentido de ultrapassar as deficiências detectadas. Indagámos, pois, sobre a realização de possíveis acções de melhoria, bem como dos resultados obtidos em consequência das diligências levadas a efeito pelas Unidades de Gestão, a fim de ultrapassarem os pontos referenciados como fracos. Se pelo contrário, não tivesse existido qualquer acção de melhoria, qual ou quais os motivos dessa inactividade.

Quadro 14
Quantificação das Debilidades,
dos Procedimentos e seus Efeitos (N=13)

UG	N.º de Debilidades Referidas	N.º de Acções de Melhoria Encetadas	Com Resultados já Obtidos	A Aguardar pelos Resultados
AE 1	3	7	SIM	NÃO
AE 4	4	2 ^{a)}	SIM	SIM
AE 6	3	3	SIM	NÃO
AE 7	3	5	SIM	NR (1) ^{b)}
AE 8	5	7	SIM	SIM (1) ^{c)}
AE 9	2	2	SIM	SIM (1)
ES 10	5	9 ^{a)}	SIM	NÃO
ES 11	2	7	SIM	SIM (1)
ES 12	4	9	SIM	SIM (1) NR (1)
ES 13	3	6	SIM	SIM (1)
ES 15	13	12 ^{d)}	SIM	SIM (4)
ES 16	3	6	SIM	NÃO
ES 18	4	6	SIM	SIM (1)
Total	54	81	13 UG	SIM: 8 - NÃO: 4

- a) – Para duas das debilidades apontadas não foram encetadas quaisquer acções de melhoria.
 b) – Não Respondeu (NR) a uma questão, neste âmbito.
 c) – Número de acções de melhoria efectuadas, das quais se aguardam resultados.
 d) – Houve lugar a contraditório de um dos parâmetros.

É notório que nenhuma Unidade de Gestão descuroou, em absoluto, o assunto, dado que todas envidaram esforços e procuraram actuar em conformidade com a situação, no sentido de debelar as fragilidades que lhes foram apontadas. Assim, para um universo de cinquenta e quatro debilidades enunciadas foram encetadas oitenta e uma acções de melhoria (cf. Quadro 14).

Há, no entanto, a referir que em dois dos estabelecimentos de ensino, um Agrupamento (AE 4) e uma Escola Secundária (ES 10), não foram efectuadas quaisquer acções de melhoria, respectivamente, para duas das quatro/cinco debilidades nomeadas.

Perante tal facto, o Agrupamento de Escolas (AE 4) alegou como razões dessa inexistência a “ *Grande resistência dos profissionais, na exposição das suas práticas* ” e a “ *Completa e absoluta dependência da autarquia na resolução deste tipo de problemas*”. A Escola Secundária (ES 10) referiu ter sido “ *porque, entretanto, começou a discutir-se a avaliação de desempenho do pessoal docente e esta era uma das componentes*”, ou ainda porque a debilidade referida era resultante “ *mais da visão singular de um ou dois docentes intervenientes nos painéis de discussão do que de uma posição generalizada da escola*” (ES 10).

Analiseemos, agora, especificamente, as acções de melhoria levadas a efeito para colmatar as fragilidades enunciadas no decurso do processo de avaliação externa, bem como os resultados advindos de tais medidas.

Relembremos que agrupámos as debilidades nas seguintes categorias:

- A. Articulação/sequencialidade das aprendizagens;
- B. Monitorização das práticas lectivas;
- C. Resultados académicos;
- D. Questões organizacionais;
- E. Auto-avaliação/avaliação interna;
- F. Formação;
- G. Tecnologias da informação e comunicação (TIC);
- H. Trabalho colaborativo entre docentes.

4.5.1 - Articulação/Sequencialidade das Aprendizagens

O quadro que se segue (cf. Quadro 15) apresenta-nos as diligências realizadas, isto é, as acções de melhoria efectivadas, com vista à debelação das fragilidades apontadas, no âmbito da categoria que denominámos de articulação/ sequencialidade das aprendizagens.

Quadro 15

**A - Articulação/Sequencialidade
Procedimentos e seus Efeitos (N=10)**

UG	Ações de Melhoria	Resultados Obtidos
AE 1	“- Medidas que levaram ao encerramento das escolas do 1º ciclo; - Coordenação alargada ao pré-escolar e 1º ciclo com reuniões de interligação de ciclos”.	“Melhoria da acção pedagógica pela sequencialidade e continuidade das aprendizagens”.
AE 7	“Criação de equipas de articulação interciclos. Exemplo dessa articulação são as equipas formadas para o Português e Matemática onde estão presentes docentes do pré-escolar ao 3º ciclo. Marcação de reuniões periódicas e produção de documentos”.	“Os resultados ainda são escassos, mas esta metodologia contribuiu para algumas adaptações ao nível curricular”.
AE 8	“Os coordenadores de departamento, nomeadamente o da educação pré-escolar, o do 1º ciclo, o de Ciências exactas, o de línguas reúnem entre si no início de cada ano lectivo. Posteriormente são indicados por cada departamento professores para integrar a equipa de articulação a quem compete reunir para proceder às articulações que se considerem necessárias e possíveis”.	“Ainda não foram monitorizados resultados. Tem-se tentado alargar o âmbito das articulações, temos a noção que o trabalho tem sido proveitoso mas ainda não se quantificou os reflexos desse trabalho ao nível dos resultados dos alunos”.
ES 9	“Reunião com outras escolas do concelho”.	“Grelha de articulação vertical e horizontal, comum às escolas intervenientes”.
ES 10	“- Criação de equipas pedagógicas; - Marcação de 1 bloco de horas nos horários dos docentes para articulação curricular; - Ao nível dos horários das turmas, foram "criados espaços" para o conselho de turma reunir quinzenalmente; - Alteração do RI: estruturas intermédias de apoio ao trabalho dos departamentos curriculares”.	“A coordenação é, efectivamente, maior, tendo-se constatado um aumento no número de temas tratados interdisciplinarmente ao nível dos conselhos de turma; - As respostas às situações de dificuldade apresentadas pelos alunos são "integradas" e assumidas por todos os docentes”.
ES 12	“Criação de espaços de trabalho cooperativo Definição de procedimentos de coordenação e monitorização intradepartamental Intensificação do trabalho conjunto ao nível da avaliação das aprendizagens”.	“Melhoria do clima de trabalho ao nível do grupo disciplinar”.
ES 13	"Dentro do ensino secundário a sequencialidade é perspectivada. O desenvolvimento do ensino no 3º ciclo (realidade nova nesta escola) tem em consideração o conhecimento das dificuldades dos alunos à entrada no secundário (Língua Estrangeira I, dificuldades ao nível da literacia da informação, autonomia e métodos de estudo,...) Alargamento do esquema dos apoios (sobretudo o reforço turma) abrangendo as disciplinas com exames nacionais e outras onde haja fracos resultados”.	“Melhoria dos resultados”.
ES 15	“Reformulação de procedimentos de registo das actividades - nomeadamente PE, PCE, PCT...”.	“Ainda em estudo no grupo de trabalho do OQ”.
ES 16	“Maior cuidado na elaboração dos Projectos Curriculares de Turma; - Elaboração de horários mistos – 3.º Ciclo/Secundário; - Aumento do número de reuniões dos Conselhos de Turma e dos Conselhos de Disciplina”.	“Aumento do sucesso educativo dos alunos, particularmente no 10.º ano, onde a taxa de insucesso passou de cerca de 40% para 14%; Encaminhamento de alunos para ofertas educativas consentâneas com as respectivas capacidades intelectuais”.
ES 18	“Os coordenadores de departamento curricular reúnem-se mensalmente com os coordenadores de grupo disciplinar para estabelecerem pontes de ordem programática e de actividades extracurriculares. Avaliação diagnóstica para todos os alunos pela primeira vez na Escola. Na preparação do ano lectivo realizaram-se reuniões com os Directores de Turma da Escola de origem dos alunos do 7.º ano. Encontros de trabalho das diferentes escolas ao nível de planificação curricular”.	“Em desenvolvimento. Melhor conhecimento das deficiências detectadas e promoção de actividades de remediação”.

Pelos registos apurados, podemos constatar que, no âmbito da articulação/sequencialidade das aprendizagens, são referenciadas diversas acções de melhoria, nomeadamente, no que toca a:

Reuniões de trabalho, sendo intensificado o trabalho cooperativo (ao nível da avaliação das aprendizagens...), criando-se espaços para esse efeito e definindo-se procedimentos de coordenação e monitorização intradepartamental (ES 12), com periodicidade (AE 7) quinzenal (ES 10) ou mensal (ES 18), entre coordenadores de departamento curricular, grupo disciplinar (ES 18) e de Conselhos de Turma (ES 16). Promoveram-se encontros de trabalho com diferentes escolas (ES 9), ao nível de planificação curricular (ES 18), de interligação entre ciclos e alargando a coordenação ao pré-escolar e 1.º ciclo (AE 1, AE 8).

Produção/alteração de documentos organizativos (AE 7), nomeadamente, ao nível do Regulamento Interno (ES 10), reformulando-se procedimentos de registo das actividades no âmbito dos Projectos Educativo, Curricular de Escola e de Turma (ES 15), existindo maior cuidado na sua elaboração (ES 16);

Criação de equipas de articulação pedagógica interciclos, envolvendo a educação pré-escolar e os primeiro e segundo ciclos (AE 7, AE 8, ES 10);

Reajustamento de cargas horárias, não só pela marcação de um bloco de horas nos horários dos docentes, destinado, especificamente, à articulação curricular (ES 10), como também pela elaboração de horários mistos: 3.º Ciclo/Secundário (ES 16), ou pelo reforço de apoios, sobretudo às disciplinas com exames nacionais e com baixos resultados (ES 13).

Quadro 16

A - Articulação/Sequencialidade Síntese das Acções de Melhoria (N=10)

Reuniões de Trabalho	Produção/Alteração de Documentos Organizativos	Criação de Equipas de Articulação Pedagógica	Reajustamento de Cargas Horárias
AE 1, AE 7, AE 8, ES 9, ES 10, ES 12, ES 16, ES 18	AE 7, ES 10, ES 15, ES 16,	AE 7, AE 8, ES 10	ES 10, ES 13, ES 16

Interessa, agora, descortinar o produto das posições assumidas pelos diversos Órgãos de Gestão, indagando acerca dos resultados obtidos das acções de melhoria efectivadas, nomeadamente, no que concerne às debilidades apontadas no âmbito da sequencialidade/articulação (cf. Quadro 16).

Apurámos que, embora algumas medidas ainda não tenham sido quantificadas (AE 8), pelo facto de ainda se encontrarem em desenvolvimento (ES 18), ou porque estão em estudo (ES 15), os responsáveis enumeraram alguns efeitos positivos provindos das atitudes praticadas com o objectivo de colmatar as fragilidades que lhes foram apontadas, no campo em análise.

Quadro 17

**A - Articulação/Sequencialidade
Síntese dos Resultados Obtidos (N=10)**

Ação Pedagógica	Trabalho Colaborativo	Sucesso Académico	Ainda por Apurar
AE 1, AE 7, ES 9, ES 16, ES 18	ES 10, ES 12	ES 16, ES 13	AE 8, ES 15, ES 18

Observando os dados apresentados, podemos afirmar que se registaram melhorias em diversas áreas (cf. Quadro 17). A maioria dos estabelecimentos refere o aperfeiçoamento da acção pedagógica (AE 1), visível na realização de adaptações curriculares (AE 7), no encaminhamento de alunos para ofertas educativas consentâneas com as respectivas capacidades intelectuais (ES 16), num melhor conhecimento das deficiências detectadas e na promoção de actividades de remediação (ES 18).

