

UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**IMPACTO E EFEITOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO  
PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS**

**Maria Manuela Ramos de Figueiredo Soares**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação dos Professores Doutores Carlos Barreira e Graça Bidarra.

**Coimbra, Julho de 2012**



À minha MÃE, pela pessoa que sou hoje!

Ao meu PAI, que me acompanha *lá de cima!*



## **AGRADECIMENTOS**

Os meus agradecimentos vão em primeiro lugar para os meus orientadores, Professores Doutores Graça Bidarra e Carlos Barreira, pelo apoio e pertinência das sugestões facultadas, bem como pelos momentos de boa disposição que permitiram aliviar um pouco o stress acumulado.

À minha família, em especial ao Marco, companheiro incansável, cuja paciência, tolerância e apoio incondicional foram determinantes em todas as fases desta longa jornada.

Os meus agradecimentos vão, também, para todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho, especialmente para a Ana Paula, Elisabete, Celina e Nancy.



## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS .....	V
ÍNDICE GERAL .....	VII
ÍNDICE DE QUADROS .....	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	XI
TÁBUA DE ABREVIATURAS .....	XIII
RESUMO .....	XV
ABSTRACT .....	XVII
PALAVRAS-CHAVE .....	XIX
KEYWORDS .....	XIX
INTRODUÇÃO.....	21
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO-LEGAL DA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS .....</b>	<b>25</b>
CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS .....	27
1.1 – A avaliação das escolas no quadro das políticas educativas .....	27
1.1.1 – Da pressão para a avaliação às funções atribuídas.....	27
1.1.2 – Emergência de uma política de avaliação de escolas.....	32
1.1.3 – Projetos e práticas de avaliação que acompanham a evolução legislativa: retrospectiva.....	39
1.2 – A investigação sobre escolas eficazes e o seu impacto na avaliação das escolas .....	48
1.2.1 – Origem e evolução do movimento das escolas eficazes .....	48
1.2.2 – A eficácia da escola <i>versus</i> a melhoria da escola – convergência entre duas linhas de investigação .....	52
1.2.3 – Contributos práticos do movimento das escolas eficazes .....	58
1.3. – Autoavaliação / Avaliação interna versus Avaliação externa: tensão entre duas lógicas avaliativas .....	61
1.3.1 – Autoavaliação/Avaliação interna: da regulação para a conformidade à regulação para a emancipação .....	61
1.3.2 – Avaliação externa: prestação de contas ou melhoria .....	65
1.3.3 – Autoavaliação e avaliação externa: complementaridade e sinergias .....	68

CAPÍTULO II – O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS....	71
2.1– Contextualização .....	71
2.2 – Quadro de referência da AEE.....	74
2.3 – Operacionalização .....	75
2.4 – O novo ciclo da Avaliação Externa das Escolas .....	79
<b>PARTE II – PARTE EMPÍRICA .....</b>	<b>83</b>
CAPÍTULO III – <i>ESTUDO 1</i> - O DESEMPENHO DAS ESCOLAS NO DOMÍNIO DA AUTOAVALIAÇÃO: RESULTADOS DO PRIMEIRO CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS .....	85
3.1 – Objetivo.....	85
3.2 – Metodologia .....	85
3.3 – Resultados .....	85
3.3.1 – Evolução do número de escolas que se candidataram à AEE.....	86
3.3.2 – Classificações obtidas pelas escolas nos domínios da AEE e sua evolução ao longo do primeiro ciclo avaliativo .....	86
CAPÍTULO IV – <i>ESTUDO 2</i> – IMPACTO E EFEITOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS .....	97
4.1 – Contextualização, objetivos e natureza do estudo.....	97
4.2 – Metodologia .....	98
4.2.1 – Amostra.....	98
4.2.2 – Instrumento de recolha de dados .....	99
4.2.3 – Procedimentos de análise de dados .....	100
4.3 – Resultados .....	103
4.3.1 – Classificação obtida nos cinco domínios da AEE.....	103
4.3.2 – Aspetos relativos ao processo de autoavaliação assinalados nos relatórios de escola.....	105
4.3.3 – Alterações gerais no processo de autoavaliação após a AEE.....	107
4.3.4 – Alterações específicas no processo de autoavaliação na sequência da AEE.....	109
4.3.5 – Dados de opinião.....	119
CONCLUSÃO.....	121
BIBLIOGRAFIA .....	129
LEGISLAÇÃO .....	135

ANEXO .....	137
-------------	-----

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de referência da AEE.....	74
Quadro 2 - Relação entre o número de escolas avaliadas em cada ano e o número de escolas que se candidataram .....	86
Quadro 3 - Percentagens dos níveis de classificação atribuídos às escolas nos domínios da AEE, no 1º ciclo avaliativo .....	87
Quadro 4 - Distribuição das classificações atribuídas ao domínio Capacidade de Auto-regulação e melhoria da escola no 1º ciclo de AEE e respetivas percentagens. ....	88
Quadro 5 - Número de escolas da DRC-IGE e correspondente percentagem de níveis de classificação atribuídos no domínio Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola, no 1º ciclo de avaliação. ....	98
Quadro 6 - Categorias de análise e itens que estiveram na base da elaboração do questionário.....	101
Quadro 7 - Classificações obtidas pelas escolas nos domínios da AEE.....	104
Quadro 8 - Aspetos relativos ao processo de autoavaliação assinalados nos relatórios de escola.....	106
Quadro 9- Alterações ao processo de autoavaliação após a AEE .....	108
Quadro 10- Dispositivo de autoavaliação implementado.....	110
Quadro 11 - Estruturas responsáveis pela autoavaliação.....	112
Quadro 12 - Constituição da equipa de autoavaliação .....	113
Quadro 13- Recursos disponibilizados no processo de autoavaliação .....	115
Quadro 14- Instrumentos utilizados .....	116
Quadro 15 - Gestão da informação.....	117
Quadro 16 - Divulgação dos resultados do processo de autoavaliação.....	119
Quadro 17 - Perceção sobre o grau de impacto da AEE no processo de autoavaliação na escola/agrupamento de escolas. ....	119
Quadro 18 - Grau de conformidade/emancipação das práticas de autoavaliação desenvolvidas.....	119



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das classificações atribuídos no domínio Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola no 1º ciclo de avaliação. ....	91
Gráfico 2 - Percentagem de respostas afirmativas, relativa aos aspetos assinalados ao processo de autoavaliação nos <i>relatórios de escola</i> .....	107
Gráfico 3 - Percentagem de respostas afirmativas relativa aos aspetos do processo de autoavaliação que, de uma forma geral, sofreram alterações após a AEE	109
Gráfico 4 - Percentagem de respostas afirmativas relativa aos aspetos do processo de autoavaliação que, especificamente, sofreram alterações após a AEE.....	111
Gráfico 5 - Percentagem de respostas afirmativas relativa às alterações ocorridas nas estruturas responsáveis pela autoavaliação.....	112
Gráfico 6 - Percentagem de respostas afirmativas relativa às alterações ocorridas na constituição da equipa de autoavaliação.....	114
Gráfico 7 - Percentagem de respostas afirmativas relativa às alterações ocorridas nos recursos disponibilizados no processo de autoavaliação .....	116
Gráfico 8 - Percentagem de respostas afirmativas relativa às alterações ocorridas nos instrumentos utilizados .....	117
Gráfico 9 - Percentagem de respostas afirmativas relativa às alterações ocorridas na gestão da informação .....	118



## **TÁBUA DE ABREVIATURAS**

AEE – Avaliação Externa de Escolas

CNE – Conselho Nacional da Educação

DRC-IGE – Delegação Regional do Centro da Inspeção-Geral da Educação

GT – Grupo de Trabalho

GTAE – Grupo de Trabalho para a Avaliação de Escolas

IGE – Inspeção-Geral da Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

UG – Unidade de Gestão



## RESUMO

Tendo como ponto de partida a revisão da literatura sobre a avaliação das escolas no quadro das políticas educativas, as implicações dos estudos sobre a eficácia das escolas e as iniciativas que se têm vindo a desenvolver, designadamente em Portugal, procurámos conhecer, através de um primeiro estudo, o desempenho no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*, mais concretamente no que diz respeito à autoavaliação, de acordo com os resultados no primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (AEE). Num segundo estudo, procurámos refletir sobre o impacto e os efeitos desta atividade no processo de autoavaliação das instituições de educação e ensino.

De acordo com estes objetivos, em termos metodológicos, optámos por um estudo de natureza documental (Estudo 1) no qual se procedeu à análise dos relatórios anuais de AEE produzidos pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), que serviu de base a um segundo estudo, empírico, de natureza descritiva com recurso a uma amostra não probabilística intencional de casos típicos (Estudo 2), no âmbito do qual aplicámos um inquérito por questionário dirigido aos diretores das Unidades de Gestão (UG) da Delegação-Regional do Centro da IGE que obtiveram classificações de insuficiente e suficiente no domínio supracitado, no ano de 2007/2008.

Constituem aspetos fundamentais a ter em conta no Estudo 1, que foi no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* que as escolas obtiveram níveis mais baixos de classificação, verificando-se que os pontos fracos relativos ao processo de autoavaliação foram em número mais elevado do que os pontos fortes, registando-se situações em que este processo é pouco consistente, abrangente, sistemático e participado, casos de ausência ou debilidade de instrumentos e processos de autoavaliação, entre outros.

No Estudo 2, constata-se que a maioria das UG apresentou contraditório e nele fizeram referência ao processo de autoavaliação, o que sugere que existiu uma possível convicção destas UG quanto à adequação e eficácia das práticas de autoavaliação implementadas, consentâneas com o desenvolvimento e a melhoria. Não obstante, parece que de facto, a AEE constituiu um incentivo às escolas que obtiveram piores resultados no domínio supramencionado, já que as alterações introduzidas no processo de autoavaliação, ao que parece com tendência a alicerçar-se em fins emancipatórios, se verificam, de uma forma geral, na grande maioria das UG e em todos os aspetos, indo ao encontro dos que predominam nos relatórios de escola.

O quadro de referência e os instrumentos disponibilizados pela IGE foram adotados por um menor número de UG, revelando que estas enveredam por outras opções que passam pela procura de apoio junto de outras entidades, entre elas os Centros de Formação de Associação de Escolas. No entanto, é notória a perceção de um elevado grau de impacto da AEE no processo de autoavaliação.



## ABSTRACT

Considering the study effectuated on the evaluation of schools within the frame of educational policies, the implications of the studies on the efficiency of schools and the initiatives that have been developing, namely in Portugal, we look to understand, through the first study, at the performance in the capacity of the domain of self-regulation and improvement of schools, more specifically, what regards self-evaluation and the improvement of schools according to the results of the first cycle of Schools' External Evaluation (SEA). In the second study, we seek to reflect upon the impact and the effects this activity has on the self-evaluation process of educational and teaching institutions.

In accordance with these objectives and in methodological terms, we chose a documental study (Study 1) in which the annual reports of Schools' External Evaluation (SEA), produced by the *Inspecção-Geral da Educação* (IGE), were analysed. This analysis served as a basis for a second study with an empirical and descriptive nature having as its resource non probabilistic intentional samples of typical cases (Study 2). In this second study, an inquiry per questionnaire was applied to the directors of the Management Units (MU) at the *Delegação-Regional do Centro* of the IGE who obtained insufficient and sufficient classifications in the above stated domain in the year 2007/2008.

The fundamental aspects to consider in the first study are that schools got lower classification marks within the capacity of self-regulation and the improvement of schools domain. It can be seen that the weaker points, concerning the self-evaluation process, were higher in number than the stronger points, bringing to light that certain situations in this process had little consistency, were not specific, systematic or even participated in. The absence or weakness of the necessary material and even of the self-evaluation processes, among other things, was also verified.

In the second study, it can be seen that that the majority of the MU presented contradictory results and made reference to the process of self-evaluation, suggesting doubts may have existed concerning the adequacy and efficiency of the practice and implementation of the self-evaluation process in line with its development and improvement. Nevertheless, it in fact seems that the SEA gave schools with the worse classifications an incentive in the above domain considering that the changes introduced in the self-evaluation process, with the tendency to be founded upon emancipatory ends, in a general sense, in the vast majority of the MU and in every aspect, go hand in with what is predominantly/mainly stated in schools reports.

The frame of reference and the instruments made available by the IGE were used by a minor number at the MU, revealing they chose other options that included asking other entities for support, namely the *Centros de Formação de Associação de Escolas*. The awareness of how much impact the SEA has on the process of self-evaluation is notorious.



**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação de escolas, avaliação externa, autoavaliação, impacto e efeitos, melhoria da escola.

**KEYWORDS:** School evaluation, external evaluation, self-evaluation, impact and effects/outcome, school improvement/improvement of schools.



## INTRODUÇÃO

*A primeira característica chocante no funcionamento actual das escolas é o seu carácter cego. As outras instituições interrogam-se periodicamente sobre elas próprias, reflectindo colectivamente em instâncias qualificadas sobre o seu funcionamento. Esta prática é desconhecida nos estabelecimentos de ensino. E estamos de tal modo habituados a este funcionamento às cegas que já nem sequer damos por ele! (Antoine Prost, citado por Nóvoa, 1992).*

Esta frase de Antoine Prost traduz a realidade das escolas que, até há bem pouco tempo, não desenvolviam de forma sistemática processos de autoavaliação que conduzissem a um maior conhecimento do seu funcionamento. No entanto, mais recentemente, assistimos à conclusão do primeiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas que, entre outros objetivos, pretendia “Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas” (IGE, 2009a, p. 7), sendo de todo pertinente identificar junto das instituições de educação e ensino, a sua efetiva contribuição no processo de autoavaliação. Foi este o nosso principal intento ao encetarmos esta dissertação, crentes que se constitui como uma maisvalia para o incremento do ainda escasso conhecimento existente nesta matéria.

O interesse pelo desenvolvimento desta tema - *Impacto e efeitos da avaliação externa no processo de autoavaliação das escolas* – surgiu, inicialmente, devido à perceção de que as questões relacionadas com a avaliação externa das escolas passam à margem de muitos atores do processo educativo, mais concretamente de docentes e encarregados de educação, por “desconhecimento” de causa ou por mero desinteresse, sendo esta associada “simplesmente” à atividade levada a cabo pela inspeção que, por si só, causa alguma agitação no interior da própria escola, pois ainda é vista como uma atividade de mera prestação de contas com uma função fiscalizadora.

A representação desta atividade, aliada à IGE, leva-nos ainda a interrogar sobre o impacto e os efeitos que esta produz no que diz respeito à própria atividade de autoavaliação das escolas, no sentido de introduzir mudanças neste processo. O facto da autoavaliação das escolas constituir um fator a ter em conta na avaliação externa

constituiu, por sua vez, uma forma de perceber em que medida a respetiva avaliação constitui o motor de mudanças.

Por este assunto ser demasiado complexo e abrangente, foi encontrado o fio condutor no estudo *Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso* (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebello, 2011), onde se constatou que na generalidade as escolas obtiveram boas classificações em todos os domínios, à exceção do domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*. Assumiu igual relevo um outro estudo denominado *O lugar da autoavaliação no quadro da avaliação externa das escolas* (Bidarra, Barreira & Vaz-Rebello, 2011), onde se pode ler: “se a autoavaliação de escolas constitui o ponto de partida da avaliação externa é igualmente um dos domínios em que é esperado o impacto ou efeito desta” (p. 39).

A escola enquanto instituição educativa capaz de desenvolver mecanismos próprios que lhe permitam obter informações sobre o seu desempenho, numa perspetiva de melhoria da sua ação, é a temática central neste trabalho e a questão que aqui se coloca é a de compreender em que medida e de que forma a intervenção e os resultados da AEE foram apropriados de forma consequente.

Recuando o tempo suficiente para compreender a escola no seio da Administração Educativa Central e a sua avaliação como unidade organizacional, encontramos na descentralização da administração pública e na crescente autonomia concedida às escolas desde o início dos anos 90 o assumir da sua centralidade sem, no entanto, se perspetivar a avaliação da escola como um instrumento de desenvolvimento organizacional. Não obstante, foi neste período que se criaram as bases necessárias para que surgissem várias iniciativas de avaliação externa e de autoavaliação das escolas (Clímaco, 2010) de que são exemplo, o *Observatório de Qualidade da Escola* iniciado em 1992 e posteriormente, o *Projecto Qualidade XXI*, o *Projecto de Avaliação Integrada das Escolas* iniciado em 1999 ou o *Programa AVES* no ano de 2000 da iniciativa da Fundação Manuel Leão. Nestas iniciativas, que procuraram avaliar a qualidade e o desempenho das escolas, é possível identificar a influência do movimento das escolas eficazes que tanto interesse despertou nos responsáveis políticos na área da educação e nos próprios atores educativos (Lima, 2008).

A publicação da Lei sobre o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior – Lei nº 31/2001 de 20 de dezembro – marca um novo rumo na avaliação das escolas em Portugal defendendo-se uma dupla avaliação, a avaliação externa e a

autoavaliação. Estas duas formas de avaliação são, por vezes, apresentadas como possuindo lógicas opostas - a autoavaliação mais orientada para o desenvolvimento organizacional, a avaliação externa mais focalizada na prestação de contas -, não obstante a complementaridade que poderá ser atribuída a estas duas formas de avaliação vise possibilitar maiores e melhores níveis de desempenho escolar (Ministério da Educação [ME], 2006).

Decorrente da lei supracitada e de uma experiência piloto realizada em 2006, implementou-se em Portugal um programa de Avaliação Externa das Escolas sob a alçada da IGE, tendo sido concluído o primeiro ciclo avaliativo em junho de 2011.

Tendo em conta esta breve incursão sobre a avaliação das escolas no nosso país, pretendemos conhecer, através de um primeiro estudo, o desempenho das escolas no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*, mais especificamente no que concerne à autoavaliação, no âmbito dos resultados do primeiro ciclo da AEE e, num segundo estudo, refletir sobre o impacto e os efeitos que esta atividade poderá ter no processo de autoavaliação das instituições de educação e ensino, na perspetiva dos respetivos diretores. Para alcançar este propósito propusemo-nos investigar de que forma os contributos da AEE foram apropriados pelas escolas, em que medida esta contribuiu para a melhoria/consolidação do processo de autoavaliação e simultaneamente, conhecer os propósitos e a perceção do grau de impacto da AEE nas práticas de autoavaliação desenvolvidas pelas Unidades de Gestão da Delegação Regional do Centro da Inspeção-Geral da Educação (DRC-IGE) que obtiveram classificações mais baixas (insuficiente e suficiente) no domínio *Capacidade de Auto-regulação e melhoria da escola*.

Estruturamos esta dissertação em duas partes. Na primeira parte, procedemos ao enquadramento teórico e normativo-legal da avaliação das escolas e, na segunda, à parte empírica, ambas contemplando dois capítulos.

No capítulo 1, denominado Avaliação das escolas, contextualizamos a avaliação das escolas no quadro das políticas educativas, abordamos a investigação sobre as escolas eficazes e o seu impacto na avaliação das escolas e, ainda, fazemos alusão às dinâmicas e funções da autoavaliação e da avaliação externa, sua complementaridade e sinergias.

No capítulo 2, procedemos à descrição do programa de AEE, no que toca à sua contextualização, quadro de referência e operacionalização e fazemos referência,

também, ao novo ciclo de AEE onde expomos as principais alterações introduzidas relativamente ao ciclo avaliativo anterior.

O capítulo 3 remete-nos para o estudo de natureza documental (Estudo 1), no qual procedemos à análise da evolução do número de escolas que se candidataram à AEE e das classificações obtidas nos domínios, de acordo com o quadro de referência, com destaque para o domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*. Fazemos alusão, ainda, a outros resultados, entre eles, os que se referem às asserções relativas aos pontos fortes e pontos fracos. Esta análise serviu de suporte ao segundo estudo que expomos no quarto capítulo. Este último capítulo contempla o estudo empírico de natureza descritiva (Estudo 2), com referência à análise documental efetuada para a seleção da amostra, à elaboração do questionário e à apresentação e análise dos resultados obtidos.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO-LEGAL DA  
AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS**



## **CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS**

### **1.1 – A avaliação das escolas no quadro das políticas educativas**

#### **1.1.1 – Da pressão para a avaliação às funções atribuídas**

A melhoria da qualidade dos sistemas educativos é um objetivo prioritário das políticas educativas dos países europeus 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). A avaliação, nomeadamente a que incide ao nível do estabelecimento escolar, constitui-se, por conseguinte, como “um instrumento importante para essa melhoria” (Azevedo, 2007, p. 23).

Os diversos estudos comparativos dos modos de funcionamento dos diversos sistemas educativos revelam a tendência para, internacionalmente, “se procurar compaginar os modos de funcionamento dos diversos sistemas educativos nacionais, pelo menos no que se refere à definição do que devem ser os seus produtos e qualidades inerentes (Terrasêca, 2010, p.115).

Seguindo as linhas de modernização na administração, nas quais a organização burocrática se torna uma marca inquestionável e onde as normas balizam a ação, a reforma da política educativa, neste contexto, adquire um novo fulgor porque impregnada de diferentes modelos de desenvolvimento, onde os resultados regulam a dinâmica da organização. Deste modo, a avaliação, para além de regular os sistemas públicos, acaba por se tornar ela própria parte do sistema, dado que tende a impregnar a própria política educativa, e assim, a confundir-se com essa mesma política, uma vez que as diretrizes emanadas por esta, bem como as suas conceções, com vista às tomadas de decisão, se fundamentam tanto nas considerações tecidas no seio do processo avaliativo, como na informação adquirida por via dessa avaliação (Terrasêca, 2010). Santiago (2010) refere que a nível dos países da OCDE a avaliação das escolas tende a ser considerada “como um gerador de mudança”, uma vez que contribui para a tomada de decisões no sistema de ensino, para a distribuição dos recursos e a melhoria de aprendizagem nas escolas (p. 29). Esta tendência, segundo o mesmo autor, é devida essencialmente, à maior autonomia outorgada às escolas, o que explica na maioria dos casos, uma maior ênfase na prestação de contas, aliada a uma maior importância

imputada aos “mecanismos de mercado como forma de prestação de contas” (Santiago, 2010, p. 29).

Esta demanda da avaliação na educação e, globalmente, nas políticas públicas está relacionada com a obrigatoriedade do setor público fazer prova da sua eficácia e com o direito da comunidade (Demailly, 1998 citado por Simões, 2010, p. 179).

Desde o início dos anos 90, especialmente nos países anglo-saxónicos, as funções mais importantes imputadas aos sistemas de avaliação eram principalmente as que remetiam para a seleção dos indivíduos e para a “gestão produtivista” do sistema educativo. Nestes países, onde se procurou criar um *mercado educacional*, a avaliação tinha um papel fundamental pois permitia uma informação sobre o sistema educativo percebida como um instrumento importante para fundamentar as escolhas dos *consumidores* da educação (Afonso, 1998). As funções da avaliação têm que ser, por isso, compreendidas no “contexto das mudanças educacionais e das mudanças económicas e políticas mais amplas (...) a avaliação é ela própria uma actividade política (...) nomeadamente pela análise sociológica de programas educacionais e de políticas públicas” (Afonso, 1998, p. 32). Afonso (1998), aludindo House (1992, 1994), refere que “verificar a que interesses serve e como é que esses interesses são representados ou respeitados implica aceitar que a avaliação é «uma actividade que é afectada por forças políticas e que tem efeitos políticos» (pp. 32-33).

Azevedo (2007), ao referir-se à pressão para a avaliação das escolas, aponta doze fatores que lhe estão subjacentes, agrupando-os em três domínios - políticos, sociais e económicos: a descentralização e a autonomia e a respetiva prestação de contas; a reivindicação de informação por parte dos consumidores da educação; a promoção da escola como “unidade crítica” associada aos estudos sobre o “efeito-estabelecimento”; as preocupações com a “produtividade” das escolas relativamente aos elevados investimentos públicos; o “insucesso” da escola em assegurar o sucesso de todos; a avaliação percebida como “estratégia de marketing”; as exigências do “mundo do trabalho” em contraste com a oferta educativa das escolas; a carência de confiança na escola decorrente da sua “massificação”; a avaliação como um contraponto às formas “preguiçosas” de avaliação (p.e. os rankings); as pressões internacionais e a avaliação como alternativa à “verificação da conformidade”; a avaliação como fator de melhoria e como condição para o desenvolvimento de “comunidades profissionais” (pp. 21-22). Neste contexto, e na ótica de Alaíz et al. (2003), a realização da avaliação externa justifica-se, não somente pelo incremento da autonomia das escolas, como pela “procura

de reconhecimento e credibilidade, [e em determinados contextos] os resultados da avaliação externa podem ser um importante trunfo a exhibir perante os seus potenciais clientes na tentativa de conquistar maiores fatias de mercado” (p. 17).

Os móveis explanados são passíveis de articulação com as respostas que Lafond (1998) dá ao “porquê avaliar as escolas”. Entre as razões invocadas o autor destaca as três que de seguida se apontam: “a pressão da opinião pública”; a “constatação da «singularidade» de cada escola” e “o acréscimo da autonomia atribuída às escolas desde o início dos anos 90” (p. 10). O mesmo autor explica que a tendência da opinião pública apoiada pelos *media*, pode levar a que os pais mais cautelosos e com maior poder económico procurem as escolas com melhor reputação, conseqüentemente, esta pressão pode levar a administração a questionar-se sobre o valor das escolas, sobre a sua eficácia e a sua eficiência. De acordo com os postulados anteriores, poder-se-á avançar com a constatação da “singularidade” de cada escola, com uma personalidade e identidade próprias e um ambiente específico, o que tem conduzido à necessidade de a avaliar como um todo em si e não como a *soma das partes* (Lafond, 1998).

A autonomia já reconhecida à escola, referida anteriormente por Azevedo (2007) como um dos fatores subjacentes à pressão para a avaliação das escolas, implica não somente que esta tente encontrar as melhores soluções para obter os melhores resultados, como também, que assuma a responsabilidade e a obrigação de prestar contas (Lafond, 1998). A este propósito, Alaíz et al. (2003) acrescentam que as escolas estão a tornar-se cada vez mais responsáveis, não somente perante a comunidade onde estão inseridas, como também o país, em geral, e que a tendência é para o desenvolvimento de “mecanismos que lhes permitam respostas igualmente atempadas e contextualizadas aos problemas que enfrentam e aos desafios a que têm que responder” (p. 19). Mas se por um lado, as escolas “são responsáveis pela sua ação e têm a obrigação de apresentar resultados”, por outro, as escolas “são as unidades de base de um sistema educativo, o local onde se decide o sucesso das modificações implementadas pelas autoridades nacionais” (Lafond, 1998, p. 23). Neste contexto, Terrasêca (2010) é da opinião que as finalidades da avaliação devem estar bem claras e serem verificáveis, isto é, “se o que se pretende é a melhoria do serviço educativo prestado pelo sistema educativo português e pelas escolas, uma das principais finalidades da avaliação deve, então, ser a de proporcionar estratégias para que cada escola e seus actores reflectam sobre si e as suas intervenções e «gestos» profissionais, para que eles se possam articular de forma mais dinâmica com o mundo em mudança e

possam participar da definição e/ou influência sobre o sentido dessas mudanças” (p. 137). Deste modo, à questão “avaliar para quê”, a mesma autora responde: “avaliar para regular”, entendendo-se regulação, neste caso, como fazendo parte desse movimento intelectual complexo de participação na construção e reconstrução de referenciais de avaliação; “avaliar para melhorar”, através da construção de um sentido para a escola e para o trabalho educativo escolar, bem como para o conceito de qualidade educativa; “avaliar para formar”, através da possibilidade de construção de uma identidade profissional docente. Finalmente, “avaliar para a participação cidadã” no sentido em que a avaliação poderá ajudar a construir contributos para que os saberes que se deseja sejam adquiridos pelos alunos, se constituam em bens constitutivos da sua condição de cidadãos (Terrasêca, 2010, pp. 138-139).

Sendo a avaliação um desafio quer para as escolas quer para a administração, inscrevendo-se em modelos mais centrados nas preocupações de verificação da conformidade com a lei e com os procedimentos ditados centralmente ou perspetivando a escola como comunidade educativa democrática, dotada de uma certa autonomia e orientada para a (auto) crítica, colocam-se as seguintes questões: Que avaliação? Avaliar para quem? Quais os seus destinatários? Azevedo (2007) refere que “as correntes dominantes nas inspeções de educação da Europa têm progressivamente substituído a verificação da conformidade pela avaliação ou meta-avaliação, por se entender que esta é a forma mais útil e eficaz de controlar e regular os sistemas escolares” (p. 22).

Santos Guerra (2002), ao referir-se à origem da avaliação, aponta um conjunto de possibilidades hierarquizadas em função do menor ou maior “poder educativo da avaliação: a avaliação externa com carácter de imposição; iniciativa externa com carácter de proposta; iniciativa interna sem facilitadores externos; e iniciativa interna com facilitadores externos” (pp.15-16). Para este autor, o último tipo (iniciativa interna com facilitadores externos) constitui a via mais copiosa de avaliação pois “Se a iniciativa for da própria comunidade e se, para a levar a cabo, se puder contar com facilitadores externos (chamemos-lhe avaliadores, se quisermos), existem muitas garantias de levar o processo a bom termo” (p. 17).

Costa (2007) aponta três tipos de orientações das práticas de avaliação: avaliar tendo como objectivo o *mercado*, ou seja, com o intuito de captar o interesse dos *consumidores* diretos da educação; uma avaliação de “teor mais burocrático, tecno-burocrática”, que se dirige nitidamente para a elaboração de um *relatório*, “também

importante, designadamente como *reporting* para a própria administração educativa”; e finalmente, uma avaliação autodirigida, ou seja, uma autoavaliação no sentido da melhoria e do desenvolvimento da escola (p. 231). Este autor, nomeando Stufflebeam (2001) refere que “os indivíduos têm mais probabilidades de compreender, valorizar e usar os resultados de uma avaliação se estiverem significativamente envolvidos em todo esse processo” (p. 231). Contudo, Costa (2007) patenteia que “há condições básicas para o desenvolvimento da avaliação das escolas públicas portuguesas que não estão institucionalizadas”, como “a autonomia contratualizada e a assessoria qualificada” (p. 233). Relativamente à “autonomia contratualizada”, Costa (2007) interroga “se não há autonomia das escolas, o que é que estas estão a avaliar?”, “As decisões escolares ou as directrizes e as indicações que existem sobre as escolas?” (p. 233). Quanto à “assessoria qualificada”, Costa (2007) é da opinião de que esta tanto pode ser interna como externa e, neste último caso, considera que as próprias escolas a podem colocar em prática através da chamada “colaboração inter-institucional” (p. 234).

Simões (2010), nomeando Barroso (2003), considera a avaliação como tendo duas faces, uma como instrumento de recentralização do sistema, outra de suporte da autonomia, o que, segundo a autora, “explica muitas das dualidades que a envolvem e que decorrem desse carácter híbrido de regulação” (p. 178). A avaliação “como instrumento de governança e de regulação social facilmente se articula, pois, com propósitos de controlo, no sentido de procura de estabilidade e não de mudança, quando não explorada a sua dimensão formativa. Mas esta dimensão, que poderíamos designar de «emancipatória», no sentido de contribuir para enfrentar «a disjunção entre a modernidade dos problemas e a pós-modernidade das possíveis soluções» (Santos, 2002 citado por Simões, 2010, p. 180), não dependerá tanto dos tipos de avaliação, mas dos usos que lhe forem dados” (Simões, 2010, p. 180). Quando se planifica a avaliação de uma escola há que ter presente que é necessário tomar uma série de decisões em relação às contradições ou tensões que a avaliação implica, tal como a função da avaliação: controlo, prestação de contas e melhoria das escolas (Ortega, 1998).

### 1.1.2 – Emergência de uma política de avaliação de escolas

Acompanhando, de certa forma, a evolução da legislação sobre administração e gestão escolar, a avaliação das escolas não foi, de todo, um atributo das políticas educativas do nosso país, ao longo dos sucessivos governos constitucionais ou tão-pouco das linhas programáticas do Ministério da Educação. De facto, encontram-se contínuas referências ao objetivo da modernização da Administração e da Gestão do Sistema Educativo, utilizando como instrumentos políticos a autonomia e a descentralização, bem como referência à exigência de qualidade e avaliação dos resultados obtidos. Mas referências à avaliação das escolas e às políticas da qualidade educativa só aparecem de forma explícita nos programas do XI Governo (1987-1991), XIII Governo (1995 - 1999), XV Governo (2002- 2004), XVII Governo (2005 – 2009), XVIII Governo (2009 – junho 2011) (Clímaco, 2010), e do atual XIX Governo (2011 – presente) dando continuidade aos princípios norteadores da avaliação externa das escolas estabelecidos pelos dois anteriores Governos.

Com efeito, até 1974, a escola era vista pelo Estado como uma unidade administrativa totalmente dependente da Administração Educativa Central que se limitava, nas palavras de Formosinho (1991 citado por Morgado, 2000), “a executar as decisões tomadas a nível central, dando corpo a um projecto de educação nacional uniforme, igual para todas as escolas e para todos os alunos” (p.84). Costa (1997 citado por Morgado, 2000) é da opinião que a incapacidade de fazer face às novas e complexas solicitações do sistema educativo em franca expansão patenteava a burocracia e a centralidade que qualificavam o Estado (p.84). A este propósito, Alves-Pinto (1998) afirma que “Responder-se a uma diversidade de lógicas de escolarização e de públicos com uma escola única de percurso uniforme em todos os contextos locais, acabou por revelar-se como uma resposta reducionista” (p. 11).

Na conjuntura política pós 25 de abril, a escola sofre profundas alterações, ainda que continue dependente da administração central. Fruto da reorganização das estruturas centrais do Ministério de Educação foi criada, na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 540/79, de 31 de Dezembro, a *Inspecção-Geral do Ensino* “dotada de autonomia administrativa” (art. 1º), como “um serviço de *controlo* pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar no subsistema do ensino não superior” (art. 2º). No entanto, e apesar da intenção de se proceder à avaliação e melhoria da escola, Rocha (1999) é da

opinião que até 1979, a produção legislativa educacional não fazia “referências significativas à avaliação da escola entendida como unidade organizacional” (p. 123).

Não obstante as vastas alterações decorrentes da publicação, em 1986, da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que resultou da “congregação de uma pluralidade de projectos políticos” (Formosinho & Machado, 1998, p. 106), acentua-se a tendência para a descentralização sem, no entanto, parecer existir qualquer referência à avaliação da escola enquanto organização. As funções de avaliação do “sistema educativo” (art. 49º, nº 1 e art. 52º, nº 1), das “actividades educativas” (art. 52º, nº 1), e da “execução das medidas da política educativa a desenvolver de forma descentralizada ou desconcentrada” (art. 44º, alínea b) cabiam à Administração Central.

Se, por um lado, a descentralização e a desconcentração da administração pública instituídas na LBSE aumentam a eficiência dos serviços prestados pela administração pública, nomeadamente na resolução de problemas locais, também acrescentam a prestação de contas pelos resultados e a verificação próxima, por interação pessoal, do cumprimento das orientações. Por outro lado, manifestam a possibilidade dos cidadãos influenciarem e participarem na gestão da administração pública evitando os abusos da administração central, bem como o poder do Estado face à sociedade civil, agora mais limitado (Formosinho, 2005). Apesar das alterações legislativas decorrentes de incremento da democracia e de descentralização, até 1987, “a escola portuguesa era vista pelo estado como uma unidade administrativa da Administração Educativa Central” (Formosinho, 2010, p.43) sem qualquer margem de autonomia regendo-se por normas e diretrizes emanadas da administração central. Só nesse mesmo ano e na sequência de um relatório elaborado por uma comissão criada pelo governo, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, responsável pelo planeamento e implementação da reforma educativa, é que o conceito de autonomia foi pela primeira vez debatido. Após um segundo debate nacional, no ano seguinte, conduzido pela mesma comissão, onde se voltou a discutir a distinção entre a administração e a gestão das escolas, a autonomia escolar, a participação parental e a descentralização, é que se chegou a um consenso quanto à necessidade de se criar uma escola pública que deixasse de ser uma mera unidade administrativa da administração educativa (Formosinho, 2010), vindo a ser legitimada com a publicação do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (que estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário). Neste documento

legal a organização escolar assume uma posição central, reforçando-se a autonomia das escolas decorrente da LBSE e do Programa do XI Governo Constitucional. Programa, esse, onde a política educativa se insere num programa global de modernização do país e de formação de cidadãos “com maior sentido de autonomia” (Clímaco, 2010, p. 72). A escola, como entidade em si mesma, está explicitamente no centro da mudança, mas o programa é mais orientado para os princípios e para as áreas prioritárias de reforma, do que para a avaliação das escolas como estratégia de mudança (Clímaco, 2010). A avaliação limitava-se à “avaliação do sistema” (art. 26º) referido nas “Disposições finais”. Esta avaliação, sendo da responsabilidade do Ministério da Educação era efetivada na “avaliação sistemática da qualidade pedagógica e dos resultados educativos das escolas” (art. 26º). A avaliação direcionava-se para a área financeira com a “elaboração de um relatório de contas de gerência” (art. 22º, ponto 3) e para a apresentação anual de um “relatório de resultados para apreciação das direcções regionais de educação” (art. 22º, ponto 1). Contudo, foi durante o mandato do XI Governo Constitucional que se criaram as bases necessárias para que surgissem diferentes iniciativas de avaliação, de que são exemplos, o Programa Educação para Todos – PEPT-2000 e o projeto Observatório da Qualidade da Escola (Clímaco, 2010, p. 73).

A produção legislativa, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro (que estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário) e o Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de outubro (que estabelece a Lei Orgânica das Direcções Regionais de Educação) nada acrescentaram em matéria de avaliação, limitando-se à atribuição de novas competências às escolas. As informações constantes nestes diplomas ainda não reconhecem à escola a especificidade de uma organização capaz de se autoconhecer e desenvolver de forma adequada e autonomamente, pelo que se pode concluir que “não reflectiram a importância que parecia estar a desenhar-se para a escola enquanto organização específica com dignidade própria” (Rocha, 1999, p. 126). A publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, onde são estabelecidas as competências genéricas para os órgãos colegiais, e a Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro (já na vigência do XII Governo Constitucional), que procede à regulamentação das competências específicas das estruturas de orientação educativa, constituem um “marco importante para o novo conceito da escola e da sua avaliação” (Rocha, 1999, p.127). No entanto, a *centralidade* da escola que se fazia augurar ficou aquém do que se esperava

com a legislação subsequente, no âmbito da avaliação dos professores em formação contínua e da definição da Orgânica do Ministério da Educação e da Inspeção Geral do Ensino (Rocha, 1999).

O Programa do XII Governo Constitucional e a Lei Orgânica do Ministério da Educação, sendo Ministra Manuela Ferreira Leite (outubro de 1991 a outubro de 1995), manteve as linhas programáticas essenciais da modernização da Administração e Gestão, introduzindo como novidade a afirmação de que esta reforma “se orientará por critérios de responsabilidade, qualidade, avaliação de resultados e visará uma melhor integração da escola na sociedade”, sem que, na opinião de Clímaco (2010), tenha sobressaído algum resultado desta afirmação.

A partir de 1996, a escola assume um papel de centralidade no sistema educativo sendo reconhecida a importância da sua avaliação enquanto organização (Rocha, 1999). O Programa do XIII Governo e a Lei Orgânica do Ministério da Educação, então liderado pelo Ministro Eduardo Marçal Grilo (1995 – 1999) constituem um programa político de onde se destaca “o propósito de valorizar a concertação e a co-responsabilização de todos os protagonistas do processo educativo, como meio de assegurar a continuidade das políticas. A novidade do novo discurso está na concepção de escola como entidade em si mesma a ser valorizada pelo seu projecto educativo, pela organização pedagógica flexível e pela capacidade de se adequar à diversidade dos alunos e dos territórios educativos” (Clímaco, 2010, p. 76). Com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, a avaliação da escola passou a assumir importância enquanto instrumento de desenvolvimento organizacional. Pretendia-se uma nova organização da administração educacional, baseada na descentralização e no desenvolvimento da autonomia das escolas, bem como na valorização da identidade de cada instituição, autenticada no seu projeto educativo, plano de atividades e na sua organização pedagógica flexível, com vista ao sucesso escolar dos alunos.

O Programa do XV Governo constitucional (2002 – 2004), sendo ministro David Justino, trouxe uma nova orientação política ao setor da Educação, com um discurso mais radical a sustentar princípios fundamentais como, por exemplo, “defender uma escola assente no respeito por valores, como o trabalho, a disciplina, a exigência, o rigor e a competência em busca da excelência (...) prossequindo metas ambiciosas aferidas internacionalmente e combatendo as assimetrias sociais e regionais” (Clímaco, 2010, pp. 82-83). As políticas de avaliação eram dirigidas para todos os implicados no

processo educativo: dos agentes às instituições, dos currículos aos manuais, dos alunos aos diferentes funcionários (Clímaco, 2010).

A par com a reestruturação do Ministério da Educação, foi aprovada, no último trimestre de 2002, uma Lei sobre o *Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior*, desenvolvendo o regime previsto na LBSE. A aprovação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, pretendeu marcar o início de um novo caminho na avaliação das escolas em Portugal, defendendo-se uma dupla avaliação, a *avaliação externa* e a *autoavaliação*. Este diploma “aplica-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária (art. 2º). A avaliação, de carácter obrigatório, parte de “termos de análise” (art. 6º) que se devem submeter “a padrões de qualidade devidamente certificados (art. 7º), no entanto, não estipula a forma como se vai desenvolver, nem se explanam as responsabilidades gerais a assumir pela administração central. Determina catorze “indicadores” (art. 9º, ponto 2) que se materializam num conjunto de “parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico” (art. 9º, ponto 1) e estabelece, ainda, sete objetivos específicos dos resultados da avaliação, para orientar a escola na sua organização e funcionamento quanto aos termos de análise referidos (art. 15º). Define, ainda, a estrutura orgânica do sistema nacional de avaliação, a qual integra o Conselho Nacional de Educação (CNE) através da sua comissão especializada permanente para a avaliação do Sistema Educativo, e os serviços do ME com competências na área da avaliação do sistema educativo (art. 11º, nº2) - *Inspecção-Geral da Educação, Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, Gabinete de Avaliação Educacional, Gabinete de Gestão Financeira e Direcções Regionais de Educação* - responsáveis pelas funções de planeamento, coordenação, definição de processos, execução, desenvolvimento, apreciação, interpretação e divulgação de resultados (art. 11º, nº1). À comissão especializada permanente, competirá em especial, apreciar as normas relativas ao processo de autoavaliação, o plano anual das ações inerentes à avaliação externa, e os resultados dos processos de avaliação, interna e externa. Decorre destas competências propor medidas de melhoria do sistema educativo, sempre que necessário (art. 12º). A IGE tem por missão<sup>1</sup> “assegurar o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema

---

<sup>1</sup> A missão, as atribuições e a orgânica da IGE encontram-se genericamente estabelecidas no art.º 10.º do Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro, e especificamente definidas no Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de julho (alterado pelo Decreto Regulamentar n.º 16/2009, de 2 de setembro), e nas

educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 213/2006, art. 10.º, n.º1).

A atividade de Avaliação da IGE enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional e pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos numa perspetiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuos. A integração do CNE como entidade de supervisão do complexo sistema de avaliação estabelecido, constitui uma importante mais-valia tendo em conta a sua natureza representativa dos diferentes interesses na educação, sobretudo se se tiver em conta que os objetivos gerais expressos nesta lei colocam a avaliação como “um indispensável apoio à decisão política e à gestão do sistema educativo”(art. 14.º), e que os objetivos específicos reforçam essa mesma perspetiva ao sublinhar “a sua função de aperfeiçoamento da organização e funcionamento das escolas, desde os documentos estruturantes à gestão de recursos” (art. 15.º). Por fim, a Lei estabelece no artigo 16.º que “Os resultados da avaliação das escolas e do sistema educativo, constantes de relatórios de análise integrada, contextualizada e comparada, devem ser divulgados com o objectivo de disponibilizar aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular uma visão extensiva, actualizada, criticamente reflectida e comparada internacionalmente do sistema educativo português”. Segundo Clímaco (2010) este artigo consagrou em lei a prática de publicação de rankings das escolas que já se iniciara em 2001.

Com o XVII Governo Constitucional, sendo Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues (2005-2009), as questões da avaliação voltam a assumir um novo lugar na política educativa. Sob a epígrafe “Mais e melhor Educação”, o programa deste Governo define cinco propósitos essenciais para a política educativa, entre os quais, “Enraizar em todas as dimensões do sistema de educação e formação a cultura e a prática da avaliação e da prestação de contas [compreendendo a] avaliação do desempenho dos alunos e do currículo nacional, avaliação dos educadores e professores, avaliação, segundo critérios de resultados, eficiência e equidade, das escolas e dos serviços técnicos que as apoiam” (Programa do XVII Governo Constitucional, p. 85). O programa refere, também, que a construção da qualidade da escola pública se constrói

---

Portarias n.ºs 827-F/2007 e 827-G/2007, ambas de 31 de julho, nos termos previstos no Decreto-Lei n.º 276/2007, de 31 de julho, que define o regime jurídico da atividade de inspeção, auditoria e fiscalização dos serviços da administração direta e indireta do Estado.

com base na autonomia e na avaliação, pelo que o Governo “considera desejável uma maior autonomia das escolas, que garanta a sua capacidade de gerir os recursos e o currículo nacional, de estabelecer parcerias locais e de adequar o seu serviço às características e necessidades próprias dos alunos e comunidades que servem. Maior autonomia significa maior responsabilidade, prestação regular de contas e avaliação de desempenho e de resultados” (Programa do XVII Governo Constitucional, p. 85), simultaneamente prevê o lançamento de um “programa nacional de avaliação das escolas básicas e secundárias, que considere as dimensões fundamentais do seu trabalho [determinando que a] avaliação terá consequências, quer para premiar as boas escolas, quer para torná-las referências para toda a rede, quer para apoiar, nos seus planos de melhoria, as escolas com mais dificuldades” (Programa do XVII Governo Constitucional, p. 85). Este último propósito, segundo Clímaco (2010) constitui uma espécie de “trave mestra” do programa (p. 85).

Identificando a necessidade de se proceder a uma revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes, foi publicado em abril de 2008, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, desenvolvendo o previsto na LBSE (artigo 48º e alínea d, nº 1 do artigo 62º) e na Constituição (artigo 198º, nº1), onde se estabelece uma ligação entre a autonomia e a responsabilização/prestação de contas e os resultados da avaliação externa.

O atual Governo Constitucional (2011 – presente) considera como uma das suas principais medidas em matéria de política educativa, “Desenvolver e consolidar uma cultura de avaliação a todos os níveis do sistema de ensino”, mediante a implementação de uma política de avaliação global, incidindo não apenas sobre os professores, mas também sobre a escola, os alunos e os currículos (Programa do XIX Governo Constitucional, p. 116). Ao Ministério da Educação e Ciência (MEC) na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 125/2011, 29 de dezembro, cabe o exercício das “atribuições anteriormente prosseguidas pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, agregando-se num mesmo departamento governamental a definição e a promoção da execução das políticas relativas à educação pré-escolar, à educação escolar — que compreende os ensinos básico, secundário e superior e integra as modalidades especiais de educação —, à educação extra-escolar e à ciência e tecnologia, bem como os respectivos modos de organização, financiamento e

avaliação (...)” (Preâmbulo). Na prossecução da sua missão, o MEC pretende: “Desenvolver e consolidar uma cultura de avaliação e exigência em todos os níveis dos sistemas educativo e científico e tecnológico” (art. 2º, alínea g); “Apoiar a autonomia das escolas, implementando modelos descentralizados de gestão e apoiando a execução dos seus projectos educativos e organização pedagógica” (art. 2º, alínea l); “Proceder à regulação e promover a observação permanente, a avaliação e a inspecção, nas diversas vertentes previstas na lei, dos estabelecimentos de ensino e das instituições que integram o sistema científico e tecnológico nacional” (art. 2º, alínea p); “Criar um sistema de análise, monitorização, avaliação e apresentação de resultados de modo a avaliar os resultados e os impactos das políticas de educação e formação” (art. 2º, alínea q).

Tendo presente que o atual Governo “assume a Educação como serviço público universal e estabelece como sua missão a substituição da facilidade pelo esforço, do laxismo pelo trabalho, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia” (Programa do XIX Governo Constitucional, p. 113), vislumbra-se uma linha de continuidade no âmbito da avaliação das escolas.

### **1.1.3 – Projetos e práticas de avaliação que acompanham a evolução legislativa: retrospectiva**

Acompanhando a evolução legislativa que enquadra a avaliação das escolas em Portugal, é notória a aplicação de múltiplos programas, projetos e dispositivos de autoavaliação e de avaliação externa das escolas, da iniciativa da administração educativa, com destaque para o Instituto de Inovação Educacional e para a Inspeção-Geral da Educação, e de iniciativas privadas como é o caso da Fundação Manuel Leão. O mais recente desses trabalhos é o *Programa de Avaliação Externa das Escolas* levado a cabo pela IGE, de que falaremos no capítulo 2.

Estas iniciativas, apesar de serem reveladoras da descontinuidade das políticas públicas nacionais no setor da educação, deram um contributo inquestionável para avaliar a qualidade das instituições escolares e o seu desempenho. A experiência adquirida “constitui um importante e valioso património” (CNE, 2008) que se revelou fundamental “para uma acção consequente nesta matéria” (Despacho conjunto nº 370/2006, Preâmbulo).

Fazemos, de seguida, uma referência sucinta às iniciativas da administração central, por ordem cronológica, e depois às iniciativas privadas, ordenadas de igual forma.

### ***Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999)***

O *Observatório da Qualidade da Escola* foi criado para dar corpo a uma aspiração do XI Governo Constitucional: de tornar obrigatório, até ao ano de 2000, o cumprimento da escolaridade básica de nove anos (Clímaco, 2010). Desenvolveu-se entre 1992 e 1999 no âmbito do *Programa de Educação para Todos* (PEPT) - programa de promoção da escolaridade básica até aos nove anos e de combate ao abandono e ao insucesso escolar, tendo abrangido mais de 1000 escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico (Azevedo, 2007),

O desenvolvimento deste projeto experimental (Lima, 2008) insere-se em quatro linhas de política e de estratégia educativa: "a promoção da qualidade da escola, a promoção da autonomia das escolas, a introdução de uma reforma cultural na gestão das escolas e a promoção de informação sistemática sobre as escolas" (PEPT, 1994 citado por Azevedo, 2007, p. 56).

Este dispositivo de fomento à autoavaliação dos estabelecimentos de ensino tinha como incumbência medir a qualidade da escola com base em dezoito indicadores, abarcando contexto interno e externo da instituição, os recursos físicos, financeiros e humanos, os processos desenvolvidos e os resultados académicos e não-académicos, recolhendo, ainda, informação sobre o contexto familiar dos alunos (Lima, 2008).

Como objetivos, referem-se os seguintes:

- A *produção sistemática de informação sobre as escolas*, que permita conhecer o seu funcionamento e as condições em que ocorre, bem como conhecer os resultados do esforço investido na modernização e desenvolvimento das instituições escolares. Esta informação destina-se à sociedade em geral e, em particular, aos docentes, alunos e famílias, enquanto atores do processo educativo, e aos interesses económicos, culturais, políticos e sociais, enquanto parceiros desse mesmo processo (Clímaco, 1992, p. 9);
- a *promoção da qualidade da escola*, traduzida na sua capacidade de responder à "satisfação das necessidades de uma educação básica", "à universalização do acesso à educação" e "à eliminação das disparidades educativas" (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos citado por Clímaco, 1992, p. 9);

- a *mobilização das comunidades* em torno das suas escolas, gerando e desenvolvendo uma cultura de escolaridade prolongada, de apreço pela instituição escolar, de valorização pessoal e de qualificação profissional (PEPT citado por Clímaco, 1992, p. 9);
- a *introdução de uma reforma cultural* na gestão escolar, tornando-a transparente e rigorosa, capaz de se planear de uma forma estratégica e de avaliar os seus próprios resultados, orientada por princípios de democraticidade e de eficácia” (Clímaco, 1992, pp. 9-10).

Como documento de apoio da organização do *Observatório da Qualidade da Escola* foi criado o “Guião Organizativo” com o intuito de apoiar as escolas na organização da sua própria informação, de estabelecer critérios comuns, de tornar a informação útil enquanto instrumento de gestão; de aumentar a capacidade de observação e interpretação dos diferentes atores sobre o seu desempenho e da sua escola e de desenvolver processos interativos de reflexão e de comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e social que a envolve” (Clímaco, 1992, p. 10).

#### ***Avaliação do Funcionamento Global das Escolas*** (1993-1995)

Este projeto destinou-se à avaliação das escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Após uma fase de experimentação em 1993, foi implementado até 1995 para “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, Mota & Simões, 1994, p.2).

A metodologia adotada passava pela análise documental, entrevista, aplicação de inquéritos, observação direta do funcionamento do Conselho Pedagógico, Conselho de Diretores de Turma, Conselho Administrativo e observação de aulas numa turma do 5º, 6º e 7º anos, num período de trinta e sete dias. Os últimos oito dias destinavam-se ao tratamento dos dados e à elaboração de um relatório final. No relatório constavam a caracterização da comunidade escolar e a descrição dos recursos de que a escola dispunha; uma apreciação dos pontos fortes e pontos fracos; e recomendações/sugestões destinadas à própria escola ou aos serviços regionais e centrais do Ministério da Educação (Quintal et al., 1994).

### ***Auditoria Pedagógica*** (1997)

Os projetos de Auditoria Pedagógica, apesar de já integrarem a ação da IGE, assumiram a partir de 1997 “um papel mais relevante e estratégico na agenda inspectiva” (Ventura, 2006, p. 3).