Consideram, também, existir uma coordenação e um trabalho colaborativo efectivamente maiores (ES 10), produzindo-se grelhas de articulação vertical e horizontal, comum às escolas intervenientes (ES 9), saldando-se de forma positiva o clima de trabalho no seio do grupo disciplinar (ES 12).

Consequentemente, as acções diligenciadas tiveram as suas repercussões em termos de sucesso académico. Duas escolas secundárias consideraram que as acções de melhoria levadas a cabo para se ultrapassarem as fragilidades, apontadas ao nível da sequencialidade/articulação, registaram proveitos no âmbito dos resultados (ES 13), dado que registaram um aumento do sucesso educativo dos alunos, havendo casos em que a taxa de insucesso passou de cerca de 40% para 14% (ES 16).

4.5.2 - Monitorização das Práticas Lectivas

No tocante a acções de melhoria relativas à monitorização das práticas lectivas, constatámos que, somente, um Agrupamento (AE 4) e uma Escola Secundária (ES 10) não implementaram qualquer acção de melhoria (cf. Quadro 18).

Justificando a sua posição, esse Agrupamento de Escolas alegou o facto de existir, no seio do corpo docente, uma grande resistência na exposição das suas práticas. Segundo o Órgão de Gestão, para contornar uma tal atitude seria necessário, previamente, sensibilizar os profissionais para “o efeito positivo da discussão/reflexão das suas próprias práticas lectivas” (AE 4).

Por sua vez, a Escola Secundária (ES 10), explicou que optou por não desenvolver qualquer acção nesta área, dado que a discussão em torno da avaliação do desempenho do pessoal docente, entretanto iniciada naquele estabelecimento de ensino, contemplava também esta vertente da monitorização das práticas lectivas.

As demais Unidades de Gestão afirmaram ter tomado as diligências consentâneas à supressão das debilidades deste tipo, referenciadas nos respectivos Relatórios de Avaliação Externa.

Quadro 18

**B - Monitorização das Práticas Lectivas
Procedimentos e seus Efeitos (N=10)**

UG	Acções de Melhoria	Resultados Obtidos
AE 1	“-Reforço ao nível da coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos; - Acompanhamento e supervisão do desenvolvimento dos projectos curriculares de turma”.	“Mais eficiência e maior eficácia no desenvolvimento da prática lectiva reflectida na melhoria do sucesso escolar”.
AE 4	<i>Inexistência de Acções de Melhoria</i>	<i>“Grande resistência dos profissionais, na exposição das suas práticas, a necessitar de um trabalho de preparação/sensibilização que, quebrando esse efeito de resistência, demonstre o efeito positivo da discussão /reflexão das suas próprias práticas lectivas”.</i>
AE 7	“Maior cuidado no acompanhamento e supervisão por parte dos coordenadores de departamento. Manutenção do acompanhamento pelo Conselho Pedagógico, via coordenadores de Departamento”.	“Mais trabalho cooperativo”.
AE 8	“Apenas os professores de matemática fazem monitorização das práticas lectivas no âmbito do Plano da Matemática e da Formação contínua. Nos restantes departamentos não é uma prática comum”.	“Os alunos obtiveram resultados acima da média final nas provas de aferição”.
	“Monitorização e acompanhamento dos apoios educativos por uma secção do Conselho Pedagógico que faz não só a análise qualitativa mas também quantitativa”.	“Há no final do ano uma elevada percentagem de sucesso nos alunos submetidos às várias modalidades de apoio: salas de estudo de regime livre e obrigatório, APA, tutorias”.

Quadro 18 (cont.)

**B - Monitorização das Práticas Lectivas
Procedimentos e seus Efeitos (N=10)**

UG	Acções de Melhoria	Resultados Obtidos
ES 9	“Provas de avaliação interna de matriz comum; Participação no projecto dos testes intermédios; Criação de pares pedagógicos em situações mais problemáticas (utilizando para o par a componente não lectiva) ”.	“Ainda não há resultados”.
ES 10	<i>Inexistência de Acções de Melhoria</i>	<i>“A escola não desenvolveu nenhuma acção nesta área porque, entretanto, começou a discutir-se a avaliação de desempenho do pessoal docente e esta era uma das componentes”.</i>
ES 12	“Maior monitorização do PCT por parte dos órgãos de gestão de topo”.	<i>Não respondeu.</i>
ES 13	“Reforço do trabalho conjunto no âmbito dos professores que leccionam as mesmas disciplinas/ano, bem como maior acompanhamento da acção dos professores pelos coordenadores. Situações problemáticas: envolvimento do CE e Coordenador de Departamento”.	“Esta necessidade de trabalho cooperativo está interiorizada pela escola. Receptividade à partilha e à avaliação”.
ES 15	“OQ”	“Em estudo”.
	“Reformulação de procedimentos de registo das actividades realizadas - registo formal em acta de conselho de turma / área disciplinar e readaptação dos documentos às novas exigências”.	“Maior visibilidade das actividades / tarefas realizadas e consequentemente maior controlo destes aspectos”.
	“Reformulação de procedimentos de registo das actividades de avaliação em sede de Conselho Pedagógico/Conselho de Turma”.	“Em estudo”.
ES 16	“Reformulação de procedimentos de registo das actividades”.	“Reconstrução de documentos - maior visibilidade do trabalho dos diferentes CT”.
	“Envolvimento acrescido dos coordenadores de Departamento na definição e controlo dos critérios de avaliação, na reflexão sobre os resultados escolares obtidos e respectivas causas e na aplicação dos instrumentos de avaliação e de materiais pedagógicos”.	“Maior rigor e objectividade na avaliação que se traduz na diminuição de pedidos de revisão no final do ano lectivo; Organização cuidada do dossiê de Departamento agora objecto de partilha por todos os professores”.

Verificamos que, no âmbito da monitorização das práticas lectivas, oito estabelecimentos de ensino apontam acções de melhoria que abrangem, sobretudo, dois aspectos: o reforço da coordenação/supervisão; a reformulação de procedimentos.

4.5.2.1- Reforço da coordenação/supervisão

Este reforço da coordenação/supervisão foi efectivado, quer por parte dos órgãos de gestão de topo (ES 12), intervindo o(a) Conselho/Direcção Executivo(a), sobretudo, aquando da existência de “*situações problemáticas*” (ES 13), quer através das estruturas de orientação intermédia.

Foi, pois, referenciado um envolvimento acrescido e um maior cuidado no acompanhamento e supervisão por parte dos Coordenadores de Departamento” (ES 16, AE 7), existindo, por conseguinte, um “*reforço ao nível da coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos*” (AE 1).

Segundo os dados disponibilizados, este incremento monitorial com envolvimento sobrevinda das hierarquias, incidiu, mormente, sobre:

- ♦ Os Projectos Curriculares de Turma (PCT): manifesto no maior acompanhamento e supervisão concedidos ao desenvolvimento dos mesmos (AE 1, ES 12);
- ♦ O acompanhamento da acção dos professores, das suas práticas lectivas, ainda que, em alguns casos, estas tenham sido apenas monitorizadas no âmbito do Plano da Matemática e da Formação contínua (ES 13, AE 8);
- ♦ Os apoios educativos, aos quais foi efectuada, por uma secção do Conselho Pedagógico, não só uma análise qualitativa, como também quantitativa (AE 8);
- ♦ O controlo dos critérios de avaliação (ES 16).
- ♦ A criação de um “*OQ*” (ES 15), que presumimos seja um Observatório de Qualidade, foi também referenciado neste âmbito.

4.5.2.2 - Reformulação de procedimentos

As Unidades de Gestão assumiram a existência de alterações de conduta, modificando hábitos adquiridos e práticas de actuação, criando instrumentos ou readaptando documentos às novas exigências (ES 15).

A reflexão sobre os resultados escolares obtidos e respectivas causas (ES 16) foi o ponto de partida, em alguns dos estabelecimentos de educação e ensino, seguindo-se-lhe, a definição de critérios de avaliação, a aplicação de instrumentos de avaliação e de materiais pedagógicos (ES 16).

Seguindo esta e outras orientações foram também enunciadas a realização de provas de avaliação interna de matriz comum, a participação no projecto dos testes

intermédios ou a criação de pares pedagógicos em situações mais problemáticas (ES 9). Notório o reforço do trabalho conjunto dos professores, leccionando ou não as mesmas disciplinas e/ou o mesmo ano de escolaridade (ES 13).

A reformulação de procedimentos foi ainda indicada em termos de registo de actividades, quer realizadas, através de um registo formal em actas de Conselho de Turma ou área disciplinar, quer de avaliação, estas em sede de Conselho Pedagógico/Conselho de Turma (ES 15).

Pela observação do quadro seguinte, no qual sintetizamos as diligências encetadas, por parte das UG, na área da monitorização das práticas lectivas (cf. Quadro 19), podemos obter de forma mais clara e simplificada o que acabamos de expor.

Quadro 19

**B – Monitorização das Práticas Lectivas
Síntese das Acções de Melhoria (N=8)**

1. Reforço da Coordenação/Supervisão	2. Reformulação de Procedimentos
Envolvimento acrescido e um maior acompanhamento, por parte dos órgãos de gestão de topo e/ou intermédia, de: <ul style="list-style-type: none"> ♦ Situações problemáticas; ♦ Desenvolvimento dos Projectos Curriculares de Turma; ♦ Práticas lectivas; ♦ Apoios educativos; ♦ Formação contínua; ♦ Critérios de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Reflexão sobre os resultados escolares e respectivas causas; ♦ Registo formal das actividades (realizadas e de avaliação); ♦ Reforço do trabalho conjunto; ♦ Criação de pares pedagógicos; ♦ Readaptação de documentos; ♦ Definição de critérios de avaliação; ♦ Aplicação de materiais pedagógicos e de instrumentos de avaliação (ex: Provas de avaliação interna de matriz comum); ♦ Participação no projecto dos testes intermédios.
AE 1, AE 7, AE 8, ES 12, ES 13, ES 15, ES 16	ES 9, ES 13, ES 15, ES 16
<i>Inexistência de Acções de Melhoria: AE 4 e ES 10.</i>	

Em termos dos resultados provenientes das acções de melhoria levadas a efeito pelos estabelecimentos de educação e ensino participantes, refira-se que uma das Escolas Secundárias (ES 12), embora tenha mencionado, como forma de melhoramento, proceder a uma “*Maior monitorização do PCT por parte dos órgãos de gestão de topo*”, em termos de resultados obtidos, face a essa postura, não redigiu qualquer resposta.

Quanto às restantes Unidades de Gestão, o quadro que se segue (cf. Quadro 20) apresenta as melhorias registadas, depois de tomadas as devidas providências, a fim de superar o tipo de debilidade em análise.

Quadro 20

**B - Monitorização das Práticas Lectivas
Síntese dos Resultados Obtidos (N=8)**

Trabalho Colaborativo	Ação Pedagógica	Sucesso Académico	Por Apurar	Não Respondeu
AE 7, ES 13, ES 15, ES 16	AE 1, ES 15, ES 16	AE 1, AE 8	ES 9, ES 15	ES 12

Podemos constatar que as acções de melhoria efectuadas no âmbito da monitorização das práticas lectivas, quer em termos do reforço da coordenação/supervisão, quer a nível da reformulação dos procedimentos, vieram a revelar-se frutíferas, principalmente, no que concerne ao desenvolvimento da prática pedagógica.

De acordo com os relatos recebidos, *“Mais eficiência e maior eficácia no desenvolvimento da prática lectiva”* vem a ter repercussões positivas no sucesso escolar dos alunos (AE 1), exibindo *“resultados acima da média final nas provas de aferição”* (AE 8). Mesmo os discentes integrados nas diversas tipologias de apoios educativos (salas de estudo de regime livre e obrigatório, APA, tutorias...) apresentam *“uma elevada percentagem de sucesso”* (AE 8), sendo por certo, um dado revelador de *“Maior rigor e objectividade na avaliação que se traduz na diminuição de pedidos de revisão no final do ano lectivo* (ES 16).

Por outro lado, o incremento do trabalho cooperativo (AE 7) e a partilha entre os profissionais, em alguns casos, condutas já interiorizadas pela escola (ES 13), levaram à construção/reformulação de vários materiais e instrumentos (ES 15), ou a uma organização mais cuidada dos mesmos, por forma a serem partilhados por todos os professores (ES16). Tais procedimentos acabaram por tornar mais visíveis as actividades realizadas, permitindo *“consequentemente maior controlo destes aspectos”* (ES 15).

Salientamos, pois, os resultados positivos de uma coordenação/supervisão de qualidade, tão necessária quão relevante; precedentemente, porém, consideramos que imprescindível é o elevado empenho e o bom profissionalismo de todos os agentes educativos, opinião aferida e corroborada pelos dados ora recolhidos.

4.5.3 - Resultados Académicos

Quanto aos resultados académicos, todas as Unidades de Gestão, onde esta categoria foi apontada como debilidade, se esforçaram por ultrapassá-la, empenhando-se em múltiplas realizações, a fim de o conseguirem; como se pode verificar pelo quadro seguinte (cf. Quadro 21).

Quadro 21

**C - Resultados Académicos
Procedimentos e seus Efeitos (N=9)**

UG	Acções de Melhoria	Resultados Obtidos
AE 1	“Organização metódica dos processos individuais dos alunos; - Apuramento das causas do insucesso; - Adequação das estratégias e encaminhamento acertado dos alunos”.	“Melhoria dos resultados em relação aos anteriores e devidamente referenciados a nível regional e nacional”.
AE 4	“Introdução de mecanismos de verificação continuados de sistematização e monitorização dos resultados académicos dos alunos”.	“Maior reflexividade sobre os percursos de aprendizagem, e identificação de dimensões de abordagem no quadro dos processos de avaliação interna como por exemplo o levantamento das envolventes: social, económica e cultural, quer na família, quer na comunidade”.
AE 6	“Comparação dos resultados dos alunos no final do ano lectivo com os resultados das provas de aferição a nível interno e com as escolas da mesma área geográfica”.	“Os resultados internos aproximam-se dos resultados das provas de aferição nacionais, estando em algumas áreas acima da média. Verificou-se ainda que os resultados melhoraram em 2008 em todas as provas, excepto LP do 4.ºAno, que mantém semelhante. Nos últimos anos foram implementados os planos da Matemática e de Língua Portuguesa”.
AE 7	“Análise periódica dos resultados escolares (avaliação bimestral, provas de aferição e exames) para definir estratégias”.	<i>Não respondeu.</i>
AE 8	“Atribuição de horas de Trabalho de estabelecimento para trabalho colectivo entre os professores de L.Port, para preparação de materiais didácticos, de preparação de aulas... Implementação de programas de tutoria; Trabalho estreito com a biblioteca escolar integrada na RBE”.	“Melhoria ao nível dos resultados escolares, no desempenho da leitura, na motivação dos alunos”.
ES 10	“Reflexão consequente ao nível dos departamentos e grupos disciplinares; - Criação de salas de estudo para apoio aos alunos; - Atribuição de uma hora de apoio semanal à disciplina de matemática a todas as turmas para consolidação dos conteúdos; - Participação da escola em todos os testes intermédios "organizados" pelo ME; - Diversificação da oferta formativa”.	“As taxas globais de sucesso destes anos aumentaram”.

Quadro 21 (cont.)

**C - Resultados Académicos
Procedimentos e seus Efeitos (N=9)**

UG	Acções de Melhoria	Resultados Obtidos
ES 11	“Foram estabelecidas metas no Projecto Educativo; Foram criados instrumentos de recolha de informação; Passou a ser feita a monitorização dos resultados escolares; Foi dada uma maior relevância à articulação curricular horizontal e vertical entre as diferentes áreas disciplinares que integram os Departamentos. Foi dada mas relevância à articulação intradisciplinar”.	“Melhoria dos resultados escolares. Maior exigência e mais rigor na avaliação”.
ES 12	“Intensificação do trabalho cooperativo entre docentes, com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens; Criação de uma sessão de trabalho semanal para todos os docentes; Melhor gestão de RH no sentido de disponibilizar mais apoio aos alunos na preparação para exame. No presente ano lectivo todos os professores com disciplinas/turmas de exame disponibilizarão em exclusivo para estes alunos todo o tempo previsto no seu horário para apoio a alunos”.	“Os resultados não são ainda visíveis”.
ES 15	“Aposta em grupos de apoio específico através das horas de CNL, ANT e de ACC”.	“Os resultados escolares conseguidos”.

Um relatório (o da Avaliação Externa das Escolas) que enuncia como debilidades a pouca ou insuficiente atenção concedida à aferição dos resultados académicos (AE 4, AE 6, ES 11), ou a “Ausência de uma aposta clara na promoção da qualidade do sucesso” (AE 7) e até mesmo a “Falta de uma estratégia global que permita a recuperação de alunos que revelam atraso consecutivo” (AE 1) é deveras preocupante e não pode deixar ninguém indiferente perante este facto que é o insucesso escolar (AE 8, ES 10, ES 12, ES 15).

Face à informação recebida, transcrita no quadro 21, anteriormente apresentado, podemos constatar que todos os Agrupamentos/Escolas referenciado(a)s envidaram esforços para inverter o rumo da situação da sua população estudantil.

Reflectiram, nos vários departamentos ou grupos disciplinares (AE 1, ES 10), sobre as causas do insucesso, procurando que essa fosse uma reflexão consequente e construtiva.

Estabeleceram, então, metas nos seus documentos organizativos, criaram “instrumentos de recolha de informação” (ES 11), introduziram, de forma continuada, mecanismos de verificação, “de sistematização e monitorização dos resultados académicos dos alunos” (AE 4), decididos que estavam a efectivar uma análise quer periódica, quer comparativa dos resultados escolares dos educandos (AE 6, AE 7).

Lançando mão dos recursos, humanos e materiais, de que dispunham, os Órgãos de Gestão, criaram salas de estudo e atribuíram horas de trabalho de estabelecimento (TE) aos professores para o apoio directo a alunos (ES 10, ES 12), procurando que fosse efectivado o encaminhamento mais acertado dos mesmos (AE 1) e, se necessário, a “*Implementação de programas de tutoria*” (AE 8). Esses tempos também se destinavam ao trabalho cooperativo entre os docentes para a preparação de aulas e de materiais didácticos diversificados, entre outras, atribuindo-se maior relevo à articulação horizontal e vertical, sempre tendo em vista o melhoramento da qualidade das aprendizagens (AE 8, ES 11, ES 12, ES 15).

Adoptaram, ainda, outras e variadas estratégias, como a “*Organização metódica dos processos individuais dos alunos*” (AE 1), o “*Trabalho estreito com a biblioteca escolar integrada na RBE*” (AE 8), a “*Participação da escola em todos os testes intermédios "organizados" pelo ME*”, ou a “*diversificação da oferta formativa*” (ES 10).

Tudo isto numa demanda incessante da melhoria da qualidade do serviço educativo e do tão ambicionado sucesso de cada discente.

Quadro 22

**C - Resultados Académicos
Síntese das Acções de Melhoria (N=9)**

Análise/ Monitorização dos Resultados	Atribuição de Horas de TE		Outras Estratégias
	Apoio a Alunos	Trabalho Colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Organização dos processos individuais ♦ Trabalho com a RBE ♦ Participação em testes intermédios do ME ♦ Diversificação da oferta formativa
AE 1, AE4, AE 6, AE 7, ES 10, ES 11	AE 1, AE 8, ES 10, ES 12, ES 15	AE 8, ES 11, ES 12	AE 1, AE 8, ES 10

Concluimos que as acções de melhoria levadas a efeito pelas nove Unidade de Gestão foram canalizadas, genericamente, para duas grandes áreas (cf. Quadro 22):

1. A primeira refere-se à reflexão e monitorização, através de análises periódicas e comparativas, dos resultados escolares dos alunos; tanto a nível interno como externo;
2. Na segunda salienta-se a atribuição de horas concedidas aos docentes, para serem aplicadas de diferentes modos: primeiramente para apoio educativo e

depois para trabalho colaborativo, contudo, sempre em prol da recuperação das aprendizagens dos alunos e da excelência da educação.

Em dois Agrupamentos e uma Escola Secundária foram, ainda, implementadas outras estratégias diversificadas, uma de carácter organizacional e três de cariz pedagógico.

Quadro 23

C - Resultados Académicos
Síntese dos Resultados Obtidos (N=9)

Sucesso Académico	Outras	Por Apurar	Não Respondeu
AE 1, AE 6, AE 8, ES 10, ES 11, ES 15	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Maior reflexividade sobre os percursos de aprendizagem; ♦ Identificação de dimensões de abordagem no quadro dos processos de avaliação interna (AE 4). ♦ Implementação de planos da Matemática e de Língua Portuguesa” (AE 6). ♦ Maior exigência e mais rigor na avaliação” (ES 11). 	ES 12	AE 7

No que concerne ao produto das diligências efectuadas para suprimir as fragilidades detectadas no campo dos resultados académicos (cf. Quadro 23), verificamos que um dos Agrupamentos não respondeu, pelo que desconhecemos o efeito produzido pela acção de melhoria que se propôs efectuar para a promoção da qualidade do sucesso, a saber: “*Análise periódica dos resultados escolares (avaliação bimestral, provas de aferição e exames) para definir estratégias*” (AE 7).

Uma das Escolas Secundárias afirmou não possuir ainda resultados visíveis (ES 12), neste âmbito.

Três estabelecimentos de educação e ensino declararam outras premissas, já antes aludidas.

Apuramos, pois, que, a maioria das Unidades de Gestão obteve um saldo bastante positivo, uma vez que viram aumentar as taxas de sucesso escolar dos seus alunos, sendo evidentes os progressos face a anos transactos, em alguns casos, comprovados a nível nacional (AE 1, AE 6).

4.5.4 - Questões Organizacionais

Esta categoria de debilidades foi mencionada, somente, em quatro dos treze estabelecimentos de educação e ensino que constituem a nossa amostra (AE 6, ES 12, ES 15 e ES 18).

Ressalta uma das Escolas Secundárias (ES 15), pelo facto de manifestar seis fragilidades deste nível, das treze que, no cômputo total, lhe foram atribuídas.