Com o propósito de analisar áreas fundamentais da vida das escolas, consubstanciou-se numa “modalidade de avaliação que pressupõe uma intervenção contextualizada e a existência de referentes para os juízos de valor”, bem como “uma estratégia de diagnóstico e resolução de problemas com capacidade mobilizadora das comunidades escolares” (Clímaco, 1997, p. 24).

A auditoria pedagógica destinava-se à educação pré-escolar e ao ensino básico e secundário e pretendia 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 direção, gestão e administração no desenvolvimento estratégico e controlo da sua ação; incentivar as escolas na promoção da autoavaliação; e informar sobre os pontos fortes e fracos do funcionamento das escolas (IGE, 1997).

Segundo Clímaco (1997), a estrutura da informação e a organização de procedimentos do sistema de auditoria é basicamente o mesmo nos diferentes níveis de ensino, no entanto, devido às características organizacionais que distinguem os estabelecimentos de educação e ensino, nomeadamente o sistema de *monodocência/pluridocência*, foi necessário proceder a alguns ajustamentos nos campos a auditar. Assim, na educação pré-escolar e no primeiro ciclo, eram avaliados o projeto educativo, a organização das escolas e os contextos educativos internos, e no 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, o planeamento educativo, a organização escolar, o projeto curricular e os contextos educativos internos.

A metodologia seguida na auditoria pedagógica englobava, numa primeira etapa, a apresentação do projeto aos estabelecimentos de educação e ensino selecionados. Numa segunda etapa, prévia à intervenção inspectiva, as escolas procediam à compilação da informação de enquadramento da instituição escolar, a enviar à IGE. O trabalho de campo iniciava-se com a apresentação da escola por um elemento da direção, culminando na elaboração de um relatório de auditoria que, após discussão dos resultados obtidos, era publicado (Clímaco, 1997).

Os procedimentos da segunda etapa de auditoria pedagógica assemelham-se aos praticados no programa de Avaliação Externa das Escolas.

### ***Projecto Qualidade XXI*** (1999-2002)

Este projeto, desenvolvido pelo Instituto de Inovação Educacional, na sequência dos trabalhos desenvolvidos em Portugal no âmbito do *Projecto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar*, abrangeu escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e escolas secundárias e subdividiu-se em dois subprojetos: o mais simples apontava para o diagnóstico da situação, o segundo visava utilizar os resultados da avaliação para a melhoria da qualidade. A escolha entre um ou outro dependia da própria escola, consoante a experiência que tinha em termos de autoavaliação (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003).

Os objetivos do projeto passavam pelo incitamento ao uso sistemático de dispositivos de autoavaliação; visava proporcionar a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional; permitia a fundamentação de decisões sobre esta matéria, aos diversos níveis, e pretendia criar condições para, a longo prazo, se proceder à generalização progressiva de estratégias de autoavaliação nas escolas (Azevedo, 2007).

Este modelo de autoavaliação, mais funcional relativamente ao Projecto-Piloto, colocou a tónica em quatro áreas temáticas fundamentais: resultados da aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e relações da escola com o seu contexto (Alaíz, et al., 2003).

O desenvolvimento do projeto em cada escola “era conduzido por um «grupo monitor» e concretizado por «grupos de acção», com o apoio de um consultor externo, designado «amigo crítico», que acompanhava o desenvolvimento do projecto” (Azevedo, 2007, p. 57).

A sua influência nas escolas não foi uniforme, em algumas o efeito produzido foi nulo, em outras surgiram e institucionalizaram-se práticas de autoavaliação que contribuíram para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação (Alaíz et al., 2003).

### ***Programa de Avaliação Integrada das Escolas*** (1999-2002)

O programa *Avaliação Integrada do Desempenho das Escolas* destinado aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário foi iniciado

pela IGE no ano letivo de 1999/2000 e terminou no final do ano letivo de 2001/2002 estimando-se que tenha sido aplicado a mais de mil instituições (Lima, 2008).

Este programa pretendia abranger todas as escolas do sistema educativo, num período de seis anos, o que não foi possível devido à sua interrupção no final de 2002 e beneficiou diretamente da experiência recolhida do Observatório da Qualidade da Escola e do Projecto Qualidade XXI, bem como de programas desenvolvidos anteriormente pela Própria IGE (Azevedo, 2007).

Segundo Lima (2008), este modelo de avaliação externa propunha a passagem de uma função fiscalizadora da IGE para uma função de acompanhamento e avaliação, instituindo que o seu enfoque passasse a integrar o plano de auto regulação de cada escola.

Os princípios orientadores desta atividade de avaliação externa foram a “intervenção estratégica e integrada (contempla as diversas facetas da realidade escolar – meios, processos, resultados e actores, é realizada por equipas de inspectores), a intervenção intencional, a convergência de interesses (externa e interna) e a intervenção com consequências” (Azevedo, 2007, p. 58).

A avaliação integrada tinha como objetivos,

- valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos;
- devolver informações de regulação às escolas;
- induzir processos de autoavaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa;
- consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os atores;
- criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola;
- desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do sistema educativo;
- disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional (IGE, 2002 citado por Azevedo, 2007, p. 58).

As equipas de avaliadores eram compostas por três inspetores (podia ser alargada no caso de agrupamentos ou de escolas mais complexas) que, partindo da avaliação dos resultados da aprendizagem, procediam à avaliação da escola com base em três áreas temáticas: 1) organização e gestão; 2) educação, ensino e aprendizagem; 3) clima e ambiente educativo, não descurando o enquadramento socioeconómico dos alunos (Azevedo, 2007).

Para aferir os efeitos da Avaliação Integrada, foi experimentada na primavera de 2002 “uma «intervenção sequencial», analisando o uso da informação contida no relatório, as acções de melhoria desenvolvidas na escola, os dispositivos de auto-

avaliação e os constrangimentos ao desenvolvimento de acções de melhoria (internos e externos à escola)” (Azevedo, 2007, p. 59).

### *Efectividade da auto-avaliação das Escolas (2004-2006)*

O programa de *Efectividade da Auto-avaliação das Escolas* foi desenvolvido pela IGE, tendo sido adaptados os instrumentos utilizados num projeto europeu das inspeções da educação (ESSE<sup>2</sup>) em que a IGE participou (Azevedo, 2007).

Tratou-se de uma atividade de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário iniciada em 2004, sob a modalidade de meta-avaliação, que visava obter resposta à seguinte questão: “Qual a efectividade da auto-avaliação que a escola faz da qualidade e do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver acções que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os seus pontos fracos?” (IGE, 2005 citado por Azevedo, 2007, p. 63).

Para obter tal resposta, estabeleceu como objetivos:

- Identificar aspectos-chave na aferição da auto-avaliação enquanto actividade promotora do desenvolvimento das escolas;
- desenvolver uma metodologia inspectiva de meta-avaliação (...);
- promover nos estabelecimentos de educação e ensino uma cultura de qualidade, exigência responsabilidade, mediante uma atitude crítica e de auto-questionamento, tendo em vista a qualidade dos processos e dos resultados;
- contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico;
- acompanhar o desenvolvimento de dispositivos estratégicos externos de suporte à auto-avaliação nas escolas (IGE, 2005 citado por Azevedo, 2007, p. 63).

Tal como referimos anteriormente, apresentamos de seguida mais três projetos, cuja iniciativa foi de entidades privadas não afetas ao Ministério da Educação.

---

<sup>2</sup> ESSE foi um projeto promovido pela SICI (*The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education*) desenvolvido entre abril de 2001 e março de 2003. Tinha como objetivos: “conhecer as práticas de autoavaliação, definir um conjunto de indicadores pertinentes para avaliar a qualidade, construir um quadro de referência e uma metodologia comum de avaliação externa e de auto-avaliação (*meta-avaliação*), articular a prestação de contas e a promoção da melhoria (as escolas podem testar as forças e as fraquezas do seu processo de auto-avaliação e as autoridades podem acompanhar e verificar a fiabilidade dos processos de auto-avaliação)” (Azevedo, 2007, p. 63).

### ***Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001)***

O projeto de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais foi desenvolvido no âmbito de uma parceria internacional, que incluiu sete instituições portuguesas e quatro instituições de formação de França, Reino Unido (Escócia) e Dinamarca. Sob a coordenação da ANESPO – Associação Nacional das Escolas Profissionais enquanto entidade coordenadora, contou com o apoio do programa Leonardo da Vinci (Azevedo, 2007, p. 59).

O projeto visava a construção de um Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional “aceite pelos agentes económicos, sociais e pelas instituições públicas tutelares” (Azevedo, 2007, p. 59), e pretendia:

identificar Modelos de Certificação da Qualidade já existentes, a partir da experiência dos parceiros internacionais e nacionais; elaborar uma proposta de Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional, suportado por um conjunto de instrumentos adequados à sua implementação; 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; avaliar o projecto e disseminar os resultados junto de redes nacionais e internacionais, ligadas ao ensino profissional e ao mundo do trabalho (Azevedo, 2007, p. 60).

Como fontes teóricas, este projeto assimila “conceitos predominantemente oriundos do mundo empresarial: as famílias das normas ISSO, os modelos de excelência, os documentos de monitorização da Inspeção-Geral da Educação e o modelo da instituição escocesa *Stow College – Quality Improvement throught Self-Evaluation*” (Azevedo, 2007, p. 60).

A avaliação repartia-se por quatro categorias de referências de qualidade: conceção, operacionalização, implementação e aquisição, sendo as áreas a avaliar: a gestão e direcção; estudantes; práticas de formação e controlo; e avaliação da qualidade (Azevedo, 2007).

### ***Avaliação das Escolas Secundárias - AVES (2000)***

O Programa AVES foi da iniciativa da Fundação Manuel Leão com a colaboração da Fundação Calouste Gulbenkian. O modelo que lhe está inerente é idêntico ao desenvolvido em Espanha pelo Instituto de Evaluación y Asesoramiento

Educativo (IDEA), de natureza privada, criado pela Fundación Santa Maria, com quem foi estabelecido um protocolo de colaboração.

É um programa de avaliação externa das escolas secundárias que teve início no ano de 2000 com o objetivo de identificar, em contexto de escola, os fatores que promovem e impedem a qualidade do desempenho da escola, bem como com as ações e os projetos que podem ser desenvolvidos no sentido da melhoria do serviço prestado.

É um modelo que, segundo Azevedo (2002 citado por Azevedo, 2007) “valoriza quer as dinâmicas de auto-avaliação, apoiadas por mecanismos externos e independentes de recolha e tratamento (inicial) da informação, quer uma visão integrada dos processos avaliativos” (p. 61).

O programa desenvolve-se de acordo com oito princípios orientadores: “formatividade, não controlo ou supervisão; longitudinalidade – decorre ao longo de três anos; participação voluntária das escolas; integração; garantia de confidencialidade; valor acrescentado de cada escola; articulação da avaliação externa (equipa externa) com a avaliação interna (equipa interna); as escolas como organizações aprendentes” (Azevedo, 2007, pp. 61-62), e visava:

conhecer os processos educativos de cada escola, descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar, analisar o impacto das mudanças, analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem, permitir que cada escola analise os resultados obtidos e os compare com outras escolas com características similares, elaborar modelos explicativos da informação obtida, colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria, conhecer melhor os fatores da qualidade da educação, em Portugal (Azevedo, 2007, p. 62).

À semelhança de outros modelos, este também valoriza o contexto social das escolas, a organização da escola e clima organizacional, os resultados escolares dos alunos, as estratégias de aprendizagem, e os processos de ensino e de organização pedagógica da escola (Alaíz et al., 2003).

### ***Melhorar a Qualidade*** (2000)

Este projeto resulta de uma parceria entre a AEEP – Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e a QUAL – Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda, e tinha como propósito proporcionar a um conjunto de escolas associadas (abrangeu um total de 46 escolas) 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 citados por Azevedo, 2007, p. 60).

Para tal, pretendia estimular a melhoria contínua das escolas, pela identificação das áreas onde era necessário melhorar; partilhar a experiência, os conhecimentos e as “boas práticas” (Azevedo, 2007, p. 61), partindo da análise de nove dimensões: liderança, política e estratégia, pessoas, parcerias e recursos, processos, resultados – clientes, resultados – pessoas, resultados – sociedade, e resultados – chave do desempenho (Azevedo, 2007, p. 61). O processo era desenvolvido por uma equipa de autoavaliação da escola e por um *Animador de Melhoria*, que contavam com o apoio de um consultor da QUAL (Azevedo, 2007).

Em suma, podemos constatar que nesta variedade de iniciativas implementadas no âmbito da avaliação de escolas desde há vinte anos, a autoavaliação foi merecedora de atenção em todas elas, ora como um projeto cujo foco de atenção foi eminentemente direcionado nesse sentido - como é o caso do primeiro projeto implementado, o *Observatório de Qualidade da Escola* iniciado em 1992 e posteriormente, o *Projecto Qualidade XXI e Melhorar a Qualidade* -, ora em modelos que conjugam as duas lógicas, autoavaliação e avaliação externa, surgindo o fomento da autoavaliação como um dos objetivos previstos, de que são exemplo os projetos de *Auditoria Pedagógica*, em 1997, o *Projecto de Avaliação Integrada das Escolas* iniciado em 1999, *Efectividade da auto-avaliação das Escolas* em 2004/2006, e o *Programa AVES* no ano de 2000 sob a alçada da Fundação Manuel Leão.

## **1.2 – A investigação sobre escolas eficazes e o seu impacto na avaliação das escolas**

### **1.2.1 – Origem e evolução do movimento das escolas eficazes**

Saber o que é e o que faz uma boa escola é, talvez, a “chave há muito procurada para um maior desenvolvimento económico e social e, até, para um superior desempenho dos países no quadro da competição internacional” (Lima, 2008, p. 7).

Segundo Lima (2008), não se sabe ao certo quando começou a investigação sobre as escolas eficazes, no entanto, na origem do interesse por esta temática estão, entre outros, a publicação de dois estudos norte-americanos, um liderado por James Coleman, em 1966, e outro por Christopher Jencks, em 1972.

A preocupação com a igualdade de oportunidades foi o catalisador da pesquisa sobre os efeitos da escolaridade (Lima, 2008). O desenvolvimento da investigação sobre a qualidade e eficácia das escolas, desde a década de 60, tem vindo a chamar a atenção para os fatores de escola que parecem ter especial impacto nas aprendizagens e nos resultados dos alunos (Clímaco, 2010).

As investigações acerca da eficácia da escola têm centrado o seu trabalho na qualidade e equidade da educação (Stoll & Wikely, 1998 citados por Alaíz et al., 2003), procurando-se “identificar que políticas de escola e, especificamente, políticas de sala de aula podiam contrariar os factores de partida” (Mortimore, 1988 citado por Clímaco, 2010). Saber até que ponto e como, a escola podia fazer a diferença ao criar condições que atenuassem ou anulassem as diferenças socioculturais e sócio económicas dos alunos, tornou-se a pedra basilar da investigação sobre a qualidade das escolas (Clímaco, 2010).

Nos anos 80, vários dos estudos longitudinais sobre o desempenho das escolas complementam-se com estudos de caso, para poder identificar as escolas que, servindo populações com características socioeconómicas semelhantes, fossem mais eficazes do que outras na promoção do sucesso dos seus alunos (Stoll & Wikely, 1998 citados por Alaíz et al., 2003; Lima, 2008; Clímaco, 2010).

O estudo de Coleman et al. (1966 citados por Lima, 2008) pretendia saber até que ponto o sucesso escolar dos alunos estava relacionado com os seus antecedentes sociais e étnicos, e em que medida o “factor escola” podia influenciar esse sucesso (p. 15). Para tal, foram estudadas as características da instituição, nomeadamente as características dos professores, os equipamentos, infraestruturas físicas e currículo, as características dos grupos ou turmas onde os alunos estavam integrados, e foi estudado igualmente, o sucesso dos alunos em diferentes áreas (competências verbais e matemáticas e testes de conhecimento prático, ciências naturais, ciências sociais e humanidades, nos níveis de ensino mais elevados) (Scheerens, 2000 citado por Lima, 2008). Segundo Pinto (1995 citado por Lima, 2008), este estudo foi considerado uma referência histórica na abordagem da igualdade de oportunidades na educação, pelo facto de ter concluído que a igualdade de oportunidades dos alunos oriundos de diferentes contextos sociais não devia ser considerada somente aquando da entrada na escola, como também à saída da instituição. Outro legado importante foi o ter colocado em causa a capacidade da escola fazer face às situações de desfavorecimento social em que se encontravam grande parte dos alunos (Pinto, 1995 citado por Lima, 2008). As

conclusões do estudo de Coleman et al. (1966) revelaram que as diferenças de sucesso entre alunos oriundos de diferentes contextos sociais tendiam a manter-se ou até mesmo, a acentuar-se, e que as maiores diferenças surgiam entre os alunos de uma mesma escola em detrimento de alunos que frequentavam escolas diferentes (Pinto, 1995 citado por Lima, 2008).

O estudo dirigido por Christopher Jencks publicado em 1972 (citado por Lima, 2008) reavaliou os dados estatísticos existentes sobre a problemática da igualdade de oportunidades (informação disponível a nível nacional, dados da investigação de Coleman et al., resultados de um estudo longitudinal e resultados de outros estudos de menor dimensão), tendo concluído que o contributo da escola para a diminuição das diferenças entre alunos pobres e ricos é diminuto; que a qualidade da educação recebida tem muito pouca influência sobre as carreiras pós-escolares dos alunos, especialmente no que concerne aos rendimentos auferidos aquando da integração no mercado de trabalho; que os fatores que assumem relevância no sucesso escolar são, em grande medida, afetados pelas condições familiares dos alunos; que não há provas empíricas que sustentem a ideia de que as reformas educativas, como os programas de educação compensatória, alterem significativamente as discrepâncias de resultados escolares entre os alunos e, ainda, que só mediante a redistribuição dos rendimentos no conjunto da sociedade é que é possível conseguir a igualdade económica. A conclusão a que Coleman e os seus colegas tinham chegado “de que as escolas, por si mesmas, não tinham grande efeito sobre o sucesso e o trajecto social posterior dos alunos” fora confirmada por Jencks e a sua equipa, facto que teve um grande impacto na comunidade académica instalando-se um “forte ceticismo quanto à capacidade da educação para reestruturar a sociedade num sentido mais igualitário” (Lima, 2008, p. 18).

Estes estudos liderados por Coleman e Jencks (citados por Lima, 2008), apesar de negarem fortemente a influência da instituição escolar para o sucesso dos alunos, estimularam muitos investigadores a procurar nos antecedentes dos alunos as causas que explicassem os seus resultados escolares, comparativamente com o que especificamente poderia ser atribuído à escola que frequentam. Surge, deste modo, o movimento das escolas eficazes que tinha como linha orientadora a importância atribuída à escola para o sucesso escolar dos alunos (Lima, 2008). Se era certo que o contributo específico da escola para o sucesso dos alunos é mínimo, também era verdade que existia uma minoria de estabelecimentos de ensino em que os alunos pobres obtinham melhores resultados comparativamente com outros na mesma situação, mas que frequentavam

escolas diferentes. Esta constatação serviu de fundamento para que a escola começasse a ser encarada como um fator potencial de promoção do sucesso/insucesso educativo dos alunos (Lima, 2008).

Ainda na década de 70, desenvolveram-se investigações sobre a ligação entre a educação escolar adquirida e a obtenção de *status* que serviram de base a estudos sobre os “efeitos da escola”. Esta linha de investigação complexificou-se direcionando a atenção dos investigadores para o modo como as escolas, enquanto organizações sociais, afetavam a realização académica dos seus alunos (Lee, 1995 citado por Lima, 2008). Tal como afirma Lima (2008), estes estudos foram-se tornando progressivamente mais sofisticados e complexos, quer do ponto de vista conceptual, quer na metodologia utilizada, incidindo sobre “o modo como as escolas, enquanto organizações sociais, afectavam a realização académica dos seus alunos” (Lee, 1995 citado por Lima, 2008, p. 27).

Em reacção ao criticismo que esta vaga de estudos provocou, nomeadamente as críticas, entre outras, apontadas aos instrumentos de medida – os inquéritos eram aplicados aos alunos somente quando estes entravam e saíam de uma escola. Por conseguinte, não permitiam conhecer o percurso dos alunos durante esse espaço de tempo que, eventualmente, poderiam explicar os resultados alcançados, isto é, eram incapazes de detetar os “efeitos de escola”. Outra crítica diz respeito ao tipo de modelo de análise utilizado onde estavam ausentes características importantes das escolas que poderiam ser decisivas para o sucesso dos alunos (Lima, 2008). A estes estudos sucederam-se outros, como o desenvolvido em Inglaterra, liderado por Rutter, em 1979 que incrementou “uma metodologia para avaliar a eficácia das escolas depois de se tomar em consideração as características dos alunos que ingressavam nas mesmas” (Mortimore et al., 1988 citados por Lima, 2008, p. 28). A investigação de Rutter et al. (1979 citados por Lima, 2008) já contemplava as perceções dos próprios atores escolares e integrava aspetos, como a diferença entre os estabelecimentos de ensino, que lhes permitiu estudar os efeitos atribuíveis à família e os que podiam ser imputados à escola. Ainda na linha “dos grandes inquéritos sobre a desigualdade de oportunidades” (Cousin, 1998 citado por Lima, 2008, p. 28), as alterações introduzidas na abordagem desta nova problemática da “escola eficaz” distinguia-se dos anteriores estudos, quer nos propósitos a que se destinavam, não tanto uma crítica ou uma denúncia do sistema educativo, mas na identificação dos mecanismos de produção do sucesso ou do insucesso; quanto ao nível de análise e profundidade, desta feita, situados no contexto

específico de cada escola, sendo o “efeito de escola” traduzido na especificidade de cada uma (Cousin, 1998 citado por Lima, 2008). A esta nova vaga de estudos, Barroso (1996 citado por Lima, 2008) fez corresponder uma *segunda geração* de investigação sobre escolas eficazes. O mesmo autor fala, ainda, de uma outra fase de investigação sobre as escolas eficazes a partir dos anos 90, a que apelidou de *terceira geração*, “em que alguns dos factores identificados pela geração anterior viram a sua importância atenuada ou qualificada” (p. 29). Lima (2008) acrescenta uma *quarta geração*, especialmente a partir dos finais dos anos 90, que procura fundir os dois campos de investigação: os estudos sobre a eficácia da escola, mais académico, e o da melhoria da escola, mais envolvido no terreno.

### **1.2.2 – A eficácia da escola *versus* a melhoria da escola – convergência entre duas linhas de investigação**

Mas afinal, *o que é e o que faz uma escola eficaz?* Primeiramente torna-se necessário conhecer a noção de eficácia. Não há, entre os investigadores, uma definição consensual de eficácia: uns são apologistas de que a investigação nesta área deve dirigir-se para os alunos que estão em situação de risco, outros, que deve focalizar-se sobre todos os alunos. Dentro deste último grupo, há quem se centre no valor acrescentado, isto é, no progresso alcançado pelos alunos, que pode ser atribuído exclusivamente à escola que frequentam (Lima, 2008).

Cousin (1998 citado por Lima, 2008) considera que a noção de eficácia além da subjetividade imprimida por cada investigador é “complexa e múltipla” não obstante os indicadores serem elementos mensuráveis (p. 30). Creemers (1997) nomeado por Lima (2008) admite que no passado, o critério de análise da eficácia da escola se baseava exclusivamente nos resultados académicos obtidos pelos alunos, medidos de uma forma que não mostrava o real contributo das escolas para a educação dos mesmos (p.e. taxa de transição de ciclo de ensino, notas de exames). Por outro lado, admitindo que existem escolas “melhores” do que outras, a avaliação da eficácia tem que se basear em estudos comparativos (Lima, 2008, p. 30), sendo necessário, por conseguinte, “harmonizar os critérios de julgamento e definir as modalidades de comparação” (Cousin, 1998 citado por Lima, 2008, p. 30).

Uma escola eficaz, na linha da investigação da eficácia da escola como forma de alcançar a equidade na educação, será aquela onde o sucesso dos alunos é alcançado,

independentemente dos seus antecedentes familiares (Edmonds, 1979 citado por Lima, 2008). Numa fase posterior da pesquisa sobre esta temática, a noção de eficácia além de ter sido alargada a todos os alunos e não só aos desfavorecidos, também contemplou não apenas os resultados académicos como também os resultados sociais e, ainda, focalizou-se no progresso desses resultados, não somente num determinado período temporal mas ao longo do tempo (Lima, 2008). Neste contexto, Sammons, Hillman e Mortimore (1995 citados por Lima, 2008) definiram a escola eficaz “como uma instituição que «adiciona valor extra» aos resultados dos seus alunos, comparativamente com organizações que servem populações semelhantes” (p. 33).

A maioria dos investigadores da atualidade reconhece que as competências e as capacidades dos alunos já foram influenciadas quer pelos seus antecedentes, quer por fatores pessoais, tais como, aptidões de aprendizagem, ambientes familiares e grupos de pares distintos mesmo antes de ingressarem na escola, por conseguinte, o critério mais adequado para medir a eficácia da escola, de acordo com as suas pesquisas, é o “valor” que ela “acrescenta” aos atributos iniciais dos alunos que nela ingressam (Lima, 2008, p. 34). No entanto, há que ter ainda presente que a adoção do “valor acrescentado” deve ser independente “do nível absoluto de vantagem ou de desvantagem social que caracteriza o corpo discente” de uma escola, isto é, calcular o “valor acrescentado” implica a “introdução de ajustamentos estatísticos que visam «anular» os efeitos exercidos pelos diversos factores que o aluno já traz consigo” (Lima, 2008, pp. 34-25). Desta forma evitam-se as práticas questionáveis desenvolvidas pelos países que constroem listas ordenadas de escolas, como é o caso das escolas da Grã-Bretanha com os *league tables*, ou os *rankings* de instituições públicas em Portugal (Lima, 2008) e, ainda, o caso de alguns estados americanos cuja prática é a de içar a bandeira nacional nas escolas onde os resultados sobem, e de baixá-la quando os resultados descem (Stoll & Fink, 1995 citados por Lima, 2008). Estas práticas, segundo Lima (2008) “conduzem à complacência por parte das escolas que ocupam os lugares cimeiros dos «rankings» e à descrença das que são situadas nas posições mais baixas e que não veem reconhecidos os seus esforços de melhoria” (p. 35).

A título de conclusão, parece poder afirmar-se que a escola tem uma influência bastante maior do que os antecedentes e as características dos alunos, no que ao seu sucesso académico diz respeito e que as competências que apresentam quando ingressam na escola não serão um fator decisivo, daí que os efeitos de escola, aparentemente diminutos, podem ter consequências muito significativas para o futuro

dos alunos (Lima, 2008). O mesmo autor, Lima (2008), defende ainda que descrever-se a eficácia de uma escola com base apenas numa medida global representativa do seu universo é uma prática demasiado simplista uma vez que, no respeitante à eficácia diferencial entre escolas, alguns estudos têm identificado diferenças importantes para alunos de géneros diferentes, com níveis anteriores de sucesso distintos e alunos provenientes de meios étnicos ou sociais diversos.