Quadro 24

**D - Questões Organizacionais
Procedimentos e seus Efeitos (N=4)**

UG	Ações de Melhoria	Resultados Obtidos
AE 6	“Solicitação de aquisição de materiais à Câmara Municipal”.	“Não houve melhoria.” “A Câmara não atribuiu o material solicitado”.
ES 12	“Foram definidos critérios para implementação de tutorias, bem como perfis de docentes para o exercício dessa medida”	“Melhoria dos resultados obtidos ao nível dos alunos sujeitos a medidas do Despacho 50/2005”.
ES 15	“Houve lugar ao contraditório desse parâmetro; a escola trabalha dentro das linhas e metas definidas nos documentos internos no âmbito da autonomia que lhe está consignada na lei”. a)	“Toda a comunidade educativa enquadra presentemente os parâmetros previstos na lei, regulando a sua actividade pela necessária burocracia imposta”.
	“Alterações ao nível do Projecto Educativo, introdução de metas a alcançar em todos as vertentes das nossas actividades”	“Melhoria dos resultados obtidos ao nível do sucesso e do abandono escolares”.
	“Este tópico foi alvo de reflexão no contraditório enviado. Aplicação, dentro do possível, de novos critérios de distribuição do serviço docente, nomeadamente a continuidade anos e ciclos de ensino; perfil dos professores / alunos... “ b)	“Ainda não podemos estabelecer conclusões - o estudo dessa evolução está a ser produzido no seio do grupo de trabalho do Observatório de Qualidade (OQ)”.
	“Estudo de compatibilidades - reformulação das propostas em adequação às horas disponíveis dos alunos”.	“Maior número de grupos de actividade de enriquecimento extracurricular”.
	“Reformulação de procedimentos – convocatória expressa de representantes de pais e alunos”.	“Presença de alguns representantes de pais; presença mais significativa de alunos nas reuniões para que são convocados”
	“Este parâmetro foi de alvo de reflexão no contraditório enviado à IGE”. c)	“Já está em vigor o novo PE 2007/10”.
ES 18	“Foi formada uma equipa de trabalho para a elaboração de um novo P.E.E. e, posteriormente uma outra equipa para promover a articulação dos objectivos com o P.A.A.E.”	“Melhor clarificação das metas a atingir para os docentes, discentes e encarregados de educação. O processo, contudo, ainda está e desenvolvimento”.

OBS: As debilidades referidas como alvo de contraditório foram:

a) “Falta de exercício de algumas competências por parte dos órgãos de topo e intermédios.”

b) “Não aplicação de critérios pedagógicos na distribuição do serviço docente.”

c) “Inexistência de Projecto Educativo.”

Como podemos observar (cf. Quadro 24), as Unidades de Gestão em análise procuraram também ultrapassar, de uma ou outra forma, as fragilidades detectadas no âmbito das Questões Organizacionais. Mesmo no tocante a pontos considerados como

“*alvo de reflexão no contraditório enviado à IGE*”, referenciado por uma das Escolas Secundárias, constatamos a enunciação de acções de melhoria, das quais já decorrem alguns proventos, como por exemplo, a produção e implementação de documentação em falta, no caso, um “*novo PE 2007/10*” (ES 15).

Um Agrupamento de Escolas, quando confrontado com uma “*Gestão pouco equitativa dos recursos didácticos no 1.º Ciclo*” (AE 6), optou por recorrer à Autarquia, solicitando-lhe a cedência de materiais, cuja aquisição foi considerada essencial para fazer face à aludida equidade da distribuição dos recursos didácticos, pelas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Consideremos o quadro que se apresenta de seguida.

Quadro 25

D - Questões Organizacionais
Síntese das Acções de Melhoria (N=4)

Produção/Alteração de Documentos		Outras
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Alterações/elaboração de um novo P.E.E. ♦ Articulação dos objectivos do P. E com o P.A.A.E. ♦ Reformulação de horários (Apoios, AEE). 	Definição de critérios: <ul style="list-style-type: none"> ♦ Tutorias, ♦ Perfis de docentes ♦ Distribuição do serviço docente 	Solicitação de aquisição de materiais (recursos didácticos) à Câmara Municipal.
ES 18, ES 15	ES 12, ES 15	AE 6

Verificamos que as medidas de melhoramento encetadas (cf. Quadro 25) passaram, basicamente, pela construção de novos documentos ou pela reformulação de alguns já existentes. Assim o referem as Escolas ao afirmar que “*Foi formada uma equipa de trabalho para a elaboração de um novo P.E.E.*” (ES 18) ou que se procederam a “*Alterações ao nível do Projecto Educativo*” (ES 15).

Não se quedaram, porém, pela documentação directiva de fundo. Articularam objectivos entre os vários registos orientadores da acção educativa, reformularam procedimentos de carácter administrativo e outros, tais como os horários dos apoios aos alunos e das Actividades de Enriquecimento Extracurricular (AEE); a fim de poderem auxiliar e abranger um maior número de discentes.

Foram ainda definidos critérios de índole diversa, desde os necessários “*para implementação de tutorias, bem como perfis de docentes para o exercício dessa medida*” (ES 12), como também os inerentes à “*distribuição do serviço docente*” (ES 15).

Quadro 26

**D - Questões Organizacionais
Síntese dos Resultados Obtidos (N=4)**

Houve Melhoria					Não Houve Melhoria	Por Apurar
Resultados dos alunos	Abandono escolar	Entrada de novos documentos	Reuniões c/ mais representantes (pais e alunos)	Maior adesão às AEE	-----	-----
ES 12, ES 15	ES 15				AE 6	ES 15, ES 18

Quanto aos efeitos das diligências efectuadas (cf. Quadro 26), apenas um estabelecimento de ensino (AE 6) referiu não ter obtido qualquer proveito, tendo justificado o fracasso com a falta de resposta positiva expectável da parte da entidade externa, na qual delegou a totalidade resolutiva da incorrecção que fora apontada à gestão do seu Agrupamento.

Nas restantes Escolas Secundárias, foram assinalados progressos, quer ao nível dos resultados académicos dos pupilos, registando-se cada vez menos abandono escolar, (ES 12, ES 15); quer em termos organizativos; como ainda na constatação de uma maior participação dos representantes dos pais e dos alunos, “*nas reuniões para que são convocados*” e dos discentes nas actividades de enriquecimento, disponibilizadas pelas Unidades de Gestão (ES 15).

Duas Unidades de Gestão (ES 15 e ES 18) proferiram que aguardavam os efeitos de algumas medidas encetadas, dado que estas, à data da recolha dos dados ora em análise, ainda se encontravam em desenvolvimento.

4.5.5 - Acções de melhoria e resultados obtidos em outras categorias de debilidades

Na, totalidade, contabilizámos três Agrupamentos (AE 4, AE 6, AE 8) e seis Escolas Secundárias (ES 10, ES 11, ES 13, ES 15, ES 16, ES 18), onde se registaram as fragilidades, cuja tipologia é relativa à auto-avaliação à formação, às TIC e ao trabalho colaborativo entre docentes.

Pelo facto destas categorias de debilidades, *per si*, apresentarem uma frequência reduzida, optámos por, primeiramente, fazer uma apresentação consecutiva de todas elas

(cf. Quadro 27) e, só depois, procederemos à sua análise, também de uma forma conjunta e global.

Quadro 27

**Outras Categorias de Debilidades
Procedimentos e seus Efeitos (N=9)**

Ações de Melhoria		Resultados Obtidos
E – Auto-avaliação		
AE 6	“Criação de um grupo de trabalho, com elementos dos diferentes ciclos, para reformulação do observatório de regulação interna”.	“Documentos simplificados e com tratamento informático, para facilitar a recolha de dados e a sua análise”
ES 11	“Esta a ser feita a monitorização pelo Observatório de Avaliação da Escola”.	“Apenas no final deste ano lectivo vão ser conhecidos os resultados”.
ES 13	“Constituição de uma equipa dotada de horas para realizar esse trabalho. Institucionalização de momentos de auto-avaliação nos vários órgãos da escola”.	“O processo está em consolidação”.
F – Formação		
AE 4	“Elaboração de um plano de formação concordante, por um lado, com as necessidades identificadas, por outro, com as disponibilidades manifestadas pelos próprios docentes na orientação de sessões de formação”	“Dinamização de acções perspectivadas no enriquecimento/melhoria das práticas dos docentes. É de salientar que estas acções recaem recorrentemente em horário extraordinário o que se torna injusto”.
AE 8	“Quase todos os professores do 1º frequentam ou já frequentaram formação no âmbito da Matemática na Escola Superior de Educação de Viseu ou Centro de Formação”.	“Os professores conhecem e estão a implementar actividades didácticas actuais e inovadoras no ensino da matemática”.
ES 15	“Levantamento de necessidades - proposta ao centro de formação”	“NO - Centros de formação em reformulação no início”.
G – Tecnologias da Comunicação e da Informação (TIC)		
AE 4	-----	-----
ES 18	“Aquisição de material multimédia para todos os Departamentos”.	“Melhor comunicação entre membros do grupo disciplinar. Preparação e execução das aulas através de apoio informático”.
H – Trabalho Docente Colaborativo		
ES 10	“São, basicamente as mesmas referidas na área articulação intradepartamental”.	-----
ES 16	“- Definição de critérios de avaliação e aplicação rigorosa dos mesmos; - Reuniões semanais dos departamentos curriculares para planificação conjunta, elaboração de materiais pedagógicos e de instrumentos de avaliação marcadas na componente não lectiva dos respectivos horários”.	“Tem sido considerada por todos uma medida organizativa altamente positiva com reflexos naturais na prática lectiva que vai desde a partilha de testes, a efectuação destes na mesma data, a troca de materiais pedagógicos e até a permuta de aulas entre professores”.

Pela análise efectuada aos dados apresentados, verificamos que, com excepção de um Agrupamento de Escolas e apenas no âmbito das TIC (AE 4), os demais Órgãos de Gestão tomaram as medidas que consideraram necessárias para debelar os problemas denotados.

De acordo com a informação recebida do estabelecimento visado, as razões da sua inércia face à “*Existência de alguns problemas de manutenção da funcionalidade de meios informáticos*” ficaram a dever-se à “*Completa e absoluta dependência da autarquia na resolução deste tipo de problemas (por questões orçamentais internas)*” (AE 4).

O quadro que se segue consubstancia as diligências efectuadas, por parte dos responsáveis pela gestão e administração dos Agrupamentos/Escolas, para fazer face aos pontos fracos, das áreas focalizadas, expressos nos relatórios da Avaliação Externa das Escolas, que lhes foram remetidos pela IGE.

Quadro 28

**Outras Categorias de Debilidades
Síntese das Acções de Melhoria (N=9)**

AE 6, ES 11, ES 13	E. Auto-avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Constituição de equipas para realizar ou reformular o observatório de regulação interna.
AE 4, AE 8, ES 15	F. Formação	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Levantamento de necessidades de formação ♦ Elaboração de um plano de formação, para propor ao Centro de Formação
AE 4, ES 18	G. TIC	<ul style="list-style-type: none"> ♦ ----- (<i>Inexistência de acções de melhoria.</i>) ♦ Aquisição de material multimédia
ES 10, ES 16	H. Trabalho Docente Colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Criação de equipas pedagógicas ♦ Reuniões de Trabalho (c/ marcação nos horários dos docentes) ♦ Definição e aplicação de critérios de avaliação

Como podemos descortinar (cf. Quadro 28), a realização de acções de melhoria continuam a ser uma constante. De uma ou outra forma, consoante as fragilidades detectadas, os conselhos executivos/directores e respectivas equipas procuraram, uma vez mais, ultrapassar o que de menos positivo foi apontado, aquando da Avaliação Externa das suas Unidades de Gestão.