Para melhor se compreender os processos através dos quais os efeitos de escola surgem e se transformam, são necessários estudos longitudinais (Lima, 2008), pois as escolas são “entidades mutantes, dinâmicas e relativamente instáveis que são mudadas pelas crianças ao mesmo tempo que elas próprias mudam essas crianças” (Reynolds, 1992 citado por Lima, 2008, pp. 268-269). Por outro lado, “a formulação de juízos de valor sobre a estabilidade da eficácia de um estabelecimento de ensino assenta geralmente em pressupostos que nem sempre se encontram cumpridos” (Lima, 2008, p. 269).

Stoll e Wikely (1998), fundindo os diversos contributos para a definição de eficácia, propõem que a definição de uma escola eficaz seja aquela que:

- promove o sucesso de todos os alunos, para além do que deles pode ser esperado, tendo em conta a sua situação ao entrarem na escola e a sua origem familiar;
- assegura que cada aluno consiga o melhor desempenho possível;
- tem em conta todos os aspectos do desenvolvimento dos alunos;
- está num processo contínuo de melhoria, ou seja, orienta o seu trabalho para manter níveis de desempenho elevados ( citados por Alaíz et al., 2003, p. 35).

Segundo os mesmos autores, as escolas podem ser mais eficazes com determinados alunos e em algumas disciplinas e, num determinado momento, podendo, no entanto, perder essa eficácia em curtos períodos de tempo.

As escolas eficazes, segundo Alaíz et al. (2003), revelam uma “liderança profissionalizada; visão e objectivos partilhados; ambiente de aprendizagem; ênfase no ensino e na aprendizagem; ensino estruturado; expectativas elevadas acerca dos alunos; reforço positivo; monitorização do progresso; direitos e responsabilidades dos alunos; parceria família-escola; organização aprendente” (pp. 35-36).

Mais recentemente foram propostas novas e mais exigentes definições operacionais da eficácia de uma escola, destacando-se o trabalho desenvolvido por Gray et al. (1999 citados por Lima, 2008) que incrementa o conceito de “melhoria da escola” (*improving school*) (Lima, 2008). Os estudos sobre a melhoria da escola, cuja atenção,

segundo Stoll e Wikely (1998 citados por Alaíz et al., 2003), se centra “nos processos que as escolas desenvolvem para obterem mais sucesso e sustentar a sua melhoria” (p. 34), para além de permitirem compreender como é que alunos com características semelhantes obtinham resultados diferentes em escolas diferentes, também possibilitavam o entendimento de como se processava o progresso ou a melhoria das escolas, ou seja, “Como se explicava que umas escolas «melhorassem» rapidamente, mas regredissem em poucos anos, ou progredissem de forma não consistente, e outras progredissem mais lentamente mas de forma constante” (Clímaco, 2010, p. 78).

Segundo Gray et al. (1999 citados por Lima, 2008) têm sido utilizadas três maneiras de avaliar o desempenho da escola: a primeira, historicamente a tendência dominante mas que tem interessado pouco aos investigadores, é a de comparar o desempenho com um padrão nacional; uma segunda forma, em que a noção de eficácia é relativa, diz respeito à determinação do grau de eficácia de uma determinada escola, tendo em conta o perfil dos seus alunos, o que implica a comparação entre escolas semelhantes. Neste caso, uma escola eficaz é aquela que, de acordo com as características que os alunos apresentavam aquando do seu ingresso, consegue que estes vão mais além do que era esperado (a investigação tem mostrado que a grande maioria das escolas apresenta um desempenho esperado, sendo por conseguinte, escolas de eficácia média) (Lima, 2008). Com base neste pressuposto pode determinar-se se esta capacidade da escola está a ser melhorada ao longo do tempo, constituindo uma terceira forma de julgar o desempenho da escola. Os mesmos autores referem que têm sido utilizadas quatro formas para avaliar o grau de melhoria da escola: uma das formas é através do relato da evolução da escola nas palavras de alguns dos seus membros, geralmente o diretor ou um membro da equipa diretiva; uma segunda forma consiste na versão mais sistemática da anterior, em que se pede aos atores escolares que indiquem as mudanças ocorridas na sua escola em resultado de uma determinada iniciativa para, numa fase posterior, se fazer o cruzamento destas informações com outras recolhidas de forma independente pelos próprios avaliadores, relativamente a outros fatores; uma terceira forma baseia-se nos juízos emitidos por agentes externos à escola, como por exemplo, inspetores que avaliaram a escola em causa, relativamente ao grau de mudança que nela ocorreu; e, por fim, uma tendência mais recente, que diz respeito ao grau de melhoria determinado com base em resultados de testes e exames. A utilização desta última forma de avaliar o grau de autonomia tem sido grandemente impulsionada, devido ao aumento das iniciativas governamentais que visam acentuar o papel

desempenhado pelos testes e pelos exames nacionais na avaliação das escolas (Lima, 2008).

Graz et al. (1999 citados por Lima, 2008), que se enquadram na terceira forma de avaliar o desempenho da escola, definem “uma escola «em melhoria» como uma instituição educativa que melhora a sua eficácia ao longo do tempo” (p. 38) ou seja, “uma escola cujo valor acrescentado vai crescendo com grupos sucessivos de estudantes” (Lima, 2008, p. 38).

A melhoria é considerada por Stoll e Fink (1996):

- como um processo em que a escola melhora os resultados dos alunos;
- foca-se no ensino e na aprendizagem; desenvolve a capacidade para se apropriar da mudança;
- define os seus princípios orientadores;
- analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento;
- define estratégias para alcançar os seus objetivos;
- tem em conta as condições internas necessárias à mudança;
- mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência;
- monitoriza e avalia os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento” (citados por Alaíz et al., 2003, p. 36)

Para uma melhoria eficaz da escola (*effective school improvement*) os objetivos e o sucesso podem ser definidos em termos de critérios de eficácia, por um lado, e em termos de critérios de melhoria, por outro (Alaíz et al., 2003). Os critérios de eficácia aplicam-se sempre que a escola consiga melhores resultados de aprendizagem para os seus alunos, acrescentando maisvalia a esses resultados, e os critérios de melhoria, se a escola gere com sucesso a mudança de uma situação para a outra, condição necessária para conseguir maior eficácia. Para garantir uma melhoria eficaz da escola é condição necessária que ambos os critérios estejam presentes. Esta linha de investigação sustenta igualmente, que o papel dos professores é fundamental na condução de todos os esforços conducentes à eficácia e à melhoria (Alaíz et al., 2003). Por conseguinte, pretende-se obter uma mudança nos resultados dos alunos a nível académico, de atitudes ou de competências, avaliados com base nos critérios de eficácia e, a mudança nos resultados mediadores, ou seja, naqueles que provêm da ação a desenvolver quer a nível de sala de aula, quer a nível de escola, avaliados com base num critério de melhoria. Estes últimos devem estar sempre diretamente relacionados com os resultados dos alunos uma vez que, quando se verificam mudanças quer a nível de escola – no funcionamento do órgão de gestão, nos departamentos curriculares, na gestão dos

recursos - quer a nível de sala de aula/professor - clima de sala de aula, metodologias de ensino, entre outras – estas devem ser direccionadas e ter efeitos na melhoria dos resultados dos alunos (Alaíz et al., 2003).

Na mesma linha de pensamento, Hoeben (1998 citado por Alaíz et al., 2003) considera que a melhoria eficaz da escola é a “mudança planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados” (p. 38).

O quadro de referência para a melhoria eficaz da escola, segundo Reezigt (2001 citado por Alaíz et al., 2003), engloba todos os fatores a nível do contexto e a nível de escola. Constituem *fatores de contexto*:

- a *pressão externa para melhorar* – avaliação externa e responsabilização, agentes externos, participação da sociedade no ensino, nas mudanças sociais e em políticas educativas favoráveis à mudança;
- os *recursos/apoio à melhoria* – autonomia deixada às escolas, recursos financeiros e condições de trabalho favoráveis, apoio local;
- e *objectivos educativos* formais em termos de resultados dos alunos (Reezigt, 2001 citado por Alaiz et al., 2003, p. 41).

Como *fatores de escola*, o autor aponta:

- a *cultura de melhoria* – pressão interna para a melhoria, autonomia das escolas, visão partilhada (sobre a educação), vontade de tornar-se uma organização aprendente/um prático reflexivo, formação e colaboração colegial, experiência em matéria de melhoria, apropriação da melhoria, envolvimento e motivação, liderança, estabilidade da equipa educativa, tempo para as actividades de melhoria;
- os *processos de melhoria* – avaliação e diagnóstico de melhoria, descrição dos objectivos de melhoria, planificação das necessidades de melhoria, implementação do programa de melhoria, avaliação e reflexão;
- e os *resultados de melhoria* – mudança da qualidade da escola, mudança da qualidade dos professores, mudança da qualidade dos resultados dos alunos (conhecimentos, competências, atitudes) (Reezigt, 2001 citado por Alaiz et al., 2003, p. 42).

O mesmo autor considera que, apesar destes fatores serem passíveis de influenciar as práticas educativas, constituem somente “um guia orientador da acção e não um modelo a seguir rigidamente, independentemente do contexto em que se insere” (Reezigt, 2001 citado por Alaíz et al., 2003, p. 40).

O esforço que atualmente se faz notar, de aproximação gradual entre o campo de estudos sobre a eficácia da escola e os programas de melhoria das escolas, não tem

deixado indiferentes quer os profissionais do ensino, quer os próprios responsáveis políticos, na utilização dos contributos das duas linhas de investigação (Lima, 2008, p. 353). Alaíz et al. (2003) são da opinião que mediante o contributo de ambas se pretende responder a todos os problemas dos sistemas educativos europeus na sociedade pós-moderna aos quais, individualmente, nenhuma destas correntes conseguiu responder.

Da convergência entre estas duas correntes pode resultar “uma forma nova (...) de focalizar os problemas práticos das escolas em processo de melhoria” (Gray et al., 1999 citados por Lima, 2008, p. 353). A este propósito e tendo em conta os problemas práticos das escolas em processo de melhoria, Lima (2008) refere que “talvez seja demasiado precipitado embarcar em optimismos excessivos, pois corre-se o risco de este maior entrecruzamento entre as duas tradições representar uma forma sub-reptícia, de os propósitos de melhoria da escola serem contaminados e instrumentalizados por abordagens tecnocráticas ao ensino e à organização escolar (...), e de resultar na aceitação acrítica das versões mais correntes e simplistas do conceito de eficácia” (p. 353).

### **1.2.3 – Contributos práticos do movimento das escolas eficazes**

Os estudos sobre a eficácia da escola têm tido impacto tanto nas práticas dos decisores políticos a vários níveis – internacional, nacional, regional, local e institucional -, como a nível de prática educativa propriamente dita (Lima, 2008). No campo educativo, o movimento das escolas eficazes tem dado um contributo valioso tanto nas políticas de intervenção educativa prioritária, como na avaliação externa das escolas e nas iniciativas de autoavaliação e melhoria da escola. No primeiro caso, tem influenciado a planificação de apoios específicos a instituições educativas com condições extremas de desvantagem social. No caso da avaliação das escolas, esse impacto é notório no interesse que despertou quer nos responsáveis políticos na área da educação, quer nos responsáveis pelas escolas, nos professores e em outros atores educativos. Na base deste interesse parece estar o rol de conhecimentos produzidos sobre como deve funcionar um estabelecimento de ensino para permitir o sucesso dos seus alunos (Lima, 2008).

A utilização prática destes saberes a nível da avaliação externa das escolas tem ajudado na definição de indicadores de desempenho adequados e válidos, na procura da

melhor forma de medir o desempenho da escola e de relatar publicamente essa informação e tem contribuído inclusive, para a preparação de intervenções inspetivas nas escolas (Lima, 2008). A nível da autoavaliação, o impacto recai sobre as estratégias e os processos de melhoria da escola, consubstanciado em recomendações específicas aos vários atores escolares e em programas concretos de intervenção nas escolas (Lima, 2008).

São exemplos várias das iniciativas desenvolvidas que procuraram avaliar a qualidade e o desempenho das escolas, de que falámos anteriormente, nomeadamente, o Observatório da Qualidade das Escolas; o programa Qualidade XXI, onde, segundo Lima (2008), se identificam claramente os quadros de referência utilizados por Rutter et al. (1979) e Mortimore et al. (1988). O mesmo autor refere que no Programa de Avaliação Integrada das Escolas é possível reconhecer facilmente, na sua globalidade, os grandes eixos temáticos orientadores da atividade dos investigadores da eficácia da escola. O programa AVES – programa de Avaliação de Escolas Secundárias, na opinião de Azevedo (2002 citado por Lima, 2008) teve objetivos claramente influenciados pela pesquisa sobre a eficácia da escola e cujas dimensões a avaliar, nomeadamente, entradas, contexto, processos e resultados reproduzem “o esquema básico que preside, desde há muito, à actividade dos investigadores da eficácia da escola” (Lima, 2008, p. 291).

A metodologia desenvolvida para a investigação sobre a eficácia da escola, em particular a focalização no progresso ou “valor acrescentado” e o reconhecimento da importância das características dos alunos aquando da sua entrada e saída da escola, “constitui terreno fértil” para a identificação e aplicação de indicadores de desempenho e de instituição de uma política de avaliação externa das escolas, com publicitação dos respetivos resultados e conseqüente comparação entre escolas, apesar da investigação sobre a eficácia da escola demonstrar “claramente que a publicação dos resultados «brutos» das escolas nos exames e nas avaliações (...) nada fará para melhorar a qualidade da educação escolar” (Lima, 2008, p. 294). Assim, se se poderá dizer que

a pesquisa sobre a eficácia da escola tem alguma responsabilidade na promoção da ideia de que as instituições educativas devem ser comparadas quanto aos resultados que os seus alunos devem obter, já não é tão rigoroso afirmar-se que ela legitima as práticas de elaboração de listas ordenadas de escolas (*rankings*), sendo mais acertado reconhecer que alguns dos seus investigadores mais destacados têm dado, até, um contributo decisivo para a deslegitimação desse tipo de hierarquizações cegas dos estabelecimentos de ensino (Lima, 2008, pp. 297-298).

É no domínio da autoavaliação e dos programas de melhoria da escola que, segundo Lima (2008), o contributo das pesquisas sobre a eficácia das escolas se tem mostrado particularmente útil e eficaz, fornecendo critérios e ajudando na definição de objetivos, de estratégias de ação e de modelos avaliativos dos resultados alcançados. Para tal, na opinião do mesmo autor, muito contribuíram os trabalhos realizados por Mortimore et al. (1988), com as recomendações dirigidas aos diversos intervenientes educativos – governo central, formadores de professores, autoridades educativas locais, associações de professores, membros dos órgãos governativos das escolas, diretores dos estabelecimentos de ensino, docentes e pais. Do mesmo modo, se tornaram importantes os estudos de Teddlie e Stringfield (1993 citados por Lima, 2008) com recomendações para os responsáveis educativos regionais e locais e para os líderes das escolas, bem como os de Stoll e Fink (1995 citados por Lima, 2008) respeitantes ao Canadá fornecendo um quadro orientador da planificação da mudança organizacional e da prática educativa. Na mesma linha assume igual relevância, os estudos de MacBeath (1999 citado por Lima, 2008) aplicados a Inglaterra, para o desenvolvimento da autoavaliação das escolas. Segundo este autor, é fundamental para a melhoria da escola que a comunidade educativa mobilize conhecimentos no sentido de desenvolver processos de autoavaliação próprios e contextualizados, em detrimento de práticas assentes na supervisão e atenção constantes de agentes externos, desconhecedores das especificidades de cada escola (MacBeath, 1999 citado por Lima, 2008). O mesmo autor é da opinião que as observações pontuais de sala de aula e da escola realizadas por agentes externos à escola não conseguem captar a verdadeira realidade já que, tanto responsáveis diretivos como professores e alunos se revelam bastante habilidosos na demonstração de comportamentos artificiais, daí o autor afirmar que “as escolas podem ter duas faces: uma para os visitantes, outra para si próprias” (MacBeath, 1999 citado por Lima, 2008, p. 325). Considera, ainda, a necessidade de ajudar as escolas a manterem e a melhorarem as suas capacidades de autorreflexão, de forma a diminuir progressivamente a dependência de inspeções externas. Partindo deste pressuposto, a missão das inspeções externas passará pelo auxílio às escolas na dinamização dos seus processos autoavaliativos, conducentes a um desenvolvimento mais eficaz (Lima, 2008)

Por fim, convém ter sempre presente que para a melhoria eficaz da escola, é fundamental que os resultados da autoavaliação sejam articulados com os resultados da avaliação externa e que estes sejam tidos em consideração no planeamento e implementação da melhoria eficaz (Alaíz et al., 2003).

### **1.3. – Autoavaliação / Avaliação interna versus Avaliação externa: tensão entre duas lógicas avaliativas**

#### **1.3.1 – Autoavaliação/Avaliação interna: da regulação para a conformidade à regulação para a emancipação**

A autoavaliação da escola resultou de uma determinação política, no quadro de novos referenciais como um “instrumento de promoção da qualidade, nomeadamente em matéria de organização e de mobilização eficiente de recursos” (Azevedo, 2007, p. 19). Com a publicação da Lei nº 31/2002 pretendia-se imprimir nas escolas a capacidade de auto organização e a mobilização para objetivos de qualificação educativa (Lima, 2008). A referida lei consagra a autoavaliação como uma prática de carácter obrigatório e permanente, que conta com o apoio da administração educativa e assenta em vários termos de análise (artigo 6º) devendo conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados (artigo 7º). No uso da autonomia já reconhecida, a escola deve elaborar os seus documentos estruturantes, projeto curricular, projeto educativo, regulamento interno e plano de atividades, perspetivando a melhoria e o aperfeiçoamento da sua ação e dos seus resultados. Para tal, a autoavaliação tem que ser fomentada pelos diversos atores educativos, envolvendo tanto quanto possível todos os setores da escola (Terrasêca, 2010).

Afonso (2000 citado por Alaíz et al., 2003) advoga que o desenvolvimento da autoavaliação permite às escolas não só melhorar o seu desempenho ao se identificarem áreas problemáticas e possíveis soluções facilitando deste modo, o trabalho dos docentes e de outros profissionais, como também “é um óptimo instrumento de *marketing*” (p. 19) uma vez que a divulgação dos resultados junto da comunidade educativa permite obter apoios que se revelem necessários, bem como despertar o interesse dos encarregados de educação para a frequência/manutenção dos seus educandos em determinada escola. Mais ainda, as escolas ao gerarem autoconhecimento, conseguem mais facilmente preparar a justificação/fundamentação das fragilidades identificadas pelos serviços de avaliação externa, sendo-lhes assim possível “gerir a pressão da avaliação externa institucional” (p. 19). Por outro lado, fazer uso da autonomia que as escolas detêm permite-lhes, segundo Bolívar e Guerra (2000 citados por Alaíz et al., 2003), “afirmar-se como organização aprendente” (p. 19).

Neste contexto, a autoavaliação pode ser entendida como “um processo de melhoria da escola, construído através quer da construção de referenciais” (Alaíz et al.,

2003, p. 21) com base nas informações que a escola já detém e nas provenientes da avaliação externa (Terrasêca, 2010), quer da “procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de juízos de valor” (Alaíz et al., 2003, p. 21). É “um exercício colectivo, assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da educação” (Alaíz et al., 2003, p. 21), diálogo esse assente no contributo de cada agente interno à escola “para o planeamento e aperfeiçoamento do trabalho na sala de aula, na escola e na comunidade” (IGE, 2007, p. 7). Também Terrasêca (2010) considera que é um processo “em que a instituição é uma emanação dos actores que se sentem co-actores das normas, tomam decisões legítimas num exercício debatido e partilhado do poder” (p. 134). A autoavaliação é, ainda, “um processo de desenvolvimento profissional; é um acto de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo; é uma avaliação orientada para a utilização” (Alaíz et al., 2003, p. 21).

O processo de autoavaliação pode ser perspetivado sob o ponto de vista da *prestação de contas* bem como da *produção de conhecimento* e do *desenvolvimento* (Alaíz et al., 2003). Para a IGE (2007) o desenvolvimento de processos de autoavaliação persegue essencialmente objetivos de melhoria, para além do objetivo de prestação de contas, sendo apanágio das escolas eficazes e da prática profissional que, com a descentralização, assume outro significado. No âmbito da autonomia das escolas, estas devem “prestar contas do seu desempenho ao poder do qual dependem” e, acima de tudo, “prestar contas internamente” (Alaíz et al., 2003, p. 21) aos seus “actores externos – pais e comunidade mais vasta” (IGE, 2007, p. 7). Os dados da autoavaliação servem de base para a avaliação externa e os seus utilizadores são os órgãos de gestão das escolas que, de acordo com os resultados da avaliação das diferentes dimensões da escola, podem apresentar medidas de melhoria. Os destinatários da informação são o público em geral e os pais em particular, os quais “devem ser informados acerca da eficácia da escola (traduzida nos resultados dos alunos), da adequação, relevância e pertinência dos processos utilizados e da gestão que é feita dos recursos” (Alaíz et al., 2003, p. 21).

A *produção de conhecimento*, no âmbito da autoavaliação, visa conhecer com profundidade as diferentes dimensões da escola e é da iniciativa de instituições académicas no âmbito de programas nacionais ou internacionais, de investigadores individuais, da própria escola ou do poder central (Alaíz et al., 2003). A informação obtida destina-se essencialmente à gestão da escola e aos professores bem como à tutela,

quando o desenvolvimento da avaliação é da sua iniciativa, podendo ser utilizada quer por professores e gestão da escola, quer por alunos (Alaíz et al., 2003).

Na *perspetiva do desenvolvimento*, pretende-se que a escola utilize os resultados da avaliação para planear e implementar ações de melhoria, não somente da própria escola em termos de desenvolvimento organizacional e profissional dos seus trabalhadores, como também a nível da melhoria das aprendizagens dos alunos (Alaíz et al., 2003). A melhoria das escolas, na ótica de Terrasêca (2010), “não resultará da sua transformação numa organização implementadora de estratégias de adequação dos cidadãos a um mundo que lhes é exterior, mas enquanto instituição capaz de tomar parte nos modos de pensar o mundo e de produzir influência sobre o seu curso” (p. 138). Os principais destinatários da informação obtida, na perspectiva de desenvolvimento são os professores, alunos, pais e comunidade, que conjuntamente com a gestão da escola, docentes e outros técnicos educativos podem ser os utilizadores dos resultados da avaliação (Alaíz et al., 2003).

Alaíz et al. (2003) referem que:

os resultados da avaliação no âmbito da prestação de contas ou da produção de conhecimento podem ser apropriados pela escola para estabelecer os seus objectivos, prioridades e estratégias de desenvolvimento. Assim, qualquer processo de auto-avaliação contém em si uma perspectiva de prestação de contas face à comunidade educativa, possui potencialidades para produzir conhecimento acerca das diferentes dimensões da escola, preparando-a para o confronto com a avaliação externa e para o aprofundamento da sua autonomia, isto para além da perspectiva de desenvolvimento que lhe está inerente (p. 34).

Deste modo, é imprescindível que a escola desenvolva um processo de autoquestionamento constante, identificando os seus pontos fortes e pontos fracos, que conduzam e efetivem a sua ação consubstanciada na elaboração e implementação de planos de melhoria, rumo à mudança. Para tal, é necessário que a escola adquira uma verdadeira *cultura de autoavaliação*, que desenvolva e rotinize procedimentos de autoavaliação. Lafond (1998) defende que “é preciso que o estabelecimento de ensino adquira uma cultura de avaliação, que empreenda medidas de auto-avaliação” (pp. 12-13). Opinião esta, partilhada por Azevedo (2007) quando refere que “Necessitamos de uma avaliação que alimente a melhoria, que produza informação sobre o que se ensina e se aprende na escola, que contribua para uma nova cultura de escola” (p. 70). A este propósito, Terrasêca (2010) acrescenta a necessidade de uma figura externa acompanhar o desenvolvimento da autoavaliação e “que trabalhe no sentido de construir a sua

dispensabilidade (...) diluindo-se tão cedo quanto possível, isto é, logo que uma nova cultura de avaliação esteja, finalmente consolidada” (p. 139).

No respeitante às boas práticas de autoavaliação, os seus resultados apontam para determinadas características das escolas onde estas se verificam, nomeadamente:

liderança forte; metas entendidas e partilhadas pelos membros da comunidade escolar; empenhamento dos principais actores da escola nas actividades de auto-avaliação e de melhoria; definição e comunicação clara de políticas e orientações; actividades de auto-avaliação centradas na aprendizagem, no ensino e na melhoria dos resultados; forte empenhamento do pessoal na auto-avaliação; os dispositivos de acompanhamento e avaliação são sistémicos, rigorosos e robustos; bom planeamento das acções e da afectação de recursos; um equilíbrio benéfico entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna da qualidade; uma infra-estrutura forte de apoio nacional e/ou local à auto-avaliação como um processo (SICI, 2003 citado por Azevedo, 2007, pp. 81-82).

A IGE (2007), ao referir-se ao desenvolvimento eficaz da autoavaliação da escola, considera a possibilidade da existência de fatores que lhe são favoráveis nomeadamente, o nível de autonomia escolar que considera elevado, algum estímulo e apoio a nível nacional à autoavaliação e uma articulação coesa dos procedimentos de autoavaliação com outras formas de regulação e monitorização, em especial no que concerne à avaliação externa das escolas.

A autoavaliação, ainda que conduzida autonomamente pela escola, dependendo do seu uso, contexto e referencial, pode apenas reproduzir, ampliar e aprofundar a dimensão avaliativa presente nas avaliações externas, de controlo e regulação, que têm na administração educativa o principal referencial. Simões (2010) considera que a definição da grelha de análise da avaliação externa acabará por uniformizar de algum modo os dispositivos internos, mas que, no entanto, não determina nem limita as escolas no desenvolvimento de um processo de autoavaliação próprio e autodirigido, cabendo a cada escola escolher um modelo de avaliação que mais se adegue às suas características e necessidades.

Tendo em consideração tudo o que até aqui foi exposto, não podemos olvidar que o desenvolvimento da autoavaliação apesar de ser necessário para o aperfeiçoamento da escola, o que exige um esforço constante e permanente, é também um processo de difícil implementação que requer tempo, conhecimentos técnicos por vezes difíceis de dominar, e envolvimento de todos os atores educativos. Simões (2010), acreditando no “poder mobilizador e emancipatório da auto-avaliação”, considera a necessidade de “deixar tempo, espaço e pressão positiva para que tal aconteça autonomamente dentro das escolas” (p. 206).

Lafond (1998), a propósito da dificuldade da realização da avaliação, enuncia alguns conselhos:

- não pretender abarcar tudo de uma só vez, mas, pelo contrário, dirigir a análise para um ou outro aspecto da vida da escola em função dos problemas encontrados;
- o campo de investigação pode variar de uma escola para outra e de um ano para o outro, na mesma escola;
- entregar o trabalho de análise a várias comissões onde todos os membros da comunidade escolar estão representados; pedir, eventualmente, a colaboração de entidades exteriores à escola;
- diversificar os métodos: inquéritos feitos através de questionário ou entrevistas, utilização de estatísticas e de indicadores disponíveis, elaboração de um quadro de serviço, etc.;
- ter o cuidado de não acumular materiais em excesso, que ultrapassariam rapidamente as capacidades de análise da escola, tendo em conta os recursos disponíveis e o tempo necessário (Lafond, 1998, p. 21).