No que respeita aos produtos resultantes das posições assumidas pelos agentes educativos em questão, podemos observar o Quadro 29, a fim de podermos tirar as devidas relações.

Quadro 29

**Outras Categorias de Debilidades
Síntese dos Resultados Obtidos (N=9)**

E. Auto-avaliação	F. Formação	G. TIC	H. Trabalho Docente Colaborativo
- Documentos de recolha e análise de dados, com tratamento informático	- Dinamização de acções de formação - Implementação de actividades didácticas actuais e inovadoras no ensino da matemática	- Comunicação entre os docentes - Preparação e execução de aulas com suporte informático	- Acção pedagógica - Trabalho colaborativo
AE 6	AE 4, AE 8	ES 18	ES 10, ES 16

De uma maneira geral, a maioria destes estabelecimentos de ensino, o correspondente a cerca de 70%, relata a existência de resultados positivos, após as tomadas de decisão consonantes com a expectável eliminação das debilidades assinaladas (cf. Quadro 29).

Nos 30% remanescentes incluem-se duas Escolas Secundárias onde, à data da recolha dos dados, se aguardavam resultados, dado o processo referente à auto-avaliação estar ainda “*em consolidação*” (ES 13); por conseguinte, somente no final do ano lectivo se conheceriam os efeitos da monitorização realizada “*pelo Observatório de Avaliação da Escola*” (ES 11).

Um outro estabelecimento de ensino secundário (ES 15), relativamente a questões de Formação, alegou “*NO*”, cuja interpretação demos como “*Não Observado*”, já que, segundo a mesma fonte, os Centros de Formação se encontravam em reformulação.

4.6 - Proficiência da Avaliação Externa das Escolas, efectuada pela Inspeção-Geral da Educação

No que concerne à utilidade da Avaliação Externa das Escolas (AEE), levada a efeito pela IGE, este assunto foi auscultado na pergunta n.º 7 do nosso questionário nos termos seguintes:

“7. Considera que a Avaliação Externa das Escolas, levada a efeito pela Inspeção-Geral da Educação, foi útil para essa Unidade de Gestão? Justifique”

Sabemos que a AEE foi considerada útil pelos treze estabelecimentos de educação e ensino constantes da nossa amostra. Não obstante, reportar-nos-emos, pormenorizadamente e de seguida, a esta temática, tentando divisar os fundamentos da postura assumida pelos órgãos gestonários, ao responderem afirmativamente a esta questão.

Observemos, pois, na íntegra, os registos relativos à matéria em análise, nomeadamente, a proficuidade da AEE, para as Unidades de Gestão intervencionadas pela IGE (cf. Quadro 30).

Quadro 30
Proficiência da Avaliação Externa das Escolas (N=13)

AE 1	“A descoberta de pontos fracos no desenvolvimento da nossa acção educativa levou à criação de estratégias mais eficazes e a novas formas de actuação.”
AE 4	“Permitiu validar o processo de avaliação interna, despistando algumas insuficiências na sua elaboração, bem como introduzindo novas dimensões de análise, que permitirão a médio/curto prazo construir soluções progressivamente mais eficazes na melhoria do funcionamento interno da organização e conseqüentemente na melhoria das práticas pedagógicas como condição indispensável para o efectivo sucesso educativo e académico dos alunos (...).”
AE 6	“A existência de uma avaliação externa faz com que toda a comunidade educativa se envolva no processo de melhoria contínuo, identifica os pontos fortes e indica os que necessitam de melhoria, sendo depois mais fácil proceder às alterações necessárias.”
AE 7	“A avaliação externa e o conseqüente relatório, com o qual não concordámos na totalidade, permitiu consolidar boas práticas e corrigir alguns aspectos considerados como debilidades.”
AE 8	“Confirmou alguns dos conhecimentos que já tínhamos sobre o modo como trabalhamos.”
AE 9	“Respondeu aos objectivos propostos e acelerou o processo de avaliação interna.”
ES 10	“Por um lado permitiu consolidar e validar externamente o trabalho de auto-avaliação que a escola desenvolve; por outro, serviu para que se definissem com maior clareza as prioridades e as áreas de melhoria em que deveríamos apostar, permitindo uma melhoria de desempenho da escola enquanto instituição.”
ES 11	“Foi muito importante porque ajudou a melhorar globalmente a organização, a identificar oportunidades de melhoria e a desenvolver acções de melhoria.”
ES 12	“Levou os docentes a contactar com nova terminologia ligada à gestão por objectivos e novas práticas avaliativas. Sensibilização dos PD e PND para as questões da qualidade e da avaliação do desempenho da organização. Melhoria da auto-estima.”
ES 13	“Julgamos que a avaliação externa foi feita com bons instrumentos e por pessoas competentes. As instituições para aferirem a qualidade do seu trabalho precisam de ser avaliadas com regularidade através de mecanismos e instituições credíveis.”
ES 15	“Alertou a comunidade educativa para as novas formas de consciencializar os objectivos da presente política em educação; levou a alterações significativas de formas de trabalho interno.”
ES 16	“Permitiu melhorar algumas práticas em que a escola não era tão forte, que coincidem com os aspectos acima referenciados e tomar de imediato algumas decisões consideradas necessárias para superar as deficiências apontadas, (...).”
ES 18	“A Avaliação Externa foi um óptimo pretexto para a escola deixar de olhar para o seu “umbigo” e, por outro lado, alertou-se para os riscos da inércia, dos hábitos adquiridos (...).”

Ao sintetizarmos as considerações proferidas como justificação deste facto, obtivemos, por larga maioria, referências ao âmbito da aprendizagem profissional e organizacional. Foi referido o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e da organização dos estabelecimentos de educação e ensino, promovendo por consequência, um desempenho superior das instituições escolares.

Atentamos, apenas a título exemplificativo, aos registos das declarações recebidas de algumas das Unidades de Gestão sobre a utilidade da Avaliação Externa das Escolas (AEE). Estas opinam no sentido de que a AEE “*Permitiu (...) construir soluções progressivamente mais eficazes na melhoria do funcionamento interno da organização e consequentemente na melhoria das práticas pedagógicas*” (AE 4); ou que “*Foi muito importante porque ajudou a melhorar globalmente a organização, a identificar oportunidades de melhoria e a desenvolver acções de melhoria*” (ES11).

Desta feita, cremos poder afirmar que a proficiência da AEE para 77% dos estabelecimentos de ensino em análise, isto é, dez em treze, reside no facto de lhes possibilitar melhorar e aperfeiçoar a sua *performance*, sobretudo quando lhes são indicados os pontos fracos existentes (AE 6). Verificámos que, face a estes, as instituições não se mostraram indiferentes, procuraram “*corrigir alguns aspectos considerados como debilidades*” (AE 7) “*e tomar de imediato algumas decisões consideradas necessárias para superar as deficiências apontadas*” (ES 16).

Permitimo-nos, porquanto, apontar que tais préstimos possibilitaram aprendizagem profissional e organizacional aos sujeitos e às instituições envolvidas na AEE, levada a efeito pela IGE (cf. Quadro 31).

Um outro aspecto considerado por algumas Unidades de Gestão refere-se a questões relativas à avaliação interna, pondo a tónica na validação deste processo. Assim o referenciamos dois Agrupamentos de Escolas (AE 4, AE 8) e duas Escolas Secundárias (ES 9, ES 10) (cf. Quadro 31).

Um estabelecimento de ensino aborda a questão pela relevância da AEE para as organizações em termos de aferição da “*qualidade do seu trabalho*”, manifestando a necessidade de uma avaliação regular “*através de mecanismos e instituições credíveis*” (ES 13), no caso, a AEE realizada pela IGE.

Quadro 31

Síntese das Afirmações Justificativas da Proficiência da Avaliação Externa das Escolas (N=13)

Houve Aprendizagem Profissional e Organizacional	Validação da Avaliação Interna/ Auto-avaliação	Relevância da AEE
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Aperfeiçoamento/Melhoria de: <ul style="list-style-type: none"> - Práticas Pedagógicas - Organização/Desempenho das Escolas 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Diagnosticando possíveis deficiências no modelo de avaliação interna em uso ♦ Introduzindo novas dimensões de análise ♦ Acelerando o desenvolvimento da avaliação interna ♦ Servindo para a definição de prioridades e de áreas de melhoria em que apostar 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Útil ♦ Necessária ♦ Regular
AE 1, AE 4, AE 6, AE 7, ES 10, ES 11, ES 12, ES 15, ES 16, ES 18	AE 4, AE 8, ES 9, ES 10	ES 13

4.7 - Sinopse Global dos Dados Obtidos

As directrizes que nortearam o presente estudo empírico acerca do Impacto da Avaliação Externa das Escolas, nas Unidades de Gestão intervencionadas pela IGE, na área de abrangência da Delegação Regional do Centro daquele organismo, no ano lectivo de 2006/2007, comportam parâmetros fundamentais para a clarificação da matéria em questão, para além dos ora revelados no quadro supra apresentado. Referimo-nos, obviamente, às acções de melhoria realizadas face às debilidades enunciadas nos Relatórios de AEE da população em análise e aos resultados procedentes de tais diligências (cf. Anexo 1 - Questão n.º 5).

Completamos, com o Quadro 32, que seguidamente expomos, no qual fazemos uma síntese global desses aspectos fulcrais para este trabalho. Trata-se, então, da categorização das debilidades detectadas, das medidas subsequentes efectuadas, bem como dos seus efeitos.

Impacto da Avaliação Externa das Escolas

Quadro 32
Síntese Global (N=13)

Debilidades por Categoria	Acções de Melhoria	Resultados Obtidos Registaram-se melhorias:	RPA	NR
A - Articulação/Sequencialidade de (10 UG)	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões de trabalho - Produção/alteração de documentos organizativos - Criação de equipas de articulação pedagógica - Reajustamento de cargas horárias 	<ul style="list-style-type: none"> - Acção pedagógica - Trabalho colaborativo - Sucesso académico 	AE 8 ES 15 ES 18	----
B – Monitorização das Práticas Lectivas (10 UG)	<ul style="list-style-type: none"> - Reforço da Coordenação/Supervisão - Reformulação de Procedimentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho colaborativo - Acção pedagógica - Sucesso académico 	ES 9 ES 15	ES 12
C - Resultados Académicos (9 UG)	<ul style="list-style-type: none"> - Análise/Monitorização dos resultados - Atribuição de horas de TE: <ul style="list-style-type: none"> ♦ Apoio a alunos ♦ Trabalho colaborativo - Outras estratégias: <ul style="list-style-type: none"> ♦ Organização dos processos individuais ♦ Trabalho com a RBE ♦ Participação em testes intermédios do ME ♦ Diversificação da oferta formativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Sucesso académico - Outras: <ul style="list-style-type: none"> ♦ Maior reflexividade sobre os percursos de aprendizagem ♦ Identificação de dimensões de abordagem no quadro dos processos de avaliação interna ♦ Implementação PM e PLP ♦ Maior exigência e mais rigor na avaliação 	ES 12	AE 7
D - Questões Organizacionais (4 UG)	<ul style="list-style-type: none"> - Produção/Alteração de documentos - Outras: <ul style="list-style-type: none"> ♦ Solicitação de aquisição de materiais (recursos didácticos) à Câmara Municipal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sucesso académico - Abandono escolar - Entrada de novos documentos - Reuniões com maior n.º de representantes (pais e alunos) - Maior adesão às AEE 	ES 15 ES 18	----
E - Auto-avaliação (3 UG)	<ul style="list-style-type: none"> - Constituição de equipas para realizar ou reformular o observatório de regulação interna 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos de recolha e análise de dados, com tratamento informático 	ES 11 ES 13	----
F - Formação (3 UG)	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de necessidades de formação - Elaboração de um plano de formação para propor ao Centro de Formação 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização de acções de formação - Implementação de actividades didácticas actuais e inovadoras no ensino da matemática 	ES 15	----
G - TIC (2 UG)	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de material multimédia 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação entre os docentes - Preparação e execução de aulas com suporte informático 	----	----
H - Trabalho Docente Colaborativo (2 UG)	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de equipas pedagógicas - Reuniões de Trabalho (c/ marcação nos horários dos docentes) - Definição e aplicação de critérios de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Acção pedagógica - Trabalho colaborativo 	----	----
RPA – Resultados Por Apurar; NR – Não Respondeu			7	2

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Qualquer avaliação tem um valor pedagógico. Dá aos diferentes actores um conhecimento mais perfeito da sua actuação. Difunde, eventualmente, a capacidade de inovação, dando a conhecer iniciativas coroadas de sucesso e as suas condições de realização. No fundo leva a reconsiderar a hierarquia e a compatibilidade das opções e dos meios, à luz dos resultados.