### **1.3.2 – Avaliação externa: prestação de contas ou melhoria**

O grau de cumprimento do projeto educativo, o sucesso educativo dos alunos, a prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa, entre outros aspetos da vida das escolas, aliado ao cumprimento de orientações nacionais emanadas pela tutela são fatores considerados pela avaliação externa (Lima, 2008) consubstanciando-se esta avaliação, por conseguinte, em aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas (Lei nº 31/2002, artigo 8º).

Esta forma de avaliação, justificada no contexto da prestação de contas, constitui uma forma do poder central garantir a qualidade da oferta educativa e o uso eficaz dos recursos disponibilizados, e que os resultados justificam o dinheiro investido (IGE, 2007). Terrasêca (2010) acrescenta que este propósito, de prestação de contas na linha da crescente autonomia anuída às escolas ajudam-nas a “adequarem-se melhor aos novos desígnios e demandas da sociedade e do mundo em mudança” (p. 116).

Pese embora a prestação de contas seja, inicialmente, o móbil da avaliação externa, também pode ser conjugada com a perspetiva de desenvolvimento e melhoria, fornecendo às escolas informação de retorno sobre os seus pontos fortes e fracos, fazendo recomendações e constituir-se como apoio ou recurso para alcançar os seus objetivos (IGE, 2007).

A forma como a avaliação externa era entendida até então, como mera operação de controlo, “numa perspectiva de avaliação de conformidade, com efeitos diminutos nas práticas de ensino dos docentes e nas aprendizagens dos alunos “ (Alaíz et al., 2003, p. 17) ultrapassou a barreira do controle assumindo outras funções como “a melhoria, na perspectiva de equidade no acesso à educação e eficácia e eficiência do desempenho” (CNE, 2011) das escolas. Uma tendência bastante clara, a nível internacional, tem sido a ênfase crescente colocada na melhoria da aprendizagem nas escolas (Santiago, 2010).

Terrasêca (2010) refere que o entendimento que parece existir de que a prestação de contas, formalizada através de avaliações externas sistemáticas, conduz à melhoria dos resultados apresentados pelas escolas, na realidade nacional, não se tem verificado de forma consistente. A autora coloca sérias dúvidas neste domínio, questiona mesmo se alguma vez a avaliação externa venha a produzir esse resultado, uma vez que não tem conseguido combater nem tão pouco “contrariar o efeito de inércia” que contribui para que a escola “se vá perpetuando nos seus modos de trabalho, de organização, e de gestão das relações quer internas, entre os seus actores, quer externas, com os diversos organismos de tutela e com a comunidade em geral” (Terrasêca, 2010, p. 112). Não obstante a qualidade intrínseca da avaliação externa reconhecida pela autora, a mesma considera que a sua ação não tem atingido os objetivos a que se propõe. Por um lado, a avaliação externa tem desencadeado reações algo crispadas que levam a que as escolas mostrem “o que de melhor têm” e que se coaduna com o que delas se espera, por outro lado, o carácter pontual com que são realizadas não permite que algo de efetivo, proeminente e expressivo mude na qualidade do serviço prestado pela escola, na qualidade das aprendizagens ou, inclusive, nos modos de trabalho dos profissionais da educação (Terrasêca, 2010). Considera também, ser urgente atribuir um significado à avaliação externa “que permita valorizar o trabalho educativo realizado pelas escolas e contribuir para a melhoria” (Terrasêca, 2010, p. 118), pelo que a avaliação externa deve manter-se direcionada para a recolha e tratamento de informação sobre o trabalho desenvolvido pelas escolas.

Segundo a IGE (2009a), a avaliação externa das escolas pretende contribuir “Para o desenvolvimento organizacional das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos” (p. 5). A IGE (2009b) considera ainda, que “Através de um melhor conhecimento de cada escola, em particular, e do serviço educativo, em geral, pretende-se incentivar práticas de auto-avaliação, promover uma ética profissional marcada pela responsabilidade, fomentar a participação social na

vida escolar e contribuir para que as crianças e os jovens encontrem nas escolas espaços educativos que os sirvam cada vez melhor (p. 5).

Esta forma de encarar a avaliação das escolas, segundo Lafond (1998), não deve descurar o facto de cada instituição de ensino, no uso da sua autonomia, estipular objetivos próprios e contextualizados, que devem ser merecedores de toda a atenção da avaliação externa, por conseguinte, a avaliação de uma escola deve ter em conta a sua individualidade, a premissa de que cada caso é um caso específico, dentro do contexto em que esta se insere, cabendo aos avaliadores externos compreender e apreciar o seu ponto de vista na “formulação de um juízo” (Azevedo, 2007, p. 43), num “esforço de distanciamento, de verdade, de lucidez” (Lafond, 1998, p. 14). A avaliação deve reverter em benefício da própria escola ao se constituir como uma maneira de diagnosticar os pontos fortes e pontos fracos da escola, incluindo recomendações, e não somente para benefício da autoridade administrativa (Lafond, 1998). Alaíz et al. (2003) partilham da mesma opinião quando referem que “a apresentação de recomendações decorrentes do processo de avaliação podem/devem ser utilizadas pelas escolas na definição das suas prioridades e dos seus objetivos de melhoria, potencializando a função formativa da avaliação” (p. 18). A este propósito Terrasêca (2010), referindo-se à relação entre a avaliação externa a cargo da IGE e a autoavaliação da responsabilidade da escola, considera que a avaliação para assumir um carácter formativo “tem que se realizar numa base de confiança, transparência e abertura entre as partes que repartem entre si doses de poder e de influência desequilibrados” (p. 123). No entanto, a mesma autora considera que “A avaliação externa e todas as questões que a envolvem e que ela implica acabam por, frequentemente, contribuir para que se transforme num fim em si mesma, polarizando grande parte das iniciativas e actividades desenvolvidas nas escolas” (Terrasêca, 2010, p. 131). Neste contexto, Lafond (1998) é da opinião que a avaliação externa das escolas não deve reduzir-se a um simples controlo da legalidade ou do respeito pelas normas regulamentares, nem tão pouco à simples apreciação dos resultados obtidos pelas escolas. A avaliação deve sim, considerar que embora a escola tenha o dever de apresentar provas de iniciativa, de criatividade e de inovação, nem todas têm as mesmas condições para os obter (Lafond, 1998). O mesmo autor considera a avaliação das escolas “não apenas um controlo impessoal, mas antes um esforço de análise para compreender por dentro, a partir da observação directa e da auscultação dos actores, a sua vida, o seu funcionamento, os seus problemas, no sentido de se atingir um diagnóstico que ponha em evidência os seus trunfos e indicando, sob a forma de

recomendações e conselhos, o caminho a seguir para se aperfeiçoar” (Lafond, 1998, p. 15).

### **1.3.3 – Autoavaliação e avaliação externa: complementaridade e sinergias**

Se por um lado temos uma avaliação que gera conhecimento do contexto específico de cada escola e cujos principais ou únicos agentes são membros da comunidade educativa da escola, podendo, no entanto, contar com a colaboração de agentes externos – a autoavaliação, por outro, temos uma avaliação feita por um corpo inspetivo que não faz parte da comunidade educativa – a avaliação externa. Encontrar um equilíbrio entre as duas será o ideal, o que se torna difícil, segundo Lafond (1998), devido à “tensão dialética” que existe entre ambas (p. 24) porque, e explica:

- se a avaliação externa não toma suficientemente em linha de conta os esforços desenvolvidos pela escola para ultrapassar os problemas que encontra, se privilegia demasiado os indicadores quantitativos (nomeadamente os indicadores de resultado em detrimento da observação no terreno e do diálogo), será certamente um instrumento de controlo útil para a administração central, mas corre o risco de ser vista pelas escolas como uma obrigação inútil e até mesmo desencorajadora;
- se, pelo contrário, a avaliação externa privilegia a vontade de compreender e de ajudar as escolas, esquecendo-se dos aspetos objetivos e quantitativos, arrisca-se a reduzir-se a uma simples atividade de aconselhamento (...) (Lafond, 1998, p. 24).

Afonso (2011) é da opinião que a autoavaliação “implica um processo reflexivo, organizado e intencional, que deve decorrer de um certo grau de autonomia coletiva, ou da capacidade de autodeterminação ou *empowerment* dos atores educativos e das suas lideranças” (p. 43), pelo que, a sua imposição legal “é congruente com uma visão instrumental de controlo e de desconfiança nas escolas e nos seus atores educativos” (p. 46). O mesmo autor considera que a conjugação deste facto aliado a propósitos direcionados para o cumprimento de objetivos relacionados com os “interesses pragmáticos dos órgãos de direção e gestão” (p. 43) tendem a tornar a autoavaliação num ritual que se distancia dos seus propósitos de base.

Estas duas formas de avaliação são, por vezes, apresentadas como sendo opostas. Por um lado, existem investigadores que fazem a apologia da avaliação externa por ser, no seu ponto de vista, mais objetiva, uma vez que se baseia em “dados quantitativos”, o que facilita “a comparação entre escolas” e a definição de “padrões de qualidade” e, criticam a avaliação interna porque esta pode conduzir a enviesamentos, uma vez que “sujeito e objeto quase se confundem” (Alaíz et al., 2003, p. 16). Por outro

lado, encontram-se aqueles que defendem a avaliação interna por a considerarem mais capaz de “traduzir a complexidade da actividade educativa” do que a avaliação externa, que se “limita necessariamente a um número reduzido de indicadores” (Alaíz et al., 2003, p. 16). Acresce, ainda, o facto da avaliação interna evitar a “angústia e a desmotivação dos professores e outros profissionais da educação atribuída à avaliação externa” (Alaíz et al., 2003, p. 16).

Terrasêca (2010) embora defenda a separação da avaliação externa e da autoavaliação considera que, na eventualidade de ambas procurarem alcançar finalidades da mesma natureza, estas “devem agir segundo princípios de ação diversos embora não necessariamente incompatíveis” (p. 134), opinião partilhada por Simões (2011) ao referir que a autoavaliação se destina “à regulação horizontal e autónoma da organização escolar” e a avaliação externa “a uma meta-regulação ou regulação das regulações, garantindo a necessária conformidade dentro de uma margem aceitável de procedimentos e resultados” (p. 55). Terrasêca (2010) acrescenta, ainda, que a avaliação externa deve servir para “monitorizar a qualidade global, para obter um referencial disponível para os estabelecimentos de ensino, para permitir que cada escola possa balizar o seu trabalho a partir das informações disponíveis e, mesmo, das referentes a estudos internacionais (p. 125).

Ao se colocarem em prática estas duas formas de avaliação – avaliação externa e autoavaliação - é possível obter dois pontos de vista, de entidades diferentes, sobre uma mesma situação da vida das escolas. Na eventualidade da autoavaliação poder sobrevir numa ótica orientada para a melhoria na prestação do serviço educativo, desde logo porque conduz a um maior empenho na promoção e execução das recomendações resultantes do processo avaliativo, o facto dos avaliadores internos poderem estar sujeitos a pressões locais ou, inclusive, não conseguirem colocar em prática uma perspectiva de isenção, pode conduzir a certos enviesamentos na análise do contexto. Por conseguinte, pode ser vantajoso complementar e cruzar as informações provenientes da autoavaliação com as provenientes de um parecer externo. A complementaridade que poderá ser atribuída a estas duas formas de avaliação possibilita maiores e melhores níveis de desempenho escolar (ME, 2006). Sendo assim, a utilização dos resultados da avaliação externa e a sua articulação com os da avaliação interna complementam-se no sentido de que a primeira induz à elaboração de planos de desenvolvimento e a segunda suscita o desenvolvimento de processos contextualizados de autoavaliação, com vista à melhoria da eficácia da escola (Alaíz et al., 2003). Nesta linha de análise, como defende

Azevedo (2007), “O modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre auto-avaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à auto-avaliação” (p. 77).

A título de conclusão, a avaliação das escolas sendo um processo sem fim, de busca da qualidade pressupõe e exige uma predisposição à mudança. É impensável concebê-la dissociada da mudança, mais do que isso, de uma cultura da mudança. Para que tal propósito se afirme, a autoridade administrativa “Deve abandonar os processos de controlo no que encerram de mais estéril e paralisante para se munir de um sistema regulador e de pilotagem que lhe permita, embora respeitando a autonomia concedida às escolas, garantir a qualidade do sistema educativo” (Lafond, 1998, p. 24).

A autoavaliação associa-se à mudança e essa assume diversos significados. Trata-se de um processo, sem dúvida, complexo, lento, com avanços e retrocessos, mas com grande potencial de transmutação. Portanto, a autoavaliação está indubitavelmente ligada à mudança e à melhoria, constituindo-se como um meio e não como um fim. No entanto e de acordo com Terrasêca (2010) “apesar do atraso que sempre vestimos em jeito de culpa, não devemos acelerar e pressionar as escolas com a avaliação, nomeadamente a avaliação interna, porque a solução que vier nesse ambiente será sempre inscrita numa exterioridade que não impulsiona a melhoria, apenas a simula” (p. 207). Considerando as palavras de Simões (2010), “O que falta é mesmo legitimar as escolas pela sua avaliação interna, dando-lhes condições para que a possam fazer em qualidade e em equidade” (p. 205). A mesma autora considera que “Na maioria das escolas há recursos humanos (...) que dominam minimamente as ferramentas de pesquisa, ou que, com um mínimo de esforço se atualizam e aprendem a usá-las” (Simões, 2011, p. 54). O que é necessário é facultar às escolas apoio, não numa perspectiva burocrática e hierárquica “de instruções dadas pela tutela”, mas um apoio de carácter formativo (Simões, 2011, p. 55). Eventualmente e no contexto atual “as universidades e os centros de formação estariam no ponto certo para distribuir esse apoio” (Simões, 2011, p. 55). Também a IGE (2011a) considera que para o investimento na autoavaliação, os Centros de Formação de Associação de Escolas assumem um papel fundamental pela formação que possam disponibilizar sobre avaliação organizacional e especificamente sobre autoavaliação.

## CAPÍTULO II – O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

### 2.1– Contextualização

O programa do XVII Governo Constitucional assumiu como uma das suas prioridades em matéria de política educativa “enraizar a cultura e a prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação” através do lançamento de um programa nacional de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário<sup>3</sup>, que “terá consequências, quer para premiar as boas escolas, quer para torná-las referências para toda a rede, quer para apoiar os planos de melhoria das escolas com mais dificuldades” (p. 44).

Em conformidade com a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro - que aprova o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior - e no desenvolvimento do regime previsto no artigo 49.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), a avaliação desenvolve-se com base na autoavaliação, de carácter obrigatório, “a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas” (artigo 5.º), e na avaliação externa “a realizar no plano nacional ou por área educativa” (artigo 8.º, n.º 1).

Na sequência destes normativos legais foi implementado, em 2006, um projeto piloto de avaliação externa das escolas, da responsabilidade do *Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas* (GTAE) responsável por:

- Definir os referenciais para a auto-avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, identificando um conjunto de variáveis e parâmetros comuns às diversas práticas de auto-avaliação desenvolvidas nos últimos anos e sugerindo outros parâmetros que cada escola possa escolher, em função dos seus projectos e das suas condições específicas;
- Definir os referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino (...);
- Aplicar os referenciais de auto-avaliação e avaliação externa a um número restrito de unidades de gestão (entre 20 e 30), selecionadas em articulação com os Serviços do Ministério da Educação e contemplando a avaliação presencial por peritos indicados pelo grupo de trabalho;
- Definir os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização da auto-avaliação e da avaliação externa aos restantes estabelecimentos de educação e ensino;
- Produzir recomendações para uma eventual revisão do actual quadro legal, tanto em matéria de avaliação como de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino (Despacho conjunto n.º 370/2006, n.º 1).

Posteriormente, a Inspeção-Geral da Educação foi incumbida, pela na altura Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, de dar continuidade ao programa nacional de Avaliação Externa das Escolas.

---

<sup>3</sup> Projeto que prosseguiu como um dos objetivos do programa do XVIII Governo Constitucional.

Na base da construção deste programa estiveram a metodologia desenvolvida no projeto da Inspeção escocesa *How Good is our School?*, que combina autoavaliação e avaliação externa, “cujo título se complementava com dois subtítulos que dão o mote para a metodologia de avaliação adotada: *How do we know? How good can we be*” (Clímaco, 2010, p. 88), a *Avaliação Integrada*, desenvolvida pela Inspeção-Geral da Educação nos anos de 1999 a 2002 e a metodologia proposta pela EFQM (Fundação Europeia para a Qualidade da Gestão). Pretendia-se que a metodologia a adotar não tivesse como propósito a construção de um “modelo de verificação de conformidades” mas uma metodologia direcionada para o “reforço da capacidade de decisão (...) enraizado na cultura e nas percepções sociais do papel dos avaliadores colado ao dos inspetores, concentrados no desempenho do sistema e dos seus elementos terminais” (Clímaco, 2010, p. 88). Desejava-se que a interpelação de cada escola fosse direcionada para a responsabilização pelo serviço público prestado no exercício da sua autonomia (IGE, 2009a) e não uma intervenção assente em propósitos penalizadores das escolas que não obtivessem os resultados desejados. Segundo a IGE (2009a), ao se identificarem os pontos fortes e os pontos fracos, bem como as oportunidades de desenvolvimento e constrangimentos, reúnem-se condições para que se proceda à construção ou aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola.

Após a implementação e avaliação do projeto piloto de AEE, foi feita a apresentação pública da sua execução e dos seus resultados ao mesmo tempo que era desenvolvido um documento metodológico onde se estabelecia um conjunto de pontos comuns da autoavaliação, necessários como preparação para a avaliação externa e no qual se sugeriu um conjunto de medidas de apoio ao desenvolvimento do processo de autoavaliação. Como elo de ligação entre a autoavaliação e a avaliação externa foi também desenvolvido um documento para enquadrar a apresentação das escolas. A informação quantitativa obtida foi concentrada num outro documento (ME, 2006).

Após a fase de conceção e de experimentação, o GTAE lançou a segunda fase da avaliação externa sob a responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação, tendo-se concluído em junho de 2011, o primeiro ciclo de avaliação da rede pública de ensino, que abrangeu um total 1131 escolas<sup>4</sup>. Não foram avaliadas as escolas “que devido a

---

<sup>4</sup> O termo *Escola* diz respeito a escola ou agrupamento de escolas, adiante designadas por Unidades de Gestão.

processos de reordenamento da rede escolar deram origem a novos agrupamentos” (IGE, 2011b, p. 7).

Pretendendo contribuir “para o desenvolvimento organizacional e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos” (IGE, 2009a, p. 5), a AEE apresentava como objetivos:

- 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 autoavaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas (IGE, 2009a, p. 7).

A estrutura dos objetivos centraliza na escola a finalidade e a utilidade da avaliação externa. A escola é “o primeiro destinatário e a unidade central de análise, pois a avaliação externa pretende, antes de mais, constituir-se como um instrumento útil para a melhoria e o desenvolvimento de cada escola” (IGE, 2011b, p. 8). Para além da contribuição direta para a melhoria da escola, O CNE, no Parecer nº 5/2008 (CNE, 2008), refere que os objetivos deste modelo de avaliação visam igualmente “servir de base para a regulação geral do sistema” e, ainda, “disponibilizar informação estruturada à comunidade” (ponto 3.1). Estas múltiplas facetas, na opinião do CNE (2008), podem conduzir a que da AEE “possam resultar consequências negativas para as escolas e os seus agentes, pode levar a comunidade escolar a adoptar uma atitude defensiva contornando problemas que devem ser enfrentados” (ponto 3.1). Considera, ainda, que da responsabilidade pelo processo atribuída à IGE podiam ocorrer conflitos entre o objetivo formativo que se pretende e a previsível dificuldade de distanciamento da ação disciplinadora e de verificação de conformidade normativa e procedimental por parte dos avaliadores, no entanto, com o desenrolar do processo esta reserva não assumiu um papel tão significativo como se esperava, não se afigurando esta opção como sinónimo de menor isenção (CNE, 2011, ponto 3.1). Terrasêca (2010) apresenta uma perspetiva um pouco diferente quanto às finalidades da intervenção geral da IGE e os objetivos da AEE afirmando que existe uma “incompatibilidade entre uns e outros, sobretudo se a responsabilidade da sua consecução incumbir ao mesmo organismo com o poder simbólico e o poder real que a IGE tem sobre as escolas” parecendo-lhe “incompatível

que um mesmo organismo consiga, através de um mesmo programa, exercer funções de apoio, ajuda e acompanhamento das escolas e funções de regulação do sistema, sob pena de estas sobre determinarem aquelas” (pp. 120-121).

## 2.2 – Quadro de referência da AEE

O quadro de referência para a avaliação externa visa definir com detalhe o que se quer avaliar, sendo dado a conhecer às escolas (IGE, 2009a). É composto (cf. Quadro 1) por cinco domínios fundamentais, *Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança, e Capacidade de Regulação e Melhoria da Escola*, subdivididos em subdomínios ou fatores (IGE, 2009a) que os operacionalizam.

Quadro 1 - Quadro de referência da AEE (IGE, 2009a)

<b>Domínio dos Resultados</b>
Pretende saber como conhece a escola os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sucesso académico</i></li> <li>• <i>Participação e desenvolvimento cívico</i></li> <li>• <i>Comportamento e disciplina</i></li> <li>• <i>Valorização e impacto das aprendizagens</i></li> </ul>
<b>Domínio Prestação do Serviço Educativo</b>
Pretende conhecer o serviço educativo prestado pela escola e a forma como o presta.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Articulação e sequencialidade</i></li> <li>• <i>Acompanhamento da prática letiva em sala de aula</i></li> <li>• <i>Diferenciação e apoios</i></li> <li>• <i>Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem</i></li> </ul>
<b>Domínio Organização e Gestão Escolar</b>
Pretende conhecer a forma como a escola se organiza e é gerida para prestar o serviço educativo.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade</i></li> <li>• <i>Gestão dos recursos humanos</i></li> <li>• <i>Gestão dos recursos materiais e financeiros</i></li> <li>• <i>Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa</i></li> <li>• <i>Equidade e justiça</i></li> </ul>
<b>Domínio Liderança</b>
Visa conhecer as lideranças que a escola tem, a visão e as estratégias que estão subjacentes à sua organização e gestão.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Visão e estratégia</i></li> <li>• <i>Motivação e empenho</i></li> <li>• <i>Abertura à inovação</i></li> <li>• <i>Parcerias e protocolos e projetos</i></li> </ul>
<b>Domínio Capacidade de Regulação e Melhoria da Escola</b>
Visa saber como é que a escola garante a auto regulação e a melhoria
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Autoavaliação</i></li> <li>• <i>Sustentabilidade e progresso</i></li> </ul>

Para cada domínio foi estabelecido um conjunto de perguntas com o objetivo exclusivo de os ilustrar (IGE, 2009a) e, desta forma, possibilitar às escolas a preparação para a avaliação externa. As classificações dos cinco domínios distribuem-se por quatro

níveis de classificação – Muito Bom (MB), Bom (B), Suficiente (S) e Insuficiente (I) - com o correspondente descritor.

O CNE (2008) questiona “o posicionamento de todos os domínios no mesmo patamar valorativo” dado que a importância dos quatro últimos domínios “resulta do seu impacto no domínio resultados”, acrescentando que “poderá não fazer sentido uma classificação por domínios e factores, devendo ponderar-se uma classificação assente, essencialmente nos resultados, em sentido lato, e tendo em conta o indicador de valor acrescentado (CNE, 2011).

### **2.3 – Operacionalização**

A implementação do processo de avaliação externa das escolas desenvolveu-se faseadamente, numa sequência de etapas desde a sua fase de preparação, trabalho de campo em cada escola/agrupamento de escolas, trabalho final relativo a cada Unidade de Gestão avaliada, até à conclusão dos trabalhos referentes ao ano escolar em causa.

Numa fase inicial, o Inspector-Geral da Educação dirige um convite às escolas para apresentarem a sua candidatura. Quando se verificava que o número de candidaturas não era suficiente, a IGE indicava, com a anuência das respetivas direções, as escolas necessárias para completar o total de escolas e agrupamentos a avaliar no ano letivo em questão, selecionadas com base no equilíbrio entre sub-regiões, tipologias de estabelecimento e níveis de educação e ensino. Caso as candidaturas fossem em número superior à capacidade de resposta de cada Delegação Regional da IGE, a seleção era feita com base nos elementos complementares solicitados, relativos ao processo de autoavaliação da escola (IGE, 2009a).

A escola era informada da data da visita dos avaliadores ao mesmo tempo que lhes era solicitado que elaborassem um *texto de apresentação*, que enquadrasse os principais documentos orientadores da sua ação educativa (o projeto educativo, o projeto curricular de escola/agrupamento, o regulamento interno e o plano de atividades eram anexados ao texto) e onde constassem elementos de informação e indicadores que demonstrassem a pertinência e a adequação do seu projeto e da sua ação, bem como da qualidade dos resultados obtidos. Este texto era elaborado de acordo com o documento *Tópicos para a Apresentação da Escola*<sup>5</sup> que constituiu um elemento de ligação entre a

---

<sup>5</sup> O documento contém sete campos de análise: *Contexto e caracterização da escola; O projeto Educativo; A organização e Gestão da Escola; Ligação à comunidade; Clima e ambiente educativos; Resultados e Outros elementos relevantes para a caracterização da escola.* Para cada campo de análise são apresentados tópicos descritores (IGE, 2009a).

autoavaliação e a avaliação externa, permitindo à equipa de avaliação externa ter um conhecimento inicial e proceder a uma reflexão sobre a escola que iria avaliar (IGE, 2009a). Por se ter a noção que nas escolas existem variadas experiências e estádios de desenvolvimento da autoavaliação, que passam pela adoção quer de modelos estruturados, quer de modelos não estruturados, o GTAE optou por pedir às escolas que preparassem o referido texto de acordo com uma estrutura comum (Clímaco, 2010).

A equipa de avaliadores externos, constituída por dois inspetores pertencentes à administração regional e um avaliador externo à IGE procederam ao tratamento dos dados estatísticos relevantes que constam do *Perfil* da escola, previamente recolhidos juntos dos Serviços Centrais do Ministério da Educação, para a caracterização do contexto social, económico e cultural das famílias dos alunos da escola e a evolução dos resultados escolares nos últimos anos. Este procedimento tornou o processo de avaliação mais justo, na medida em que as apreciações produzidas pelas equipas tenham em conta as informações do contexto em que a escola se insere (IGE, 2009a). A este propósito, o CNE na Recomendação nº 1/2011 considera que “os serviços competentes do Ministério da Educação, em articulação com a IGE, deverão aperfeiçoar e disponibilizar atempadamente a informação necessária a uma mais completa e justa avaliação das escolas, em especial, no que se refere ao apuramento do valor acrescentado das escolas e à definição de um conjunto de indicadores de resultado e qualidade centrados sobre dimensões importantes do que se considera uma boa escola: equidade no acesso, percursos dos alunos (equidade e eficiência), qualidade do sucesso, etc.”.