...

É necessário desencadear um dispositivo de avaliação objectivo e público de modo a apreender a situação do sistema educativo, assim como o seu impacto no resto da sociedade. A importância dos orçamentos públicos consagrados à educação justifica bem que a colectividade peça contas antes de pensar em aumentá-los de novo.

In “Educação, um tesouro a descobrir” - UNESCO

Prestes estamos a dar por concluído este projecto, resta-nos redigir umas quantas notas finais, consideradas como mais pertinentes, de entre as quais se apontam as implicações deste estudo, sobretudo no seio das instituições educativas e organismos afins, as limitações encontradas, de uma ou outra sugestão que nos parece, poder servir de base a futuras investigações, talvez até sequenciais desta que agora termina, para além de algumas conclusões mais específicas ditadas pelos resultados da investigação.

Nos últimos anos, e já com longo historial no âmbito da auto-avaliação e da avaliação externa, têm sido desenvolvidos diversos projectos que têm permitido acumular conhecimentos e experiências, revelando-se fundamentais para uma actuação consequente e consentânea com o modelo de avaliação vigente.

O processo avaliativo terá começado, em Portugal, por volta de 1991 (outras fontes indicam o ano de 1992), com o projecto “Observatório da Qualidade da Escola”, o qual originou muito dinamismo no seio escolar.

Prosseguiu com outras abordagens, (Projecto Qualidade XXI, Auditoria Pedagógica, Avaliação Integrada das Escolas, ...), sob a alçada do Ministério da

Educação (ME) ou fora dela (Programa AVES, Melhorar a Qualidade ...), umas vezes orientados para a auto-avaliação, outras vezes e mais recentemente, na linha da avaliação externa.

Com este estudo pretendíamos conhecer o impacto da avaliação externa das escolas intervencionadas pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), na zona de abrangência da Delegação Regional do Centro (DRC) da IGE, no ano lectivo de 2006/2007, o primeiro após a experiência-piloto.

Pensamos tê-lo conseguido, claramente, dado que foram atingidos todos os objectivos a que nos propusemos com esta investigação, nomeadamente, contribuir para uma reflexão consequente do relatório da avaliação externa, por parte das Unidades de Gestão (UG); conhecer os seus planos de melhoria e de desenvolvimento, após a avaliação externa e analisar os contributos deste tipo de avaliação para a melhoria do desempenho profissional e organizacional.

No que toca às implicações deste estudo, estamos em crer que será bastante benéfico, tanto para as UG, dado poderem contar com exemplos de boas práticas, sempre desejáveis e profícuas; como para a IGE/ME, devido à sua pertinência, uma vez que decorre da própria avaliação externa, cujo modelo está em curso, encontrando-se em plena execução. Salvo opinião mais sábia, cremos que este estudo potencia o trabalho de campo efectuado, neste âmbito, pela IGE, dado que se constitui como monitorização da própria AEE, a sempre necessária meta-avaliação. Intentámos “avaliar” a própria avaliação, procurando conhecer o “após” AEE, através de um estudo que nos elucidasse sobre o impacto desta actividade inspectiva. Segundo a revisão da literatura efectuada, sem termos de modo algum a presunção da analogia, em França, existe o “Alto Conselho de Avaliação da Escola”, criado no ano 2000, o qual “não tem por missão avaliar a escola, mas fazer estudos sobre a avaliação desta”. Assim o proferiu, no seu discurso, o ministro J. Lang, a 15 de Novembro de 2000.

Por outro lado, deparámo-nos com algumas limitações. Reportamo-nos ao facto de termos efectuado este estudo apenas na área da DRC, o que, motivado pela amostragem reduzida, acrescida da mortalidade que pode sempre ocorrer e, de facto, aconteceu, pensámos a certa altura, não possuímos os elementos necessários indispensáveis à prossecução do projecto. Não obstante, continuámos a investigação dado considerarmos que dois terços da população participante constituiriam uma amostra suficientemente representativa.

Face ao exposto, discorreremos que este trabalho poderá ser visto como nova proposta de investigação, servindo de base a estudos futuros (congêneres ou não), em termos de sequencialidade e aprofundamento desta temática, tendo como finalidade a excelência da Educação.

Ousamos alvitrar a proliferação de estudos similares a outras Escolas avaliadas na zona de intervenção das restantes Delegações Regionais da IGE, para além da DRC: DRN, DRLVT, DRA e DRAIlg.

O período temporal poderia contemplar os anos lectivos seguintes ao ora analisado, porém sem proximidade excessiva, porquanto é necessário dar tempo às UG para analisarem, reflectirem e diligenciarem as medidas que considerarem por convenientes, a fim de suprimirem as debilidades aludidas nos respectivos Relatórios.

Em termos de futuro, aprovaríamos uma divulgação alargada dos resultados evidenciados neste estudo, podendo ocorrer num formato de Encontro Regional. Seriam presentes os directores das UG constantes da nossa amostra, dando-lhes a conhecer, de viva voz e presencialmente, o produto do trabalho do qual foram figuras centrais. Outra finalidade se objectivaria, a já nomeada disseminação de boas práticas que são sempre de arriscar, ainda que por vezes tenham de consentir algumas adaptações ao contexto geográfico, cultural económico e social onde se encontra inserida cada UG.

Estamos, pois, convictos das potencialidades desta investigação. Para além do exposto, permitiu conhecer as medidas implementadas pelas UG, após a análise e reflexão do Relatório de avaliação externa. Pretende-se que os agentes educativos procurem alterar o rumo das situações negativas referenciadas. Ambiciona-se fomentar a imprescindível e contínua melhoria das práticas, tanto a nível profissional como organizacional, tendendo para a excelência da Educação em Portugal e do seu sistema educativo.

Passemos, seguidamente, a conclusões de carácter mais específico, no âmbito da nossa investigação.

Relativamente à população-alvo, contemplámos todas as dezanove UG intervencionadas, no período em análise. Logo no primeiro contacto telefónico, um Agrupamento de Escolas não se dispôs a colaborar; pelo caminho ficaram outras cinco que acederam à cooperação, no entanto, não mantiveram a sua palavra e, portanto, mesmo depois de muita insistência e de vários reenvios do questionário, nunca no-lo devolveram. Restaram treze resistentes, com quem nos congratulamos pelo facto de a

palavra dada ainda ter algum valor, numa sociedade onde cada vez mais denotamos a sua ausência.

Primeiramente, procurámos categorizar as debilidades enunciadas nos Relatórios de AEE de cada UG, através da análise do seu conteúdo e mediante o padrão, o teor e a frequência das respostas recolhidas. Apurados os dados, enunciámos as seguintes categorias de debilidades: A. Articulação/sequencialidade; B. Monitorização das práticas lectivas; C. Resultados académicos; D. Questões organizacionais; E. Auto-avaliação; F. Formação; G. Tecnologias da informação e da comunicação (TIC); H. Trabalho colaborativo entre docentes (cf. Quadro 13).

Constatámos que as três categorias iniciais, nomeadamente, a articulação/sequencialidade, a monitorização das práticas lectivas e os resultados académicos denotaram uma representatividade mais elevada e destacada, face às restantes. As duas primeiras foram apontadas em 77% dos estabelecimentos de educação e ensino, a terceira em 69% dessas Unidades de Gestão. As restantes categorias evidenciaram frequências bastante mais reduzidas, não indo além dos 30,7% no que toca às debilidades referenciadas no campo das questões organizacionais e abaixo dos 25% nas remanescentes.

O facto de as três primeiras categorias de debilidades (articulação/sequencialidade; monitorização das práticas lectivas; resultados académicos) serem questões ligadas à área pedagógica, pode levar-nos a concluir que esta se encontra mais fragilizada. Por conseguinte, na dimensão pedagógica ainda há muito a realizar, no sentido de se alcançar uma maior eficácia e uma qualidade educativa mais elevada.

Até podemos compreender as razões: a articular, sobretudo em termos de verticalidade, nem sempre se torna uma tarefa efectivamente exequível, uma vez que as células escolares (Jardins-de-infância e 1.º CEB) se encontram ainda muito dispersos, por vezes bem distantes, em termos geográficos, da Escola-sede. Por outro lado, muitas autarquias, não asseguram qualquer rede de transporte, para o que quer que seja. Quem poderá deslocar-se são os docentes, por meios próprios, e fazem-no e reúnem com os colegas de outros níveis, porém esse tipo de “articulação” vai mais no sentido do cumprimento legal da questão, quedando-se pela vertente documental.

Em termos de monitorização das práticas lectivas, para muitos docentes é ainda complicado ter alguém na sala de aula, embora o consideremos, em alguns casos, de primordial importância.

No Reino Unido, esta é uma prática corrente, contemplando, até o factor surpresa, a fim de evitar o stress dos professores. Matthews e Sammons, (2004) afirmam que *“Ofsted can do to reduce stress and unnecessary preparation to a minimum, while retaining the benefits of rigorous external inspection, than to make inspection more of a routine event, undertaken at irregular intervals and without notice”* (p.182).

De acordo com os resultados de uma investigação que terminámos em 2001¹¹, acerca da reacção dos docentes à presença do inspector durante a observação da prática lectiva, em contexto de sala de aula, constatámos que, para além de geradora de um enorme stress, em alguns casos, ainda que diminutos, chegava a manifestações de ordem física: “dores de barriga, dores de cabeça, insónias, suores, perda de apetite, enjoos, corar e sentir o corpo quebrado” (Lopes, 2001, pp. 54-55).

Não obstante, a visita do inspector às escolas e a sua presença na sala de aula, tornou-se num feito arreigado, sobrevivendo de longos anos dessa prática inspectiva. Como tal, era já encarada, de forma cada vez mais positiva (o que pudemos testemunhar presencialmente), para o que em muito vinha contribuindo a reflexão final do inspector com o professor, característica dos últimos modelos da Observação da Acção Educativa.

Para além disto, crendo no “modelo mental” de Senge (1999), só mudando a nossa forma de pensar, é possível alterar as ideias e práticas enraizadas nas nossas mentes e mudar mentalidades nunca foi fácil, sendo até impeditivo da acção de inovar.