Os dados obtidos pelas equipas de avaliadores externos eram complementados pela informação recolhida no *texto de Apresentação da escola* e outros documentos fornecidos pela direção - Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Escola (IGE, 2009a).

Finda esta etapa de preparação, iniciava-se o trabalho de campo que contemplava a sessão de apresentação da escola, a visita às instalações e as entrevistas em painel a professores, alunos, representantes dos pais e encarregados de educação, pessoal não docente, autarcas e outros parceiros da escola<sup>6</sup> (IGE, 2009a). O CNE, na

---

<sup>6</sup> A constituição dos painéis obedeceu a determinadas condições previamente estabelecidas pela IGE. Integraram um leque alargado de responsáveis e representantes a entrevistar pela equipa de avaliação: membros do Conselho Geral; Direção; coordenadores de estabelecimento, no caso dos agrupamentos; representantes dos pais e encarregados de educação nas turmas e membros da Direção da Associação de Pais e Encarregados de Educação; delegados de turma e membros da Direção da Associação de

Recomendação nº 1/2011 sugere um eventual alargamento da duração da visita aos agrupamentos de maior dimensão.

A audição de diversos membros da comunidade educativa e dos parceiros da escola constituiu um objetivo nuclear da metodologia adotada no processo de avaliação externa, na medida em que permitiu a recolha de informação pertinente, segundo várias perspetivas, e permitiu, também, conhecer a participação dos atores locais, pais, autarcas, empresas, associações culturais e outros estabelecimentos de ensino, na vida da escola (IGE, 2009b). O CNE, na Recomendação nº 1/2011 (CNE, 2011), considera que os painéis devem integrar elementos não pertencentes a órgãos formais, escolhidos aleatoriamente entre os interessados por forma a aumentar a representatividade descomprometida da comunidade escolar. Sugere o aprofundamento dos mecanismos de auscultação dos intervenientes mais diretos no processo, quer na escolha dos representantes nos vários painéis, quer na aferição alargada e sistemática da opinião dos alunos, pais e professores e, ainda, através da criação de um painel autónomo para integrar representantes da autarquia.

Terminada a visita às escolas, era elaborado o *Relatório de escola*, com base nos dados recolhidos por análise documental, por observação direta e por audição através da apresentação da escola e das entrevistas. Clímaco (2010) refere que as orientações facultadas aos avaliadores (em documento interno) respeitantes à elaboração do relatório foram no sentido de que este fosse “*simples, útil e de fácil exequibilidade, considerando os diferentes destinatários*” (p. 93). A mesma autora considera que a redação do relatório não devia limitar-se a responder às perguntas orientadoras e a uma fundamentação global baseada nas evidências, mas incluir as “questões orientadoras de cada item”, os “descritivos dos níveis da escala de avaliação” e as “evidências que foram recolhidas e cuja análise crítica dão origem e justificam a fundamentação e a pontuação que resulta da apreciação feita, por factor e por domínio” (p. 93). O CNE, na Recomendação nº 1/2011 considera que é necessário introduzir no relatório a identificação dos elementos essenciais do diagnóstico efetuado, a fundamentação das classificações, bem como das principais recomendações e seus destinatários.

Após a receção do relatório (enviado pelo Delegado Regional da IGE) a escola avaliada podia, no prazo mínimo de quinze dias, apresentar contraditório, no entanto, a

---

Estudantes; coordenadores de departamentos curriculares; diretores de turma e respetivos coordenadores (de ano ou ciclo); serviços especializados de apoio educativo; serviços de psicologia e orientação; equipa de autoavaliação; docentes sem cargos atribuídos; e representantes do pessoal não docente (IGE, 2001b).

sua redação só era alterada caso se verificassem incorreções de natureza factual (Clímaco, 2010). Por conseguinte e por questões de credibilização do processo e dos próprios avaliadores, a valoração dos domínios não era alterada (Clímaco, 2010), não existindo a possibilidade da escola recorrer das conclusões do relatório. A este propósito, Ventura (2010) é da opinião que deveria existir uma etapa de apresentação e discussão do relatório, prévia ao seu envio, opinião partilhada pelo CNE (2011), para que os principais interlocutores internos e externos à escola se pronunciarem sobre os resultados da avaliação externa, sendo a “única maneira de conquistar a adesão dos estabelecimentos às propostas de mudança e de conferir a máxima legitimidade à intervenção da entidade que avalia” (Ventura, 2010, p. 21). Considera, também, “a necessidade de criar uma figura de recurso sobre as conclusões do relatório de avaliação ou, talvez melhor, de uma instância de apreciação das razões e justificações da escola, envolvendo os principais parceiros da instituição escolar” (Ventura, 2010, p. 21).

A avaliação do processo culminou na elaboração de um Relatório Final de Avaliação Externa das Escolas, onde se fez uma apresentação da atividade desenvolvida e onde foi efetuada a análise das classificações atribuídas e dos pontos fortes, fracos, oportunidades e constrangimentos identificados, sendo publicado na página da IGE na internet (IGE, 2009a). Este relatório anual contempla ainda, os resultados de um inquérito por questionário aplicado às escolas e aos avaliadores. A aplicação dos questionários visa obter informações com o intuito de, por um lado, melhorar a atividade “dentro dos limites gerados pela manutenção da estrutura do modelo de avaliação externa durante um ciclo” e, por outro lado, constituir “material para a avaliação externa geral do modelo” (IGE, 2009a, p.14).

Além da documentação supramencionada, acrescia outra documentação divulgada pela IGE na página da internet com o propósito de cumprir com um dos objetivos da avaliação externa: *Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas* (IGE, 2009a). Segundo a IGE (2009a) os resultados da avaliação sendo divulgados publicamente assumem “a forma de prestação de contas das escolas e, de algum modo, dos próprios avaliadores. Dada a relevância da informação recolhida, é também um contributo para a qualificação do debate público sobre a educação e um incentivo a uma maior participação social nas escolas” (p.14).

## 2.4 – O novo ciclo da Avaliação Externa das Escolas

Com base nos elementos recolhidos pela IGE ao longo do primeiro ciclo avaliativo, bem como à sua autoavaliação e à reflexão feita e, tendo em conta os pareceres (Parecer nº 5/2008 e Parecer nº 3/2010) e a recomendação do CNE (Recomendação nº 1/2011), identificaram-se áreas de melhoria a considerar na preparação do novo ciclo de avaliação (Despacho nº 4150/2011, preâmbulo). Clímaco (2010) refere que “a análise da experiência adquirida mostra que é importante que alguns pontos fracos sejam corrigidos e o modelo seja melhorado, para que a política de avaliação das escolas, no âmbito mais vasto da avaliação do Sistema Educativo e dos Ensinos Básico e Secundário ganhe consistência” (p. 107).

No respeitante aos objetivos da avaliação externa de escolas, atendendo a que a AEE deverá perseguir objetivos de capacitação, regulação e participação, numa perspetiva de conciliação de finalidades associadas à melhoria e à prestação de contas (CNE, 2011), o Grupo de Trabalho (GT) criado pelo Despacho nº 4150/2011, com o propósito de apresentar uma proposta de modelo para o segundo ciclo de AEE, propôs os seguintes objetivos para o novo ciclo avaliativo:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente (ME, 2011, p.42).

O CNE (2011) considera que os meios e os processos devem ser analisados na perspetiva de produção de resultados pelo que deve ser considerado o patamar valorativo predominante. A valoração desta vertente da avaliação deve ser efetuada de outra forma que não a mera ponderação quantitativa, aferindo-se os resultados numa perspetiva multidimensional com o apuramento do valor acrescentado da intervenção das escolas (CNE, 2011). Nesta linha de pensamento, e tendo em conta os objetivos propostos bem como os fundamentos e as características de uma avaliação para a qualidade da educação (ME, 2011), o quadro de referência da AEE para o novo ciclo de avaliação passa a ser composto por três domínios (em vez dos anteriores cinco domínios) – *Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão* - cada

um contemplando três campos de análise. No domínio *Resultados* são avaliados os resultados académicos, os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade; no domínio *Prestação do Serviço Educativo* o planeamento e articulação, práticas de ensino e monitorização e avaliação das aprendizagens; no domínio *Liderança e Gestão*, os campos de análise são a liderança, a gestão e a autoavaliação e melhoria.

Os campos de análise são explicitados por um conjunto de referentes, constantes de um documento com sugestões de leitura com o propósito de melhor explicitar o significado de cada um (ME, 2011).

Nos níveis da escala de classificação é introduzido um quinto nível – *Excelente* que visa possibilitar que a avaliação externa reconheça situações excecionais e de algum modo exemplares nas práticas de uma escola em determinado domínio (ME, 2011).

A metodologia<sup>7</sup> da AEE no segundo ciclo assenta fundamentalmente:

- Na análise do documento de apresentação da escola – além de abordar explicitamente cada um dos domínios e respetivos campos de análise deve referir os resultados de avaliações externas anteriores e medidas consequentes tomadas pela escola, Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola/Agrupamento, Plano Anual ou Plurianual de Atividades, Regulamento Interno, Relatório de Autoavaliação, projetos curriculares de grupo/turma e outros documentos que a escola considere pertinentes remeter à equipa de avaliação;
- Análise da informação estatística – para além do tradicional “Perfil de escola”, é calculado o “valor esperado”, isto é, os resultados escolares são calculados tendo em conta o valor acrescentado que assenta em parâmetros contextuais pré-definidos;
- Aplicação de questionários para avaliar os níveis de satisfação dos alunos, dos pais e encarregados de educação e dos trabalhadores da escola docentes e não docentes, e análise dos resultados obtidos;
- Observação direta – visita às instalações, ambientes educativos, contactos informais...;
- Entrevistas em painel - 12 painéis representativos da comunidade educativa (foi criado um novo painel destinado a entrevistar os representantes da autarquia).

---

<sup>7</sup> Recuperado em abril, 2012, de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2\\_2011/AEE\\_11\\_12\\_\(4\)\\_Metodologia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(4)_Metodologia.pdf)

Face ao ciclo de avaliação anterior, os relatórios do novo ciclo deverão utilizar uma linguagem mais simples e direta e ser mais sucintos, menos descritivos e mais avaliativos, e devem ser mais precisos na identificação das áreas onde a escola ou o agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços de melhoria. A versão provisória do relatório será enviada à escola até 30 dias úteis após a visita da equipa de avaliação. Caso haja lugar a contraditório, a equipa de avaliação, além de introduzir no relatório as alterações que considere adequadas – o que pode abranger a alteração das classificações atribuídas (que no anterior modelo não eram passíveis de alteração), elabora uma resposta que o acompanhará. A versão final do relatório é enviada ao presidente do Conselho Geral e ao Diretor da escola que pode apresentar recurso até dez dias úteis após a receção da versão final do relatório. A entidade que tiver o encargo de apreciar o recurso pode propor ao membro do governo responsável pela área da educação a manutenção das conclusões da avaliação, designadamente das classificações atribuídas, ou a repetição total ou parcial do procedimento de avaliação externa (ME, 2011).

O novo modelo de AEE prevê a obrigatoriedade de, no prazo de dois meses após a publicação do relatório (em caso de apresentação de recurso, a publicação do relatório fica suspensa até decisão final), a escola apresentar à administração educativa um plano de melhoria que, de um modo seletivo, sintético e pragmático, deve conter a ação que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria. Tendo em vista o envolvimento alargado da comunidade escolar esse plano deve ser publicado na página da escola ou do agrupamento.

Entrando em linha de conta com o explanado, Clímaco (2010) referindo-se à preparação do novo ciclo de avaliação externa, considerou não somente a necessidade de se proceder a uma simplificação dos quadros de referência, através da eliminação de fatores e/ou de questões menos relevantes como, também, ser fundamental reestruturar e simplificar fatores e domínios para evitar uma possível sobreposição que, segundo refere, se revelou em relatórios de escola do primeiro ciclo de avaliação externa. A mesma autora considera, ainda, ser indispensável a compilação ou produção de material de apoio para a autoformação de avaliadores e avaliados, bem como a revisão da escrita dos relatórios por forma a serem de entendimento de todos os elementos da comunidade educativa. A revisão dos critérios da escala de classificação e os conceitos que estruturam as considerações finais, como forma de evitar que a “descrições semelhantes

correspondem classificações diferentes” e vice-versa e, também, evitar “alguma inconsistência entre a descrição do desempenho e a descrição do critério na escala de classificação”, foram outros dos aspetos considerados necessários pela referida autora na preparação do novo ciclo avaliativo (Clímaco, 2010, p. 108).

Na linha da recomendação do CNE, o GT entendeu que “é desejável alargar o processo de AEE ao sector particular e cooperativo no novo ciclo de avaliação, desde logo aos estabelecimentos de ensino que celebraram contratos de associação com o Estado” (ME, 2011, p. 56). Deste modo, “cobrir-se-ia toda a população, possivelmente tornando os modelos ainda mais robustos e com maior poder preditivo, por aumento do número de escolas consideradas, abrangendo um leque mais alargado de população e de formas de organização escolar” (ME, 2011, p. 48). Considera, também, que o “novo ciclo de AEE deverá dedicar particular atenção ao envolvimento e participação dos principais actores da comunidade escolar” (ME, 2011, p. 57). Acrescenta, que o “aprofundamento da AEE deve dar uma atenção prioritária ao reforço da componente da auto-avaliação, com acompanhamento e avaliação externa. Só assim se promoverá a eficácia dos processos de avaliação e o desenvolvimento das escolas como instituições com projecto e objectivos próprios” (ME, 2011, p. 57).

A título de recomendação, o GT considera que “a concretização do novo ciclo de AEE deverá ser acompanhada dum processo de meta-análise, a cargo de uma entidade externa à IGE, que tenha como incumbência a produção de relatórios anuais e/ou no final do ciclo de avaliação, complementares dos habitualmente produzidos pela IGE” (ME, 2011, p. 58).

## **PARTE II – PARTE EMPÍRICA**



## **CAPÍTULO III – ESTUDO 1 - O DESEMPENHO DAS ESCOLAS NO DOMÍNIO DA AUTOAVALIAÇÃO: RESULTADOS DO PRIMEIRO CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS**

### **3.1 – Objetivo**

Após a conclusão do primeiro ciclo de AEE, pretendemos conhecer os resultados desta atividade da responsabilidade da IGE, com destaque para o desempenho das escolas no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*, mais concretamente no que diz respeito à autoavaliação.

### **3.2 – Metodologia**

Em termos metodológicos, optámos por um estudo de natureza documental no qual se procedeu à análise dos relatórios anuais da AEE produzidos pela IGE (2008, 2009b, 2010, 2011a, 2011b).

### **3.3 – Resultados**

Tal como havíamos referido no Capítulo 2, numa fase inicial da intervenção inspetiva, era dirigido um convite às escolas com o propósito destas apresentarem a sua candidatura. Considerando a sua pertinência e após a análise documental efetuada, optámos por iniciar a apresentação e análise dos resultados do primeiro ciclo de AEE com a evolução do número de escolas que, em cada ano, se candidataram à AEE. O ponto seguinte é dedicado aos resultados das classificações obtidas pelas escolas nos domínios da AEE e a sua evolução ao longo do primeiro ciclo avaliativo, bem como a outros resultados, nomeadamente os que dizem respeito aos contraditórios, às asserções relativas aos pontos fortes e pontos fracos assinaladas nos relatórios de escola, aos resultados da atividade de acompanhamento *Auto-Avaliação das Escolas* realizada pela IGE e às respostas aos questionários aplicados no final de cada ano a todas as escolas avaliadas.

### 3.3.1 – Evolução do número de escolas que se candidataram à AEE

Expomos, no Quadro 2, a totalidade de escolas avaliadas em cada ano escolar<sup>8</sup>, fazendo referência ao número de escolas que integraram o programa de AEE por candidatura. No último ano de avaliação não houve lugar a candidaturas, tendo sido avaliadas as escolas que ainda não tinham sido intervencionadas.

Da leitura dos resultados, é possível verificar que o número de escolas que se candidataram, relativamente ao número total de escolas avaliadas, foi decrescendo à medida que avançava a AEE, verificando-se que apenas em 2006-2007, todas as escolas se auto propuseram.

Quadro 2 - Relação entre o número de escolas avaliadas em cada ano e o número de escolas que se candidataram (IGE, 2008; IGE, 2009b; IGE, 2010; IGE, 2011a; IGE, 2011b).

Ano escolar	Total de escolas avaliadas	Escolas que se candidataram
2006-2007	100	100
2007-2008	273	Quase todas, à exceção da região do Algarve onde as candidaturas não foram em número suficiente (foram avaliadas 10 escolas desta delegação regional da IGE)
2008-2009	287	204 (foram considerados, à partida, 17 agrupamentos de escolas inseridos no programa TEIP)
2009-2010	300	93
2010-2011	147	Não houve lugar a candidaturas

### 3.3.2 – Classificações obtidas pelas escolas nos domínios da AEE e sua evolução ao longo do primeiro ciclo avaliativo

De uma forma geral, no conjunto dos domínios, os resultados revelam a predominância de classificações bastantes positivas em todos os domínios, à exceção do domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*. Verificam-se classificações sistematicamente mais elevadas e muito próximas nos domínios *Liderança e Organização e gestão escolar*, registando-se igualmente classificações muito próximas nos domínios *Resultados e Prestação do serviço educativo* (Barreira et al., 2011).

<sup>8</sup> Não são contempladas as escolas que integraram a fase de experimentação.

Conforme se pode verificar no Quadro 3, a classificação de *Bom* foi o nível mais atribuído em todos os domínios, à exceção do domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*, seguido da classificação de *Suficiente* nos domínios *Resultados* e *Prestação do serviço educativo*, e da classificação de *Muito Bom* nos domínios *Liderança* e *Organização e gestão escolar*. Assumindo a terceira ordem de importância encontram-se, a classificação de *Muito Bom* nos domínios *Prestação do serviço educativo* e *Resultados*, e a classificação de *Suficiente* nos domínios *Liderança* e *Organização e gestão escolar*. A classificação de *Insuficiente* foi o nível menos atribuído em todos os domínios.

Quadro 3 - Percentagens dos níveis de classificação atribuídos às escolas nos domínios da AEE, no 1º ciclo avaliativo (adaptado de Barreira et. al, 2011; IGE, 2011b)

Classificação	Ano	Resultados	Prestação do serviço educativo	Organização e gestão escolar	Liderança	Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola
Muito Bom	2006/2007	10	14	29	40	11
	2007/2008	4	10	24	32	6
	2008/2009	7	9	23	33	4
	2009/2010	12	13	29	36	4
	2010/2011	8	14	28	31	3
Bom	2006/2007	55	63	61	43	48
	2007/2008	56	59	65	52	37
	2008/2009	60	73	67	51	36
	2009/2010	64	70	63	56	46
	2010/2011	67	70	67	63	47
Suficiente	2006/2007	34	22	9	16	39
	2007/2008	37	31	11	15	50
	2008/2009	33	18	10	15	54
	2009/2010	24	17	8	8	47
	2010/2011	25	16	5	6	47
Insuficiente	2006/2007	1	1	1	1	2
	2007/2008	3	0	0	1	7
	2008/2009	0	0	0	1	6
	2009/2010	0	0	0	0	3
	2010/2011	0	0	0	0	3

No domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* (cf. Quadro 4), é evidente a predominância das classificações positivas, no entanto, os resultados do primeiro ciclo de AEE apontam para um maior número de UG classificadas com *Suficiente* constituindo quase metade das escolas avaliadas (49%) a que correspondem 541 UG, seguida da classificação de *Bom* atribuída a 460 UG (42%) e das classificações de *Muito Bom* e *Insuficiente* atribuídas a 55 (5%) e 51 (4%) UG, respetivamente. A tendência foi para a atribuição das classificações de *Suficiente* e de *Bom* cujos valores se

aproximam correspondendo, respetivamente, aos primeiro e segundo níveis de classificação. A classificação de *Muito Bom* ocupa o terceiro nível e, por último, a classificação de *Insuficiente*, valores que também se aproximam.

Quadro 4 - Distribuição das classificações atribuídas ao domínio Capacidade de Auto-regulação e melhoria da escola no 1º ciclo de AEE e respetivas percentagens (IGE, 2008, 2009b, 2010, 2011a, 2011b).

Classificação	TOTAL DAS ESCOLAS AVALIADAS NO 1º CICLO DA AEE					
	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	TOTAL 1º CICLO AVALIATIVO
<b>Muito Bom</b>	11 (11%)	16 (6%)	12 (4%)	12 (4%)	4 (3%)	55 (5%)
<b>Bom</b>	48 (48%)	101 (37%)	103 (36%)	138 (46%)	70 (47%)	460 (42%)
<b>Suficiente</b>	39 (39%)	137 (50%)	155 (54%)	141 (47%)	69 (47%)	541 (49%)
<b>Insuficiente</b>	2 (2%)	19 (7%)	17 (6%)	9 (3%)	4 (3%)	51 (4%)
<b>TOTAIS PARCIAIS</b>	100 (100%)	273 (100%)	287 (100%)	300 (100%)	147 (100%)	1107 (100%)

A evolução das classificações nos cinco domínios em análise ao longo do primeiro ciclo avaliativo revelam que:

- No domínio *Resultados* verificou-se um decréscimo significativo de classificações de *Muito Bom* do primeiro para o segundo ano de avaliação. Nos anos subsequentes aumentou progressivamente até 12%, valor registado em 2009/2010, voltando a diminuir no último ano de avaliação para 8%. A classificação de *Bom* registou um acréscimo sucessivo ao longo do ciclo de avaliação atingindo o máximo de 67% das classificações atribuídas no último ano de avaliação. A classificação de *Suficiente* foi atribuída a cerca de um terço das escolas avaliadas nos três primeiros anos, e a um quarto nos últimos dois anos. O nível *Insuficiente* apenas registou valores percentuais nos dois primeiros anos de avaliação, tendo atingido o valor máximo de 3% em 2007/2008 (IGE, 2011b).
- No domínio *Prestação do serviço educativo* a classificação de *Muito Bom* foi atribuída a aproximadamente 14% do total de escolas avaliadas, excetuando-se os segundo e terceiro anos de avaliação, onde se registou uma ligeira quebra. A classificação de *Bom*, nos dois anos iniciais, correspondeu a valores próximos de 60%, sendo que a tendência dos anos seguintes aponta para um reforço desta

classificação que se situou em torno de 70% do total das escolas avaliadas. O nível *Suficiente*, no primeiro ano, foi atribuído a 22% das escolas, tendo aumentado no ano seguinte para 31%, assumido nos anos subsequentes valores próximos de 17%. A classificação de *Insuficiente* apenas registou valores expressivos no primeiro ano de avaliação, tendo sido atribuído somente a 1% das escolas avaliadas (IGE, 2011b).

- No domínio *Organização e gestão escolar* a distribuição das classificações ao longo do ciclo de avaliação foi relativamente constante, evidenciando-se uma diminuição gradual da classificação de *Suficiente*. A classificação de *Muito Bom* registou valores ligeiramente superiores a 20% nos segundo e terceiro anos e próximo dos 30% nos restantes anos de avaliação. A classificação de *Bom*, correspondendo a dois terços das classificações atribuídas, apresentou valores constantes ao longo do ciclo de avaliação. O nível de *Suficiente*, que atingiu a expressão máxima de 11% no segundo ano de avaliação, registou posteriormente valores percentuais decrescentes, atingindo, no ano 2010-2011, o seu valor menos expressivo (5%). A classificação de *Insuficiente* obteve 1% no primeiro ano, permanecendo abaixo desse valor nos anos subsequentes (IGE, 2011b).
- No domínio *Liderança* o nível *Muito Bom* foi atribuído a sensivelmente um terço das escolas avaliadas atingindo 40% do total das classificações atribuídas no primeiro ano. O nível *Bom*, classificação predominante ao longo do ciclo avaliativo, registou acréscimos quase sucessivos (a exceção ocorreu no ano 2008/2009), passando de uma representatividade inicial de 43% das escolas avaliadas para 63% no último ano. O nível *Suficiente*, ao contrário do que ocorreu nos três primeiros anos, em que se tinha registado uma estabilização em torno dos 15%, nos dois últimos anos, decresceu para 8% e 6%, respetivamente. A classificação de *Insuficiente* apenas foi atribuída nos três primeiros anos, somente em 1% do total de escolas avaliadas (IGE, 2011b).
- No domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*, a classificação de *Muito Bom* situou-se em 11% no primeiro ano de avaliação, decrescendo nos anos subsequentes (registou o mesmo valor de 4% em 2008/2009 e 2009/2010) até ao valor mínimo de 3% em 2010/2011. Ocupou o terceiro nível de classificação no primeiro ano, em 2009/2010, e no último ano em igualdade com a classificação de *Insuficiente*. A classificação de *Bom* teve

maior expressão no primeiro e último anos de avaliação (48% e 47%, respetivamente), seguidas dos anos de 2009/2010, 2007/2008 e 2008/2009, assumindo segunda ordem de importância em todos os anos de avaliação, à exceção do primeiro em que constituiu a classificação mais atribuída, e no último ano de avaliação conjuntamente com a classificação de *Suficiente*. A classificação de *Suficiente* teve menor expressão no primeiro ano de avaliação (39%) para nos dois anos seguintes sofrer um acréscimo significativo, sendo atribuída a mais de metade das escolas avaliadas (54%) no ano de 2008/2009 e a metade em 2007/2008. Nos anos subsequentes, estabilizou nos 47% do total das escolas avaliadas. Em todos os anos de avaliação ocupou o primeiro nível de classificação (no último ano, igualada com a classificação de *Bom*) com exceção do primeiro ano que ocupou a segunda posição. A classificação de *Insuficiente* teve menor expressão no primeiro ano de avaliação (2%) aumentando significativamente no ano seguinte (7%) para, nos anos subsequentes, sofrer um decréscimo até ao valor de 3% nos dois últimos anos. Ocupou o último nível de classificação apenas nos primeiro e quarto anos de avaliação. Nos restantes anos foi o terceiro nível mais atribuído, no último ano conjuntamente com a classificação de *Muito Bom*.

Os dados obtidos indicam que os melhores resultados no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* (cf. Gráfico 1) foram obtidos no primeiro ano de avaliação, registando-se novamente uma melhoria global em 2009/2010, sobretudo com o aumento da classificação de *Bom* que se aproxima do seu valor mais elevado e da diminuição das classificações de *Suficiente* (47%) e de *Insuficiente* (3%). No último ano de avaliação, as classificações não sofreram alterações significativas, registando-se somente um aumento de um valor percentual das classificações de *Bom* e, ao invés, uma diminuição nas classificações de *Muito Bom*.

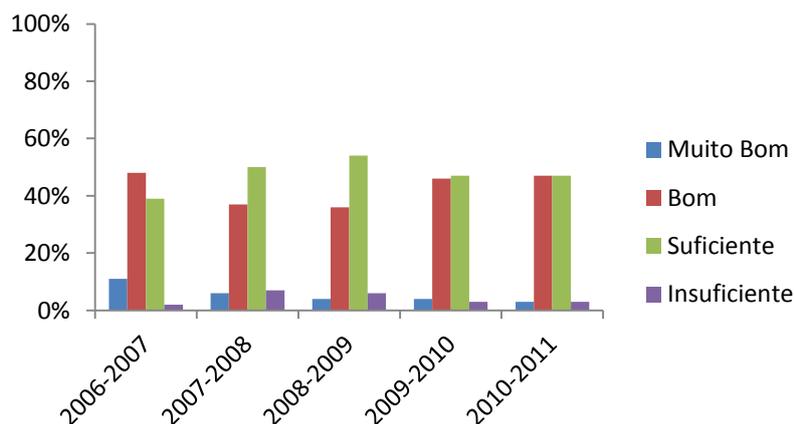


Gráfico 1 - Evolução das classificações atribuídas no domínio Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola no 1º ciclo de avaliação.

Decorre da apresentação destes resultados que os domínios *Organização e gestão escolar* e *Liderança* obtêm a maior percentagem de classificações de *Bom* e *Muito Bom*, seguidos dos domínios *Prestação do serviço educativo* e *Resultados*. Já o domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* regista sempre níveis de classificações inferiores aos restantes domínios (Bidarra et al., 2011).

Os resultados apresentados, para além de permitirem conhecer o desempenho das escolas, traduzido nas classificações obtidas nos diferentes domínios e factores, na perspetiva das equipas da AEE, também remetem, segundo Barreira et al. (2011) e Bidarra et al. (2011) para uma possível influência do quadro de referência e da metodologia adotada no próprio processo de avaliação, manifestando-se numa maior ou menor benevolência na apreciação dos domínios, refletindo, ainda, uma atitude de defesa por parte das escolas, “no sentido de mostrar o melhor e esconder o pior” (Barreira et al., 2011, p. 90). Por outro lado, os mesmos autores referem que,

A constatação de uma certa regularidade das classificações ao longo dos anos em análise, bem como o facto do contributo dos diferentes factores para a classificação do domínio variar consoante os mesmos, sugere que, não existindo uma ponderação de factores no quadro de referência, e defendendo-se até que deveria existir, ela está de alguma forma implícita no processo de avaliação, ao verificarmos as aproximações e afastamentos das classificações nos factores relativamente ao respectivo domínio”, sendo possível, também, “levantar algumas questões sobre a conceptualização dos próprios domínios e dos factores que os caracterizam (Barreira et al. 2011, p. 91).

De acordo com um estudo de Pacheco (2010, 2012) em que foram analisados os contraditórios dos primeiros quatro anos de avaliação (entre 2006/2007 e 2009/2010 onde apenas 1/3 das escolas apresentaram contraditório), que a classificação atribuída a

um ou a mais domínios foi alvo de discordância pela maioria das escolas que apresentaram contraditório. No entanto, também se verificou que muitas escolas não discordaram da avaliação, seja por referência direta, seja por omissão de opinião (Pacheco, 2010, 2012). Segundo o mesmo autor, para além dos resultados, é na prestação do serviço educativo, na liderança e autoavaliação que a interpretação dos avaliadores foi mais contraditada (Pacheco, 2010, 2012).

Resulta, ainda, da análise documental efetuada os aspetos a seguir mencionados que dizem respeito às asserções relativas aos pontos fortes e pontos fracos assinaladas nos relatórios de escola, aos resultados da atividade de acompanhamento *Auto-Avaliação das Escolas* realizada pela IGE, e às respostas aos questionários aplicados no final de cada ano a todas as escolas avaliadas.

No que concerne às asserções relativas aos pontos fortes e pontos fracos, assinaladas nos relatórios de escola, verifica-se que, na globalidade, “o número de asserções relativas a pontos fortes superou sempre o que correspondia a pontos fracos” (IGE, 2012, p. 26). Na distribuição de pontos fortes “é de sublinhar que o valor mais elevado se concentrou, em todos os anos, no domínio *Liderança* (entre 29% e 32%), seguido do domínio *Resultados* (entre 24% e 28%), *Prestação do Serviço Educativo* (entre 20% e 22%) e *Organização e Gestão Escolar* (entre 17% e 27%), revelando assim algum equilíbrio no objeto de avaliação. A percentagem de asserções correspondentes a pontos fortes no que se refere ao domínio *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* é bastante baixa, nunca ultrapassando 5% em todo o ciclo avaliativo (IGE, 2012, p. 27). Quanto à distribuição dos pontos fracos ao longo do quinquénio, o domínio *Prestação do Serviço Educativo* reuniu o maior valor de asserções registadas, entre 30% e 35%, seguida do domínio *Resultados*, entre 12% e 24%, domínio *Organização e gestão escolar* com uma amplitude significativa, entre 17% e 31% das asserções, domínio *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* entre 14% e 17%, e com os valores mais baixos, entre 9% e 12% das asserções, o domínio *Liderança* (IGE, 2012, p. 27). É de referir que algumas escolas tentaram justificar os seus pontos fracos através da apresentação de contraditório (Pacheco, 2010, 2012).

Face às apreciações produzidas e aos resultados obtidos no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* no primeiro ciclo de AEE, conjuntamente com o facto de que os pontos fracos atribuídos ao fator *Autoavaliação* serem em número bastante mais elevado do que os pontos fortes (IGE, 2012), nos anos a que reporta a

avaliação, poder-se-á depreender que a forma como as escolas garantem o controlo e a melhoria dos resultados, principalmente no que concerne ao desenvolvimento de processos de autoavaliação, não é apanágio da maioria das escolas portuguesas, o que sugere que “as culturas de autoavaliação não estão de facto muito enraizadas nas escolas” (Bidarra et al., 2011, p. 41). Com efeito, ao longo do primeiro ciclo de avaliação externa verificaram-se situações de ausência ou debilidade de instrumentos e processos de autoavaliação (IGE, 2008), casos de escolas onde não existe qualquer processo de autoavaliação organizado, ou, existindo, denota alguma inconsistência (IGE, 2009b), falta de processos de autoavaliação consistentes, abrangentes e sistemáticos (IGE, 2010), ausência de planeamento, falta de envolvimento da comunidade educativa (IGE, 2010) ou insuficiente participação quer na autoavaliação da escola, quer na elaboração e implementação de planos de melhoria (IGE, 2011a), a par com a inexistência de planos de ação de melhoria como consequência do diagnóstico efetuado (IGE, 2011b). Contudo algumas escolas evidenciam como pontos fortes práticas de autoavaliação sistemáticas (IGE, 2009b), registando-se, também, situações em que a consolidação, a abrangência e a participação nos processos de autoavaliação têm efeitos na melhoria da prestação do serviço educativo e da organização da escola (IGE, 2011a). Não obstante, e apesar dos múltiplos projetos existentes dinamizados ou apoiados por instituições do ensino superior ou por empresas, “há a percepção generalizada das dificuldades em manter práticas sustentadas de autoavaliação” (IGE, 2011a, p. 60).

Os resultados da atividade de acompanhamento *Auto-Avaliação das Escolas* realizada pela IGE, entre abril e junho de 2010 em 33 estabelecimentos de educação e ensino, confirmam a variedade de situações e a pluralidade de caminhos, perspetivas e ritmos das escolas (IGE, 2011a). Foram avaliadas quatro áreas, nomeadamente, o figurino do dispositivo de autoavaliação, os recursos de funcionamento, a gestão da informação e a natureza da informação avaliativa. Verificou-se, entre outros aspetos, a existência de dispositivos de autoavaliação, de equipa (s) diversificada (s) e polos de autoavaliação em certas áreas da escola. As habilitações dos elementos da equipa nem sempre constituem critérios de seleção e a participação da Direção da escola na equipa de autoavaliação e mesmo em outros polos de avaliação é uma prática corrente. A atribuição de crédito horário da componente não letiva aos elementos docentes da equipa de autoavaliação é um recurso que a generalidade das escolas disponibiliza e não existem dificuldades em termos de recursos para a divulgação dos processos

autoavaliativos junto da comunidade escolar, uma vez que as escolas dispõem de suportes informáticos que facilitam essa comunicação. Constitui um constrangimento, a reduzida oferta que parece existir, de formação sobre avaliação organizacional, ou particularmente sobre a autoavaliação de escolas. O acesso às fontes de informação externa é ainda uma realidade em poucas escolas. A divulgação dos resultados dos processos de autoavaliação é feita principalmente, pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (IGE, 2011a).

A constatação das várias realidades da vida das nossas escolas, aliada a uma evolução nem sempre sustentada e progressiva mas cuja tendência é predominantemente positiva, poderá ser entendida, segundo a IGE (2011b), “à luz da experiência de outros países europeus que revela que estes processos são de generalização lenta, bem como pela história recente das escolas, na resposta a impulsos e à procura exterior, que produziram mudanças significativas, designadamente ao nível do modelo de administração e de gestão, bem como da recomposição da rede escolar.” (p. 67).

Bidarra et al. (2011) admitem que “o desenvolvimento da avaliação interna constitui um factor de eficácia das escolas, determinando os contornos da avaliação externa, [assumindo-se] que à medida que a primeira se torna mais sistemática, generalizada e completa, a segunda torna-se mais discreta, limitando-se à supervisão ou acompanhamento dos seus resultados (p. 42). Ventura (2010) refere que “A médio prazo é provável que o modelo de avaliação externa se possa centrar mais numa abordagem de monitorização e de acompanhamento, desde que as práticas de auto-avaliação institucional sejam mais sistemáticas, mais aprofundadas, mais consequentes e mais responsabilizantes, no contexto de uma autonomia contratualizada (p. 20). Para tal, e nomeando a IGE (2011a), é importante “prosseguir o investimento na auto-avaliação através do incentivo, do acompanhamento e da avaliação externa” (p. 67).

As respostas aos questionários aplicados no final de cada ano a todas as escolas avaliadas indiciam que os objetivos da AEE foram alcançados (IGE, 2011b). Além da relevância que é atribuída ao fator *Auto-avaliação* a generalidade dos inquiridos concorda que o quadro de referência, a metodologia e os instrumentos utilizados na avaliação externa contribuíram muito positivamente para a autoavaliação apesar da pressão que a avaliação causa, referem, «acreditamos na sua utilidade para a melhoria do sistema educativo. Registe-se que este tipo de actividade certifica a qualidade das nossas práticas e resultados», «contribui para a cultura e a melhoria dos dispositivos de auto-avaliação do Agrupamento» (Clímaco, 2010, p. 96). Daqui se depreende,

nomeando Bidarra et al. (2011), que “a própria avaliação externa concorre para a auto-avaliação directamente pela pressão que exerce e indirectamente pelo quadro de referência que oferece, que frequentemente é adoptado pelas escolas, que reconhecem a pertinência dos domínios e dos factores avaliados” (p. 42). Porém, só a médio prazo, e com o desenvolvimento, nas mesmas escolas, de um novo ciclo de avaliação, se poderá ter uma ideia mais exata da sua efetiva concretização (IGE, 2011b). Bidarra et al. (2011) consideram “que o próximo ciclo de avaliação das escolas poderá ser revelador dos efeitos produzidos e das mudanças introduzidas na sequência de um processo em que avaliação externa e auto-avaliação devem convergir para o desenvolvimento e a melhoria das escolas” (p. 42).



## **CAPÍTULO IV – ESTUDO 2 – IMPACTO E EFEITOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS**

### **4.1 – Contextualização, objetivos e natureza do estudo**

Tendo por base um dos objetivos do programa de AEE, nomeadamente “*Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas*” (IGE, 2009a, p. 7) e considerando que foi no *Domínio Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* que as escolas revelam pior desempenho estabelecemos como principal objetivo deste estudo conhecer o impacto e os efeitos da avaliação externa no processo de autoavaliação das escolas, colocando-se as seguintes questões de investigação:

- De que forma os contributos da AEE foram apropriados pelas escolas?
- Em que medida a AEE contribuiu para a melhoria/consolidação do processo de autoavaliação das escolas?
- Quais os propósitos das práticas de autoavaliação desenvolvidas pelas escolas?
- Qual a perceção do grau de impacto da AEE na autoavaliação das escolas?

Traçamos como objetivos da nossa investigação:

- Conhecer os resultados obtidos pelas escolas que integram o nosso estudo, no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* no contexto dos cinco domínios de avaliação;
- Saber quantas escolas apresentaram contraditório e se nele mencionaram o processo de autoavaliação;
- Conhecer de uma forma geral e mais pormenorizada, as alterações ocorridas no processo de autoavaliação após a intervenção da AEE;
- Saber qual a perceção das escolas do grau de impacto da AEE no desenvolvimento de processos de autoavaliação;
- Saber como se situam as escolas relativamente ao grau de conformidade/emancipação das práticas de autoavaliação desenvolvidas.

Considerando a área ou o domínio do saber presente neste estudo como um “terreno fértil” a explorar, dado que, segundo o CNE (2011), até à data, não existe

nenhum estudo ou reflexão sistemática capaz de identificar claramente as consequências e efeitos da AEE, pretendemos contribuir para uma reflexão sobre esta matéria. Neste contexto e face à natureza das questões em estudo e aos objetivos traçados recorreremos a um estudo descritivo com recurso a uma amostra não probabilística intencional de casos típicos.

O nosso estudo por inquérito foi precedido de uma análise documental dos relatórios de escola produzidos pelas equipas da AEE, por forma a conhecer as classificações obtidas no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* das UG da DRC-IGE que, como havíamos referido anteriormente, deu origem à nossa amostra, e permitiu triangular os dados obtidos com as respostas provenientes dos questionários.

## 4.2 – Metodologia

### 4.2.1 – Amostra

A seleção da amostra foi efetuada tendo como critério a classificação obtida pelas UG da DRC-IGE no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*.

Numa fase inicial do estudo, procedemos ao levantamento das classificações obtidas pelas UG da DRC-IGE no domínio supracitado (cf. Quadro 5), tendo por base os relatórios de escolas, publicados na página da IGE na internet.

Quadro 5 - Número de escolas da DRC-IGE e correspondente percentagem de níveis de classificação atribuídos no domínio Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola, no 1º ciclo de avaliação.

Classificação	ESCOLAS DA DRC-IGE					
	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	TOTAL 1º CICLO AVALIATIVO
Muito Bom	0 (0%)	0 (0%)	5 (9%)	5 (8%)	3 (9%)	13 (6%)
Bom	14 (74%)	11 (24%)	25 (44%)	33 (52%)	19 (54%)	102 (46%)
Suficiente	5 (26%)	34 (72%)	27 (47%)	24 (38%)	13 (37%)	103 (47%)
Insuficiente	0 (0%)	2 (4%)	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)	3 (1%)
<b>TOTAIS PARCIAIS</b>	19 (100%)	47 (100%)	57 (100%)	63 (100%)	35 (100%)	221 (100%)

Os resultados obtidos indicam que foi em 2007/2008 que se registou um valor mais elevado de UG classificadas com *Suficiente*, correspondendo a 72% do total das escolas avaliadas nesse ano letivo, situação que se verificou, igualmente, com a classificação de *Insuficiente*, embora com um valor significativamente mais baixo, designadamente 4%. Importa mencionar, ainda, que num universo de 103 UG intervencionadas em todo o ciclo, sensivelmente 1/3 destas (34), obtiveram a classificação de *Suficiente* só no ano de 2007/2008, e que das Unidades de Gestão avaliadas com *Insuficiente* (3), 2/3 correspondem ao ano em questão. É de referir, também, que em 2007/2008 foi o ano em que se registaram, igualmente, as classificações mais baixas, designadamente no domínio *Resultados* (cf. Quadro 3). Encontrados os fundamentos da amostra, dirigimos o nosso estudo para as UG da DRC-IGE intervencionadas no ano letivo de 2007/2008 que obtiveram a classificação de *Suficiente/Insuficiente* no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*<sup>9</sup>. Trata-se, assim, de uma amostra não probabilística, intencional de casos típicos.

Estabelecemos um primeiro contacto via telefone com os diretores de cada UG, com o intuito de perceber se estariam disponíveis para o preenchimento de um questionário sobre autoavaliação das escolas, no entanto, em dois casos não foi conseguido esse contacto direto. Não obstante, o objetivo foi cumprido uma vez que o envio do questionário foi concretizado via e-mail para todas as UG após termos explicado sucintamente em que consistia o nosso estudo. Posteriormente e em virtude da demora no reenvio do questionário por parte de alguns estabelecimentos de ensino, estabelecemos novos contactos telefónicos e por e-mail, nalguns casos várias vezes, mas que se revelaram infrutíferos. Ainda assim, podemos considerar o saldo positivo uma vez que das 27 UG obtivemos a colaboração de 18, o que equivale a sensivelmente a uma taxa de resposta de 67%.

#### **4.2.2 – Instrumento de recolha de dados**

O questionário é uma técnica de recolha de dados que se pode aplicar a um conjunto alargado de pessoas, de forma rápida e económica constituindo não somente um conjunto de perguntas escritas, mas um meio para obter as respostas desejadas. Nas palavras de Freixo (2011) o questionário é “constituído por um conjunto de enunciados

---

<sup>9</sup> Não integraram o estudo nove Unidades de Gestão que já se encontravam agregadas em virtude do reordenamento da rede escolar.

ou de questões que permitem avaliar as atitudes e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos” (p. 197).

O conteúdo do nosso questionário (Anexo 1) contempla questões sobre factos que “constituem toda a informação detida pelos sujeitos e que em princípio são suscetíveis de serem conhecidos de outra forma sem ser através de um inquérito” (Freixo, 2011, p. 199) e questões de opinião, ou seja, questões “que se debruçam sobre *opiniões, atitudes, preferências, etc.*” (Freixo, 2011, p. 199). No seu início explica-se o motivo da investigação apelando à sinceridade e garantindo a total confidencialidade dos dados. O questionário foi estruturado mediante a seguinte matriz:

1. Classificação obtida nos cinco domínios da AEE – engloba também, aspetos relativos à eventual apresentação de contraditório e à indicação de participação na *atividade de acompanhamento autoavaliação das escolas*;
2. Secção A – Aspetos relativos ao processo de autoavaliação mencionados nos relatórios de escola – engloba 13 itens de resposta *Sim/Não*;  
Secção B – Aspetos relativos ao processo de autoavaliação que, de uma forma geral, sofreram alterações após a AEE – contempla 8 itens de resposta *Sim/Não*;  
Secção C – Mudanças específicas ocorridas no âmbito da autoavaliação, na sequência da AEE – abarca 36 itens de resposta *Sim/Não*;  
Secção D – Questões de opinião – respostas de acordo com a escala ordinal adotada.

As secções A, B e C englobam, ainda, a rubrica *Observações* para “outras respostas”.

#### **4.2.3 – Procedimentos de análise de dados**

A análise dos dados foi efetuada tendo por base as 11 categorias representadas no Quadro 6. As categorias correspondem aos pontos da nossa matriz, tendo o ponto 2, secção C sido subdividido em sete outras categorias para facilitar a análise dos 36 itens. As UG foram identificadas através da letra *E* seguida de um número.

Para a apresentação e análise da primeira categoria *Classificação obtida nos domínios*, procedemos antecipadamente à consulta dos relatórios de escola para triangulação dos dados obtidos nesta fonte com os provenientes dos questionários. Atendendo a que uma UG não assinalou as classificações obtidas nos cinco domínios de avaliação, e duas UG não responderam aos itens relativos ao exercício do direito ao

contraditório e havendo lugar a contraditório, se nele foi mencionado o processo de autoavaliação, optámos por incluir as informações obtidas na apresentação e análise dos dados. No que concerne ao item *Integrou a atividade de acompanhamento autoavaliação das escolas*, solicitamos à DRC da IGE, via e-mail, que nos fosse disponibilizado o relatório da referida atividade, não tendo sido obtida resposta.

Quadro 6 - Categorias de análise e itens que estiveram na base da elaboração do questionário

CATEGORIAS DE ANÁLISE		ITENS
Classificação obtida nos domínios		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados</li> <li>• Prestação do serviço educativo</li> <li>• Organização e gestão escolar</li> <li>• Liderança</li> <li>• Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola</li>   <li>• Apresentou contraditório</li> <li>• No contraditório foi mencionado o processo de autoavaliação</li> <li>• Integrou a atividade de acompanhamento <i>autoavaliação das escolas</i></li> </ul>
A. Aspetos relativos ao processo de autoavaliação assinalados nos <i>Relatórios de escola</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• A autoavaliação constitui um ponto fraco da escola/agrupamento de escolas.</li> <li>• Não existe um dispositivo de autoavaliação.</li> <li>• O dispositivo de autoavaliação é pouco abrangente/consistente/estruturado.</li> <li>• O dispositivo de autoavaliação é ineficaz.</li> <li>• O dispositivo de autoavaliação é recente.</li> <li>• O processo de autoavaliação é pouco participado.</li> <li>• As práticas de autoavaliação são pouco consolidadas.</li> <li>• Não existe continuidade das práticas de autoavaliação.</li> <li>• O processo de autoavaliação não permite a identificação dos pontos fortes e debilidades ou uma visão global do desempenho da escola/agrupamento de escolas.</li> <li>• O processo de autoavaliação tem pouco impacto na melhoria dos resultados.</li> <li>• O processo de autoavaliação não favorece o desenvolvimento sustentado de planos de melhoria.</li> <li>• Existem fragilidades nos instrumentos de autoavaliação utilizados.</li> <li>• O processo de autoavaliação não é suficientemente divulgado junto da comunidade educativa.</li> </ul>
B. Aspetos relativos ao processo de autoavaliação que, de uma forma geral, sofreram alterações após a AEE		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro de referência.</li> <li>• Modelo de autoavaliação implementado.</li> <li>• Estruturas responsáveis pela autoavaliação.</li> <li>• Constituição da equipa de autoavaliação.</li> <li>• Recursos disponibilizados no processo de autoavaliação.</li> <li>• Instrumentos utilizados.</li> <li>• Gestão da informação.</li> <li>• Divulgação dos resultados do processo de autoavaliação.</li> </ul>
C. Mudanças concretas, ocorridas no	Dispositivo de autoavaliação implementado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi adotado o quadro de referência da AEE.</li> <li>• Foram adotados materiais sobre autoavaliação, disponibilizados pela IGE.</li> <li>• Foi adotado um modelo estruturado de autoavaliação (p.e. CAF).</li> <li>• Foi reformulado o dispositivo de autoavaliação existente.</li> <li>• Foi elaborado pela primeira vez um dispositivo de autoavaliação.</li> <li>• Alargou-se o processo de autoavaliação a outras áreas/serviços da escola/agrupamento de escolas.</li> </ul>

Estruturas responsáveis pela autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituíram-se polos de autoavaliação (p.e. Biblioteca Escolar, áreas específicas da escola/agrupamento de escolas).</li> <li>• Deu-se continuidade aos polos de autoavaliação existentes.</li> <li>• Criou-se um “Grupo de Focagem”.</li> <li>• Integrou-se um “amigo crítico”.</li> <li>• Criou-se um “Observatório de Qualidade”.</li> </ul>
Constituição da equipa de autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituiu-se pela primeira vez uma equipa de autoavaliação.</li> <li>• Constituiu-se uma equipa totalmente nova.</li> <li>• Deu-se continuidade à equipa existente (na totalidade ou parcialmente).</li> <li>• Alargou-se a equipa existente a novos elementos.</li> <li>• Constituiu-se mais do que uma equipa de autoavaliação.</li> <li>• A equipa de autoavaliação passou a integrar elementos da direção.</li> <li>• A equipa de autoavaliação foi alargada a outros elementos da comunidade escolar (p.e. pessoal não docente, pais/encarregados de educação, representantes da autarquia).</li> <li>• A formação em avaliação organizacional passou a ser critério na seleção dos membros da equipa de autoavaliação.</li> </ul>
Recursos disponibilizados no processo de autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi solicitado apoio de uma agência de avaliação pública ou privada.</li> <li>• Foi solicitada formação em avaliação organizacional junto dos Centros de Formação de Associação de Escolas.</li> <li>• Foi estabelecida uma parceria com uma instituição do ensino superior.</li> <li>• Foi solicitado apoio junto da administração escolar.</li> <li>• Foi atribuído, pela primeira vez, crédito horário aos docentes que integram a equipa de autoavaliação.</li> <li>• Foi mantido o crédito horário atribuído aos docentes que pertencem à equipa de autoavaliação.</li> <li>• Os resultados da autoavaliação foram disponibilizados na página da escola/agrupamento de escolas na internet.</li> </ul>
Instrumentos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foram elaborados novos instrumentos de recolha de dados.</li> <li>• Os instrumentos de recolha de dados foram aplicados aos vários elementos da comunidade educativa.</li> </ul>
Gestão da informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recorreu-se a fontes de informação externa relevantes para a autoavaliação (dados de outras escolas, referentes nacionais).</li> <li>• Os resultados da autoavaliação foram analisados e resultaram em tomadas de decisão.</li> <li>• Os procedimentos de autoavaliação passaram a ser realizados ao longo do ano.</li> <li>• Foi elaborado um plano de melhoria.</li> <li>• Já foram implementadas ações de melhoria.</li> <li>• Já são visíveis os resultados das ações de melhoria desenvolvidas.</li> </ul>
Divulgação dos resultados do processo de autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os resultados do(s) processo(s) de autoavaliação foram divulgados junto da comunidade educativa (p.e. realização de reuniões gerais de docentes, não docentes, pais/encarregados de educação).</li> <li>• Os resultados do(s) processo(s) de autoavaliação foram divulgados pelos diferentes órgãos (p.e. Conselho Geral, estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica).</li> </ul>
D. Dados de opinião	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceção sobre o grau de impacto da AEE no processo de autoavaliação na escola/agrupamento de escolas.</li> <li>• Grau de conformidade/emancipação das práticas de autoavaliação desenvolvidas.</li> <li>• Grau de satisfação relativamente à <i>atividade de acompanhamento autoavaliação das escolas</i>.</li> </ul>

Quadro 6 – Categorias de análise e itens que estiveram na base da elaboração do questionário

Para efeitos de interpretação/tratamento e análise dos dados obtidos com a aplicação do questionário, recolhemos à folha de cálculo Excel, para o estudo da distribuição de frequências e para a elaboração de gráficos.

### 4.3 – Resultados

Após a recolha, tratamento e confirmação factual dos dados, sobre a qual versámos no ponto anterior, procedemos de seguida à apresentação e análise dos resultados.

#### 4.3.1 – Classificação obtida nos cinco domínios da AEE

Uma primeira análise dos resultados (cf. Quadro 7) revela que no conjunto dos cinco domínios, a classificação mais atribuída foi *Suficiente*, à qual se seguem, por ordem decrescente as classificações de *Bom*, *Muito Bom* e *Insuficiente*. Verifica-se igualmente, uma aproximação das classificações de *Suficiente* e *Bom* (44 e 38) e das classificações de *Muito Bom* e *Insuficiente* (6 e 2).