Por outro lado, as denominadas “aulas assistidas”, efectuadas por colegas, muitas vezes com menos habilitações académicas do que o avaliado, até com menos experiência profissional, alguns nem sempre tão bem formados, eticamente, como seria desejável, conferem a essa determinada situação de avaliação muita desconfiança no seio dos profissionais do sector educativo, daí considerarmos mais fiável uma avaliação consumada por agentes externos e independentes.

Para terminarmos esta apreciação, versando uma das conclusões extraídas deste estudo sobre a fragilidade apurada na área pedagógica, abordamos a terceira debilidade mais frequente dos Relatórios de AEE, os resultados académicos. Estes estão na inerência de uma conjuntura global, pela qual não nos vamos espraizar, referimos somente que os focos desta vasta problemática não se encontram confinados ao espaço escolar, ultrapassando, em muito, esses limites.

¹¹ Constante do relatório de estágio da Licenciatura em Ciências da Educação, intitulada “Avaliação Integrada das Escolas: Uma análise ao novo modelo de intervenção da Inspeção-Geral da Educação”

No que concerne às restantes debilidades, destacamos a categoria referenciada no campo das questões organizacionais, dado que evidenciou, ao invés das anteriores, uma frequência na ordem dos 30,7%, não tendo, em termos comparativos com as antecedentes, um valor por nós considerado tão relevante. Tal facto leva-nos a afirmar que, ao incluir o âmbito da gestão e administração, esta área apresenta-se mais bem posicionada, evidenciando uma prestação marcada pela positividade, embora haja, ainda e sempre, muito caminho a percorrer, quer se trate ou não de um qualquer aspecto indiciado como negativo.

Podemos também concluir que a intervenção da IGE não passou em vão pelas Escolas/Agrupamentos e que estes também não ficaram indiferentes a essa intervenção, bem pelo contrário. Nenhuma UG descurou, em absoluto, as debilidades enunciadas no Relatório de Avaliação Externa, remetido por aquele organismo (cf. Quadro 14).

Pelo contrário, verificámos que todas¹² envidaram esforços e procuraram actuar de forma consentânea com a exigência das situações, providenciando as medidas que consideraram necessárias e mais apropriadas, almejando debelar as fragilidades que lhes foram apontadas. De modo contabilístico, apurámos que das cinquenta e quatro fragilidades referenciadas na amostra, foram empreendidas oitenta e uma acções de melhoria, por parte dos responsáveis pela gestão e administração das Escolas/Agrupamentos (cf. Quadro 14).

A proficiência atribuída à AEE, na opinião de 77% dos estabelecimentos de ensino em análise, isto é, dez em treze, reside no facto de lhes possibilitar melhorar e aperfeiçoar a sua *performance*, sobretudo quando lhes são indicados os pontos fracos existentes. Permitimo-nos, porquanto, concluir que tais préstimos permitem a existência de aprendizagem profissional e organizacional dos sujeitos e das instituições envolvidas na AEE, levada a efeito pela IGE (cf. Quadro 31).

Quanto aos resultados provindos das medidas encetadas, estamos em condições de afirmar que se registaram melhorias em cada uma das categorias de debilidades definidas (cf. Quadro 32). Salientamos, pois, os resultados positivos obtidos, que vieram a revelar-se profícuos, principalmente, no que concerne à acção pedagógica, ao trabalho colaborativo entre os docentes e, como consequência destas, manifestando repercussões

¹² Há, no entanto, a referir que em dois dos estabelecimentos de ensino, um Agrupamento (AE 4) e uma Escola Secundária (ES 10), não foram efectuadas quaisquer acções de melhoria, respectivamente, para duas das quatro/cinco debilidades nomeadas.

nos resultados académicos, onde se verificaram maiores taxas de sucesso dos alunos, evidenciando progressos face a anos transactos, em alguns casos, devidamente comprovados com registos de âmbito nacional.

Refira-se que, à data da recolha dos dados, (primeiros cinco meses de 2009), cerca de 54%, ou seja, sete UG aguardavam, ainda, o produto das acções de melhoria levadas a efeito, em qualquer uma das categorias de debilidades elencadas, tentando superar os pontos frágeis apontados. Declararam que os motivos desta situação se deviam, sobretudo, ao não apuramento final dos resultados das medidas implementadas.

Concluído o projecto que concebemos, inicialmente, apenas ao nível do intelecto, logo antevendo quão interessante iria ser enveredar pelo mundo da descoberta, do conhecimento... sentimos, de imediato, o pulsar do coração em ritmo mais acelerado e nem nos passaria pelo sentido quão laborioso e desgastante seria o desenrolar de tais contas. Também não imaginámos que teríamos um sem número de episódios, no decorrer deste percurso, parecendo puxar, demasiadas vezes, ao revés. Porém, tudo fomos ultrapassando, enfrentando “*face to face*” as contrariedades e as agruras das situações, umas vezes com mais ânimo, outras nem por isso.

De tudo ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre a começar...

A certeza de que precisamos continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

(...)

Fernando Pessoa

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (1996). Começar de novo, mas não esquecer o passado. *In* *Formação*, 5 (1), 1-2.
- Afonso, N. (1997). Nota de Apresentação. *In Auditoria pedagógica – Justificação de um projecto* (1.ª ed.). Lisboa: IGE/ME.
- Afonso, N. (1999). A Inspeção-Geral da Educação e as transformações do sistema educativo. *In 1ª Conferência nacional da inspeção-geral da educação – Actas* (pp. 25-34). Lisboa: IGE/ME.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. *In* J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Eds.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Actas do I Simpósio sobre organização e gestão escolar (pp. 201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Almeida, I. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar: Conceitos e práticas*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Amado, J. (2001). Um estudo etnográfico da indisciplina na aula. *In* A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *Investigação em educação: métodos e técnicas* (pp.167-179). Lisboa: EDUCA.
- Amado, J. (2008). *Introdução à investigação qualitativa. (Investigação educacional II). Relatório a apresentar em provas de Agregação*. (Texto não publicado). Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Amado, J. (s.d.). Diapositivos de apoio às aulas de mestrado de supervisão pedagógica e formação de formadores. Universidade de Coimbra: FPCE.
- Andrade, J. (1995). *Subsídios para a história da inspecção educativa em Portugal: Da monarquia liberal à 1ª república*. Serviços de PrePress.
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação de escolas: Consensos e divergências*. Edições Asa
- Azevedo, J. (2007a). Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional de Educação, *Avaliação das escolas: Modelos e processos* (pp.13-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Azevedo, J. (2007b). Avaliação externa das escolas em Portugal. In *As escolas face a novos desafios/Schools facing up to new challenges* (pp.149-150). Lisboa: IGE.
- Azevedo, J. & Ventura A. (2008). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2006-2007*. Lisboa: IGE.
- Barreira, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar – Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. (Dissertação de Doutoramento - Documento policopiado). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: ME.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Eds.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Actas do I Simpósio sobre organização e gestão escolar (pp. 165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Beel, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

- Benavente, A. (2004). O Pacto educativo para o futuro: Um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 69-108.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora
- Clímaco, M. (1997). *Auditoria Pedagógica: Justificação de um projecto* (1.^a ed.). Lisboa: IGE/ME.
- Clímaco, M.C. (2002). A IGE e a Avaliação Integrada das Escolas. In Conselho Nacional da Educação. *Qualidade e avaliação da educação* (pp. 35-46). Lisboa: CNE/ME.
- Clímaco, M.C. (s.d.). Na esteira da avaliação externa das escolas: Organizar e saber usar o feedback. *Terrear*, 1-5.
- Conselho Nacional de Educação (2002). *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: ME.
- Conselho Nacional de Educação (2005). *Estudo sobre “Avaliação das Escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos”*. Lisboa: CNE – Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação (2007a). *Relatório final do debate nacional sobre Educação: Como vamos melhorar a educação em Portugal - novos compromissos sociais*. Lisboa: CNE – Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação (2007b). *Avaliação das escolas: Modelos e processos* (1.^a ed.). Lisboa: CNE – Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2008). *Parecer sobre “Avaliação Externa das Escolas”*. Lisboa: CNE.

- Costa, J. & Ventura, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: Análise em torno das opiniões dos intervenientes. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura. *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 105-124). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. (7^a ed.). Rio Tinto: Edições ASA.
- Dias, J. (1999). *International Seminar - Indicators for good schools*. SICI. IGE.
- DRC/IGE (2007). *Avaliação externa das escolas – 2007/08: Metodologia e intervenção nas escolas*. Coimbra.
- Estêvão, C. (s.d.). *Políticas educativas, autonomia e avaliação: Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização*. Universidade do Minho. Consultado em 2010, disponível em “<https://repositorium.sdum.uminho.pt>”.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto Editora.
- Figari, G. (1994). A auditoria: acto prévio à avaliação de um dispositivo de formação. In A. Estrela & R. Rodrigues. *Para uma fundamentação da Avaliação em Educação* (pp. 37-50). Lisboa: Edições Colibri.
- Figueiredo, C. (1996). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. (25.^a ed.). Venda Nova: Bertrand Editora.
- Hopes, C. (1997). *Assessing, evaluation and assuring quality in schools in the – European Union*. Frankfurt and Main: DIPF.
- IGE (1997a). *Plano de Actividades: 1997/98*. Lisboa: IGE/ME.

- IGE (1997b). *Observatório permanente das organizações escolares: Informação de enquadramento - Jardins-de-infância (Projecto 1.03-Caderno II (1.ª ed.)).* Lisboa: IGE/ME.
- IGE (1997c). *Planeamento educativo e organização escolar: Guião de auditoria - Escolas dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário (Projecto 3.03-CadernoIII) (1.ª ed.)).* Lisboa: IGE/ME.
- IGE (1998a). *Projecto curricular e contextos educativos: Guião de auditoria - Escolas dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário (Projecto 3.04) (1.ª ed.)).* Lisboa: IGE/ME
- IGE (1998b). *Avaliação das escolas secundárias: Manual de procedimentos - Caderno da escola (Projecto 3.13).* Lisboa: IGE/ME
- IGE (1999a). *Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação (1.ª ed.)).* Lisboa: IGE/ME.
- IGE (1999b). *Avaliação das escolas secundárias: Relatório Nacional – Projecto 3.13.* Lisboa: IGE/ME
- IGE (2000). *Avaliação integrada das escolas: apresentação e procedimentos (1.ª ed.)).* Lisboa: IGE.
- IGE (2005a). *Plano de Actividades.* Lisboa: IGE/ME.
- IGE (2005b). *Programa Aferição - Efectividade da auto-avaliação das escolas: Roteiro.* Lisboa: IGE/ME.
- IGE (2006a). *Plano de Actividades 2006.* Lisboa: IGE/ME.
- IGE (2006b). *Relatório de Actividades 2006.* Lisboa: IGE/ME.

- IGE (2007). *As escolas face a novos desafios / Schools facing up to new challenges*. Lisboa: IGE.
- IGE (2008). *Avaliação externa das escolas 2006/07: Apresentação ao CNE*. Lisboa: IGE.
- IGE (2009). *Boletim informativo da Inspeção-Geral da Educação*, 1-3. Lisboa: IGE/ME.
- Lafond, A. *et al.* (1999). *Autonomia, gestão e avaliação de escolas*. Porto: ASA.
- Lageder, H. (2004). *Declaração SYNEVA – Promover a qualidade através da sinergia entre as avaliações interna e externa das escolas. Impacto na aprendizagem e no ensino*. EU: Education and Culture.
- Libório, H. (2004). *Avaliação das Escolas: Desenvolvimento Organizacional e Ritualização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, M., Vieira, C. & Oliveira, A. (2007). *Metodologia da investigação científica: Caderno de textos de apoio* (8ª ed.). Coimbra: FPCE.
- Lopes, G. (2001). *Avaliação Integrada das Escolas: Uma análise ao novo modelo de intervenção da Inspeção-Geral da Educação*. (Documento policopiado). Coimbra: FPCE.
- Matthews, P. & Sammons, P. (2004). *Improvement through inspection – An evaluation of the impact of Ofsted’s work*. London: HMI.
- Matthews, P. *et al.* (2009). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal (Avaliação internacional)*. Lisboa: GEPE.
- Marchesi, A. (2000). Cambio educativo y evaluación de escuelas. *Transatlántica de Educación*, 1, 42-53.

- Martins, G. (1997). Intervenções na conferência realizada em 15 de Abril de 1997 pelo CNE. In *Actas de Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional* (pp. 126-134). Lisboa: CNE.
- Martins, G. (2005). Autonomia das escolas: Enquadramento e conceito. In *Conferência internacional: A autonomia das escolas* (p. 51). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2006). Intervenção de abertura do Debate Nacional sobre Educação - Assembleia da República, 22 de Maio. *Comunicação Nacional*. Lisboa: CNE.
- Oliveira, A. (s.d.a). *Apontamentos de metodologia da investigação educacional: Conceitos básicos*. (Documento policopiado). Coimbra: FPCE.
- Oliveira, A. (s.d.b). *Diapositivos das aulas de metodologia da investigação educacional*. Coimbra: FPCE.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (2003). *Sistema Educativo Nacional de Portugal: 2000*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Ministério da Educação (1996). *Pacto Educativo para o Futuro - Mensagem do Ministro da Educação*. Lisboa: ME.
- Proença, M. et al. (2000). *Programa – Avaliação Integrada das Escolas: Relatório*. Coimbra: DRC/IGE.
- Quintal, A., Mota, M. & Simões, M. (1994). *Avaliação do Funcionamento Global das Escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário (Projecto 2.01 – Relatório da Escola C+S D. Dinis – Leiria)*. Coimbra: DRC/IGE.
- Rodrigues, M. (2007). Avaliação ao serviço da melhoria das escolas e dos resultados dos alunos. In Conselho Nacional de Educação, *Avaliação das escolas: Modelos e processos* (pp.175-180). Lisboa: CNE.

- Roldão, M. *et al.* (2000). *Avaliação do Impacto da formação. Um estudo dos centros de formação da Lezíria e Médio Tejo. 1993-1998*. Escola Superior de Educação de Santarém: Edições Colibri.
- Teddie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. New York: Falmer Press.
- Tiana, A. (2010). *La evaluación externa de los centros educativos*. Consultado em 2010, disponível em “http://www.fmleao.pt/ficheiros/Seminario_AVES/Evaluacion_ext”.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ventura, A. & Costa, J. (2002). External Evaluation and the Organizational Development of Schools in Portugal: New Challenges for General Inspectorate of Education. *The International Journal of Educational Management*, 16, 4, 169-175.
- Ventura, A. & Costa J. (2005). *Mestrado em Supervisão: Disciplina de Avaliação*. Universidade de Aveiro. Consultado em 2010, disponível em “http://www.dce.ua.pt/docentes/ventura/disc_avalua.asp”.
- Ventura, A. (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. (Dissertação de Doutoramento – Documento policopiado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, C. (s.d.). *Disciplina de Metodologia da Investigação Educacional*. (Documento policopiado). Coimbra: FPCE.

LEGISLAÇÃO

Legislação Consultada¹³

- Decreto-Lei n.º 408/71. D.R. n.º 228, Série I de 1971-09-27
Ministério da Educação Nacional - Gabinete do Ministro
Promulga a Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional.
- Decreto-Lei n.º 45/73. D.R. n.º 36, Série I de 1973-02-12
Ministério da Educação Nacional - Gabinete do Ministro
Organiza a Direcção-Geral do Ensino Básico, instituída pelo Decreto-Lei n.º 408/71 de 27 de Setembro.
- Decreto-Lei n.º 337/78. D.R. n.º 262, Série I de 1978-11-14
Ministério da Educação e Cultura
Cria na Direcção-Geral do Ensino Básico trinta lugares de inspector-orientador de 1.ª classe.
- Decreto-Lei n.º 540/79, D.R. n.º 300, 11.º Suplemento, Série I de 1979-12-31
Ministério da Educação
Cria no Ministério da Educação a Inspecção-Geral do Ensino e converte a Inspecção-Geral do Ensino Particular em Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo.
- Decreto-Lei n.º 553/80. D.R. n.º 270, Série I de 1980-11-21
Ministério da Educação e Ciência
Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.
- Lei n.º 46/86. D.R. n.º 237, Série I de 1986-10-14
Assembleia da República
Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.

¹³ Consultado em 2009 e 2010, disponível em “<http://www.dre.pt/sug/1s/diplomas.asp>”

- Decreto-Lei n.º3/87. D.R. n.º 2, Série I de 1987-01-03

Ministério da Educação e Cultura

Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura. Revoga o Decreto-Lei n.º 408/71 de 27 de Setembro, e demais legislação orgânica que lhe é complementar.

- Decreto-Lei n.º43/89. D.R. n.º 29, Série I de 1989-02-03

Ministério da Educação

Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

- Decreto-Lei n.º 361/89. D.R. n.º 240, Série I de 1989-10-18

Ministério da Educação

Estabelece a lei orgânica das direcções regionais de educação.

- Decreto-Lei n.º172/91. D.R. n.º 107, Série I-A de 1991-05-10

Ministério da Educação

Aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar.

- Decreto-Lei n.º 304/91. D.R. n.º 187, Série I-A de 1991-08-16

Ministério da Educação

Aprova a orgânica da Inspeção-Geral de Educação.

- Decreto-Lei n.º 133/93. D.R. n.º 97, Série I-A de 1993-04-26

Ministério da Educação

Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação.

- Decreto-Lei n.º 140/93. D.R. n.º 97, Série I-A de 1993-04-26

Ministério da Educação

Estabelece a orgânica da Inspeção-Geral da Educação.

- Decreto-Lei n.º 271/95. D.R. n.º 245, Série I-A de 1995-10-23

Ministério da Educação

Aprova a Lei Orgânica da Inspeção-Geral da Educação.

- Lei n.º 18/96. D.R. n.º 141, Série I-A de 1996-06-20

Assembleia da República

Alteração, por ratificação, do Decreto-Lei n.º 271/95 de 23 de Outubro (aprova a Lei Orgânica da Inspeção-Geral da Educação).

- Decreto-Lei n.º 233/97. D.R. n.º 203, Série I-A de 1997-09-03

Ministério da Educação

Altera o Decreto-Lei n.º 271/95 de 23 de Outubro, alterado, por ratificação, pela Lei n.º 18/96 de 20 de Junho (Lei Orgânica da Inspeção-Geral da Educação).

- Lei n.º 115/97. D.R. n.º 217, Série I-A de 1997-09-19

Assembleia da República

Alteração à Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

- Despacho Normativo n.º 73/97. D.R. n.º 283, Série I-B de 1997-12-09

Ministério da Educação

Regulamenta a forma de eleição dos inspectores que integram o Conselho de Inspeção da Inspeção-Geral de Educação.

- Decreto-Lei n.º 115-A/98. D.R. n.º 102, Suplemento, Série I-A de 1998-05-04

Ministério da Educação

Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

- Decreto-Lei n.º 70/99. D.R. n.º 60, Série I-A de 1999-03-12

Ministério da Educação

Altera o Decreto-Lei n.º 271/95 de 23 de Outubro (Lei Orgânica da Inspeção-Geral da Educação), alterado, por ratificação, pela Lei n.º 18/96 de 20 de Junho, e com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 233/97 de 3 de Setembro.

- Lei n.º 31/2002. D.R. n.º 294, Série I-A de 2002-12-20

Assembleia da República

Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

- Despacho conjunto n.º 370/2006. D.R. n.º 85, Série II de 2006-05-03

Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação

Cria um grupo de trabalho para estudar e propor os modelos de auto-avaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 213/2006. D.R. n.º 208, Série I de 2006-10-27

Ministério da Educação

Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação.

- Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007. D.R. n.º 146, 3.º Suplemento, Série I de 2007-07-31

Ministério da Educação

Aprova a orgânica da Inspeção-Geral da Educação.

- Portaria n.º 1260/2007. D.R. n.º 186, Série I de 2007-09-26

Ministério da Educação

Estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respectiva Direção Regional de Educação em regime de experiência pedagógica.

- Despacho n.º28692/2007. D.R. n.º 244, Série II de 2007-12-19

Ministério da Educação - Gabinete da Ministra

Determina a designação de peritos para integrarem as equipas de avaliação, a constituir no âmbito da inspeção-geral de educação, no ano escolar de 2007-2008.

- Decreto-Lei n.º 75/2008. D.R. n.º 79, Série I de 2008-04-2

Ministério da Educação

Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Anexo

QUESTIONÁRIO

No âmbito da dissertação de Mestrado que me encontro a realizar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, investigo o ***Impacto da Avaliação Externa na Aprendizagem Profissional e Organizacional das Unidades de Gestão, na área da DREC, intervencionadas pela Inspeção-Geral da Educação, em 2007.***

Para realizar essa investigação necessito da colaboração das Unidades de Gestão intervencionadas no referido período, pelo que solicito o preenchimento do presente questionário.

Não havendo respostas certas nem erradas, agradeço que **responda com a maior sinceridade**, na certeza de que as mesmas **serão mantidas confidenciais** e só servirão para os **fins científicos** supramencionados.

Grata, desde já, pela disponibilidade e colaboração prestadas.

Georgina Florbela Fernandes Dinis C. Lopes

1. Identificação:

Nome:

Concelho:

Data da intervenção inspectiva:

2. O Agrupamento candidatou-se à Avaliação Externa das Escolas?

Sim (*Passe à questão n.º 4.*)

Não (*Passe à questão seguinte.*)

3. O Agrupamento foi seleccionado para a Avaliação Externa das Escolas?

Sim (*Passe à questão n.º 5.*)

Não

4. Que razões motivaram a Vossa candidatura à Avaliação Externa das Escolas?

5. Para cada debilidade enunciada no Relatório de Avaliação Externa aponte as acções de melhoria encetadas pelo Agrupamento e os resultados efectivos obtidos, até à data ou, se for o caso, as razões da inexistência de acções de melhoria.

Debilidade	•
Acções de melhoria	
Resultados obtidos	
Razões da inexistência de acções de melhoria	
Debilidade	•
Acções de melhoria	
Resultados obtidos	
Razões da inexistência de acções de melhoria	
Debilidade	•
Acções de melhoria	
Resultados obtidos	
Razões da inexistência de acções de melhoria	

6. Da Avaliação Externa efectuada nessa Unidade de Gestão resultou algum contrato de autonomia?

Sim

Não

7. Considera que a Avaliação Externa das Escolas, levada a efeito pela Inspeção-Geral da Educação, foi útil para essa Unidade de Gestão?

Sim

Não

Justifique:

Muito obrigada pela sua colaboração.