Numa segunda análise constata-se que a classificação de *Suficiente* é o nível preponderante nas avaliações atribuídas ao domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*, verificado em 17UG, seguido do domínio *Resultados* (12UG) e do domínio *Prestação do serviço educativo* (10UG). Nos domínios *Organização e gestão escolar* e *Liderança* predomina a classificação de *Bom*, correspondendo a 12UG no primeiro e a 13UG no segundo domínio. É também nestes últimos domínios que se registam as únicas classificações de *Muito Bom*, 4UG e 2UG respetivamente. A classificação de *Insuficiente* apenas se verifica em uma UG nos domínios *Resultados* e *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*.

Decorrente dos resultados obtidos poder-se-á afiançar que o domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* apresenta valores inferiores aos restantes domínios. É nos domínios *Liderança* e *Organização e gestão escolar* que se regista um maior número de UG classificadas com *Bom* e *Muito Bom*, seguidos dos domínios *Prestação do serviço educativo* e *Resultados*.

Quadro 7 - Classificações obtidas pelas escolas nos domínios da AEE

Itens	Respostas /Total de UG				
	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente	
Resultados		E1, E12, E13, E15, E18 / <b>5UG</b>	E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E14, E16, E17 / <b>12 UG</b>	E2/ <b>1UG</b>	
Prestação do serviço educativo		E1, E3, E10, E12, E13, E15, E17, E18 / <b>8UG</b>	E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E14, E16 / <b>10 UG</b>		
Organização e gestão escolar	E3, E12, E13, E15 / <b>4 UG</b>	E1, E2, E4, E5, E6, E8, E10, E11, E14, E16, E17, E18 / <b>12 UG</b>	E7, E9 / <b>2UG</b>		
Liderança	E13, E15 / <b>2 UG</b>	E1, E3, E4, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E14, E16, E17, E18 / <b>13UG</b>	E2, E5, E6 / <b>3UG</b>		
Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola			E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>17 UG</b>	E5 / <b>1UG</b>	
<b>TOTAL</b>	6	38	44	2	
	SIM		NÃO		Não respondeu
Apresentou contraditório	E2, E3, E4, E5, E6, E7, E11, E13, E14, E15, E17, E18 / <b>12 UG</b>		E1, E8, E9, E10, E12, E16 / <b>6 UG</b>		
No contraditório foi mencionado o processo de autoavaliação	E2, E3, E5, E6, E13, E14, E15, E17, E18 / <b>9 UG</b>		E4, E7/ E11 / <b>3 UG</b>		
Integrou a <i>atividade de acompanhamento autoavaliação das escolas</i>	E2, E6, E7, E14 / <b>4 UG</b>		E3, E4, E5, E9, E11, E15, E16, E18 / <b>8 UG</b>	E1, E8, E10, E12, E13, E17 / <b>6 UG</b>	

Da leitura do Quadro 7, podemos afirmar que a maioria das UG (12 em 18) apresentou contraditório e nele fizeram referência ao processo de autoavaliação (9 em 12), ou seja, apenas três UG não fizeram referência ao processo de autoavaliação. Dos respondentes (12UG), apenas 4UG referem ter integrado a *atividade de acompanhamento autoavaliação das escolas*, e 6UG não responderam ao item.

#### 4.3.2 – Aspectos relativos ao processo de autoavaliação assinalados nos relatórios de escola

Na secção A do nosso questionário, pretendemos conhecer quais os aspectos relativos ao processo de autoavaliação que foram mais vezes mencionados nos relatórios de escola elaborados pelas equipas da AEE, segundo os inquiridos.

Dos treze itens que constituem esta categoria (cf. Quadro 8) podemos verificar que nos itens *A autoavaliação constitui um ponto fraco da escola/agrupamento de escolas*, *As práticas de autoavaliação são pouco consolidadas* e *O processo de autoavaliação não favorece o desenvolvimento sustentado de planos de melhoria*, 10UG responderam afirmativamente. Pelo contrário, 7UG no primeiro item e 6UG nos outros dois optaram pelo *Não*, e apenas uma UG no primeiro item e duas UG nos restantes não se manifestaram. Ao item *Não existe um dispositivo de autoavaliação*, 2UG não responderam, tendo sido referido apenas por 3UG como um aspecto constante no relatório de escola, contrariamente ao que aconteceu nas restantes 13UG. *O dispositivo de autoavaliação é pouco abrangente/consistente/estruturado* e *Existem fragilidades nos instrumentos de autoavaliação utilizados* obtiveram 12 referências afirmativas e 5 negativas, não tendo sido mencionada opção nos dois itens por parte de 1UG. No item *O dispositivo de autoavaliação é ineficaz* somente 2 UG não responderam e outras 2 UG pronunciaram-se de forma positiva, tendo sido assinalado negativamente pelas restantes 14 UG. Responderam *Sim* aos itens *O dispositivo de autoavaliação é recente*, *O processo de autoavaliação não permite a identificação dos pontos fortes e debilidades ou uma visão global do desempenho da escola/agrupamento de escolas* e *Não existe continuidade das práticas de autoavaliação* 7UG, 6UG e 4UG, e *Não*, 9UG, 10UG e 13UG, respetivamente. Não assinalaram opção nos dois primeiros itens 2UG e no terceiro 1UG. Com referência positiva em 11UG encontra-se o item *O processo de autoavaliação é pouco participado*, e em 10UG o item *O processo de autoavaliação não é suficientemente divulgado junto da comunidade educativa*. Das restantes UG, 5UG optaram pelo *Não* e 2UG não responderam no primeiro e 3UG, no segundo. Finalmente, com a mesma frequência de referências positivas e negativas (8) encontra-se o item *O processo de autoavaliação tem pouco impacto na melhoria dos resultados*; apenas 2UG não assinalaram opção.

Quadro 8 - Aspectos relativos ao processo de autoavaliação assinalados nos relatórios de escola

Itens	Respostas / Total de UG		Não respondeu
	Sim	Não	
A autoavaliação constitui um ponto fraco da escola/agrupamento de escolas.	E1, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E12, E13, E16 / <b>10 UG</b>	E2, E7, E11, E14, E15, E17, E18 / <b>7 UG</b>	E10
Não existe um dispositivo de autoavaliação.	E7, E9, E12 / <b>3 UG</b>	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E11, E13, E14, E16, E17, E18 / <b>13 UG</b>	E10, E15
O dispositivo de autoavaliação é pouco abrangente/consistente/estruturado.	E1, E2, E3, E4, E6, E8, E10, E12, E13, E15, E16, E18 / <b>12 UG</b>	E5, E7, E11, E14, E17 / <b>5 UG</b>	E9
O dispositivo de autoavaliação é ineficaz.	E6, E8 / <b>2 UG</b>	E1, E2, E3, E4, E5, E7, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>14 UG</b>	E9, E10
O dispositivo de autoavaliação é recente.	E1, E2, E3, E5, E8, E14, E16 / <b>7 UG</b>	E4, E6, E7, E11, E12, E13, E15, E17, E18 / <b>9 UG</b>	E9, E10
O processo de autoavaliação é pouco participado.	E2, E3, E12, E13, E16 / <b>5 UG</b>	E1, E4, E5, E6, E7, E8, E11, E14, E15, E17, E18 / <b>11 UG</b>	E9, E10
As práticas de autoavaliação são pouco consolidadas.	E2, E3, E4, E6, E8, E9, E12, E13, E16, E18 / <b>10 UG</b>	E1, E5, E7, E11, E15, E17 / <b>6 UG</b>	E10, E14
Não existe continuidade das práticas de autoavaliação.	E4, E10, E12, E16 / <b>4 UG</b>	E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E11, E13, E14, E15, E17, E18 / <b>13 UG</b>	E9
O processo de autoavaliação não permite a identificação dos pontos fortes e debilidades ou uma visão global do desempenho da escola/agrupamento de escolas.	E3, E4, E5, E6, E8, E18 / <b>6 UG</b>	E1, E2, E7, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17 / <b>10 UG</b>	E9, E10
O processo de autoavaliação tem pouco impacto na melhoria dos resultados.	E3, E4, E5, E6, E8, E11, E12, E16 / <b>8 UG</b>	E1, E2, E7, E13, E14, E15, E17, E18 / <b>8 UG</b>	E9, E10
O processo de autoavaliação não favorece o desenvolvimento sustentado de planos de melhoria.	E3, E4, E5, E6, E7, E8, E11, E12, E16, E18 / <b>10 G</b>	E1, E2, E13, E14, E15, E17 / <b>6 UG</b>	E9, E10
Existem fragilidades nos instrumentos de autoavaliação utilizados.	E1, E2, E3, E4, E6, E10, E12, E13, E14, E15, E16, E18 / <b>12 UG</b>	E5, E7, E8, E11, E17 / <b>5 UG</b>	E9
O processo de autoavaliação não é suficientemente divulgado junto da comunidade educativa.	E3, E4, E12, E13, E16 / <b>5 UG</b>	E1, E2, E5, E6, E7, E8, E14, E15, E17, E18 / <b>10 UG</b>	E9, E10, E11

Decorre da apresentação dos resultados das respostas *Sim* (cf. Gráfico 2), que os aspetos relativos ao processo de avaliação mais vezes mencionados nos relatórios de escola dizem respeito à pouca abrangência/consistência/estruturação dos dispositivos de autoavaliação, bem como à existência de fragilidades nos instrumentos utilizados, a que correspondem 67% das escolas inquiridas. Logo a seguir, com 56%, surge a autoavaliação como sendo um ponto fraco da instituição escolar, a pouca consolidação das práticas de autoavaliação e o processo de autoavaliação como não favorecendo o desenvolvimento sustentado de planos de melhoria. Com valores abaixo de 50% e por ordem decrescente foram assinalados o pouco impacto do processo de autoavaliação na melhoria dos resultados (44%); o dispositivo de autoavaliação recente (39%); o processo de autoavaliação que não permite a identificação dos pontos fortes e

debilidades ou ter uma visão global do desempenho da escola (33%); a insuficiente divulgação do processo de autoavaliação junto da comunidade escolar e o processo de autoavaliação pouco participado (28%); a inexistência de continuidade das práticas de autoavaliação (22%); e por último, a inexistência de um dispositivo de autoavaliação (17%) e a ineficácia do dispositivo de autoavaliação (11%).

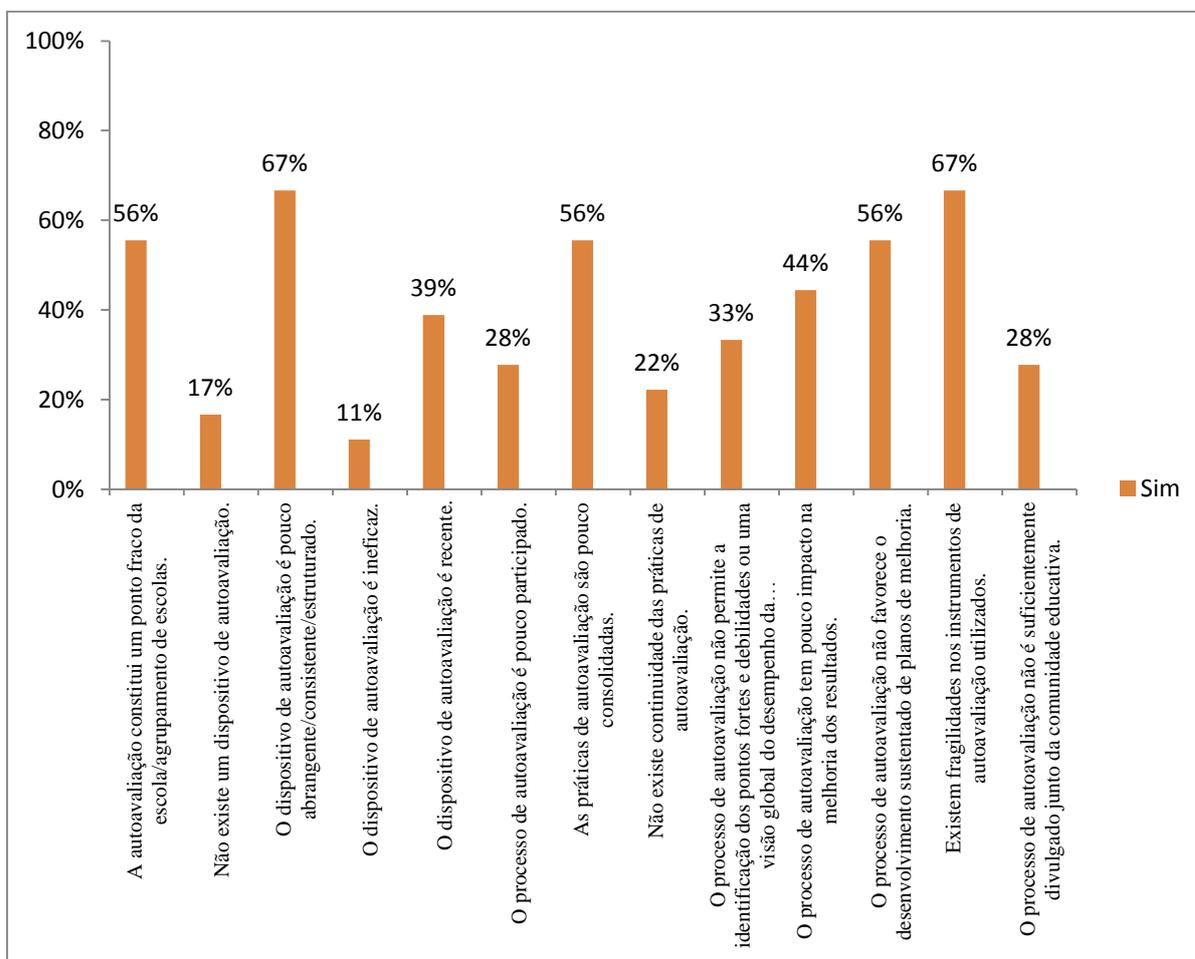


Gráfico 2 - Percentagem de respostas afirmativas, relativa aos aspetos assinalados ao processo de autoavaliação nos *relatórios de escola*

### 4.3.3 – Alterações gerais no processo de autoavaliação após a AEE

Na secção B do nosso questionário, pretendemos conhecer os aspetos relativos ao processo de autoavaliação que, de uma forma geral, sofreram alterações após a intervenção da AEE.

Numa primeira leitura dos resultados de cada um dos oito itens que constituem esta categoria de análise (cf. Quadro 9) é evidente um número significativamente maior de respostas positivas relativamente ao número de respostas negativas. Tudo leva a crer que, de uma forma geral, todos os aspetos relativos ao processo de autoavaliação foram

alvo de alteração após a AEE na maioria das 18UG, como se pode verificar nas 16 respostas afirmativas nos itens *Quadro de Referência*, *Modelo de autoavaliação implementado* e *Instrumentos utilizados*; 14 nos itens *Estruturas responsáveis pela autoavaliação* e *Gestão da informação*; e 13 nos itens *Constituição da equipa de autoavaliação*, *Recursos disponibilizados no processo de autoavaliação* e *Divulgação dos resultados do processo de autoavaliação*. Apenas uma UG não assinalou opção nos itens *Quadro de referência* (E9), *Constituição da equipa de autoavaliação* (E10) e *Recursos disponibilizados no processo de autoavaliação* (E10).

Quadro 9- Alterações ao processo de autoavaliação após a AEE

Itens	Respostas / Total de UG		Não respondeu
	Sim	Não	
Quadro de referência.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>16 UG</b>	E7 / <b>1 UG</b>	E9
Modelo de autoavaliação implementado.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E18 / <b>16 UG</b>	E7, E14 / <b>2 UG</b>	
Estruturas responsáveis pela autoavaliação.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15 / <b>14 UG</b>	E7, E16, E17, E18 / <b>4 UG</b>	
Constituição da equipa de autoavaliação.	E1, E2, E3, E4, E6, E8, E9, E11, E12, E13, E14, E15, E16 / <b>13 UG</b>	E5, E7, E17, E18 / <b>4 UG</b>	E10
Recursos disponibilizados no processo de autoavaliação.	E1, E2, E3, E4, E6, E8, E9, E11, E12, E13, E16, E17, E18 / <b>13 UG</b>	E5, E7, E14, E15 / <b>4 UG</b>	E10
Instrumentos utilizados.	E1, E2, E3, E4, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>16 UG</b>	E5, E7 / <b>2 UG</b>	
Gestão da informação.	E1, E2, E3, E4, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E16, E17, E18 / <b>14 UG</b>	E5, E7, E14, E15 / <b>4 UG</b>	
Divulgação dos resultados do processo de autoavaliação.	E1, E2, E3, E4, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E15, E16 / <b>13 UG</b>	E5, E7, E14, E17, E18 / <b>5 UG</b>	

Uma segunda leitura dos resultados (cf. Gráfico 3) das respostas afirmativas permite aferir que as alterações relativas ao processo de autoavaliação com um peso mais significativo se verificaram no *Quadro de referência*, no *Modelo de autoavaliação implementado* e nos *Instrumentos utilizados* (89%). Em 78% dos casos são referidas as *Estruturas responsáveis pela autoavaliação* e a *Gestão da informação*. A *Constituição da equipa de autoavaliação*, os *Recursos disponibilizados no processo de autoavaliação* e a *Divulgação dos resultados do processo de autoavaliação* foram alvo de alteração em 72% das UG.

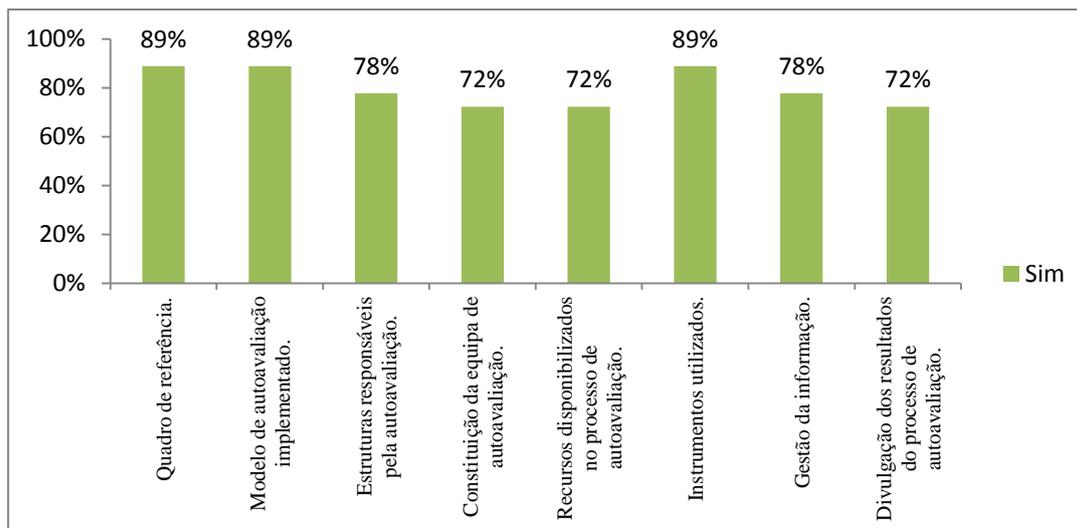


Gráfico 3 - Percentagem de respostas afirmativas relativa aos aspetos do processo de autoavaliação que, de uma forma geral, sofreram alterações após a AEE

A este propósito, a E13 declara que *“A escola investiu estrategicamente na alteração deste processo.”* Também a E16 menciona que *“Mudou a gestão da escola, mudando todo o processo de autoavaliação institucional. Temos o modelo CAF em execução em paralelo com um elaborado processo de monitorização de todas as atividades em desenvolvimento na escola assim como num complexo tratamento dos resultados alcançados a todos os níveis. Fomos alvo de um processo de AEE no presente ano letivo tendo sido obtido "muito bom" em todos os parametros em análise.”*

É de referir ainda, que as alterações introduzidas na constituição da equipa de autoavaliação, segundo a UG E2, derivaram do facto de, e passamos a citar: *“O Agrupamento integrou o PAR - Projeto de Avaliação em Rede, da Universidade do Minho, e houve necessidade de reformulação da Equipa de Autoavaliação, para ser possível a frequência da formação do projeto PAR.”*

#### 4.3.4 – Alterações específicas no processo de autoavaliação na sequência da AEE

Conhecidos os aspetos que, de uma forma geral, sofreram alterações após a intervenção da AEE apresentamos, mais especificamente, as mudanças ocorridas em cada um deles utilizando como categorias, os itens da categoria precedente, num total de sete, nomeadamente: *Dispositivo de autoavaliação* (engloba o Quadro de referência e o Modelo de autoavaliação implementado), *Estruturas responsáveis pela autoavaliação*, *Constituição da equipa de autoavaliação*, *Recursos disponibilizados no processo de*

*autoavaliação, Instrumentos utilizados, Gestão da informação e Divulgação dos resultados do processo de autoavaliação.*

Nos seis itens que constituem a categoria Dispositivo de autoavaliação implementado (cf. Quadro 10) contata-se que nos itens *Foi adotado o quadro de referência da AEE e Foram utilizados materiais sobre autoavaliação, disponibilizados pela IGE*, 12UG responderam afirmativamente. Somente 5UG se pronunciaram em sentido contrário no primeiro item e 4UG no segundo. Não assinalaram qualquer opção no primeiro caso, 1UG e no segundo, 2UG. Relativamente ao item *Foi adotado um modelo estruturado de autoavaliação (p.e. CAF)*, 13UG responderam afirmativamente, 4UG negativamente e uma UG não assinalou opção. Verifica-se, também, que 15UG assinalaram *Sim* nos itens: *Foi reformulado o dispositivo de autoavaliação existente e Alargou-se o processo de autoavaliação a outras áreas/serviços da escola/agrupamento de escolas*, ao invés, 2UG optaram pelo *Não* e 1UG não respondeu. Contrariamente ao que se verificou até aqui, no item *Foi elaborado pela primeira vez um dispositivo de autoavaliação*, 13UG responderam negativamente e 5UG assinalaram *Sim* como opção.

Quadro 10- Dispositivo de autoavaliação implementado

Itens	Respostas / Total de UG		Não respondeu
	Sim	Não	
Foi adotado o quadro de referência da AEE.	E1, E4, E6, E8, E9, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E18 / <b>12 UG</b>	E2, E3, E5, E7, E14 / <b>5 UG</b>	E10
Foram utilizados materiais sobre autoavaliação, disponibilizados pela IGE.	E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E11, E12, E13, E16, E17 / <b>12 UG</b>	E1, E14, E15, E18 / <b>4 UG</b>	E9, E10
Foi adotado um modelo estruturado de autoavaliação (p.e. CAF).	E1, E2, E3, E4, E6, E8, E10, E12, E13, E14, E16, E17, E18 / <b>13 UG</b>	E5, E7, E11, E15 / <b>4 UG</b>	E9
Foi reformulado o dispositivo de autoavaliação existente.	E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E10, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E18 / <b>15 UG</b>	E4, E14 / <b>2 UG</b>	E9
Foi elaborado pela primeira vez um dispositivo de autoavaliação.	E3, E4, E5, E6, E9 / <b>5 UG</b>	E1, E2, E7, E8, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>13 UG</b>	
Alargou-se o processo de autoavaliação a outras áreas/serviços da escola/agrupamento de escolas.	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E18 / <b>15 UG</b>	E2, E17 / <b>2 UG</b>	E9

Uma outra leitura dos resultados (cf. Gráfico 4) permite-nos apurar que a maioria das UG que respondeu *Sim* procedeu a alterações em todos os itens que constituem esta categoria à exceção do item *Foi elaborado pela primeira vez um dispositivo de autoavaliação*, apenas referenciado por 28% de UG. Em 83% dos casos, o dispositivo de autoavaliação foi reformulado e o processo de autoavaliação foi alargado a outras áreas/serviços da escola/agrupamento de escolas. A adoção de um

modelo estruturado de autoavaliação verificou-se em 72% das UG, e a adoção do quadro de referência da AEE bem como a utilização dos materiais disponibilizados pela IGE registou-se em 67%.

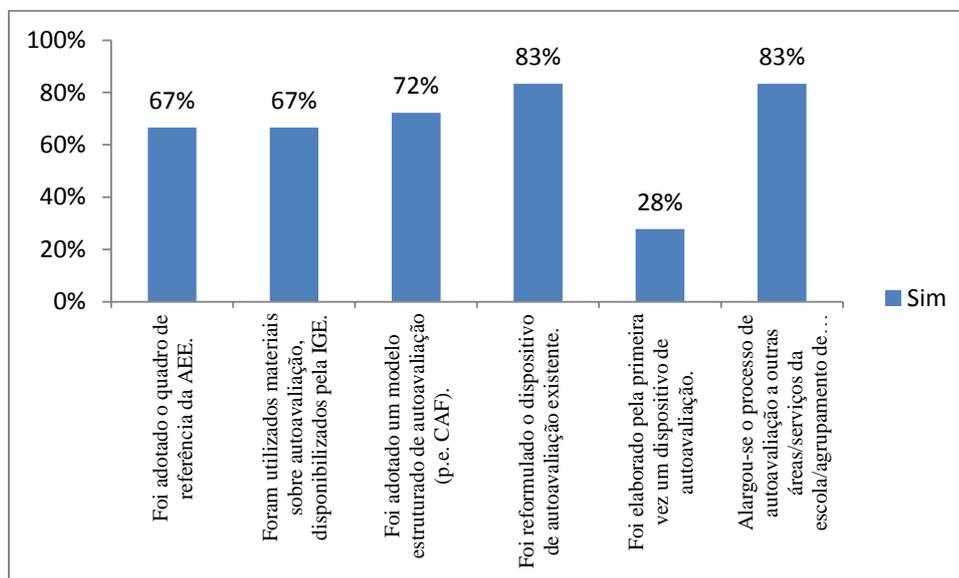


Gráfico 4 - Percentagem de respostas afirmativas relativa aos aspetos do processo de autoavaliação que, especificamente, sofreram alterações após a AEE

Nos cinco itens que constituem a categoria Estruturas responsáveis pela autoavaliação (cf. Quadro 11) verifica-se que no item *Constituíram-se polos de autoavaliação (p.e. Biblioteca Escolar, áreas específicas da escola/agrupamento de escolas)* 10UG responderam afirmativamente, 6UG negativamente e 2UG não emitiram opinião. No segundo item, *Deu-se continuidade aos polos de autoavaliação existentes*, 7UG responderem *Sim*, 9UG optaram pelo *Não* e 2UG não responderam. Da totalidade das escolas inquiridas (18UG) apenas 1UG respondeu afirmativamente ao item *Criou-se um “Grupo de Focagem”*. Nos dois últimos itens nomeadamente, *Integrou-se um “amigo crítico”* e *Criou-se um “Observatório de Qualidade”*, somente 1UG em cada um não respondeu, registando-se no primeiro caso sete respostas afirmativas e, no segundo, oito respostas afirmativas. Optaram pelo *Não*, respetivamente, 10UG e 9UG.

Quadro 11 - Estruturas responsáveis pela autoavaliação

Itens	Respostas / Total de UG		Não respondeu
	Sim	Não	
Constituíram-se polos de autoavaliação (p.e. Biblioteca Escolar, áreas específicas da escola/agrupamento de escolas).	E1, E2, E3, E5, E6, E12, E13, E14, E16, E18 / <b>10 UG</b>	E4, E7, E8, E11, E15, E17 / <b>6 UG</b>	E9, E10
Deu-se continuidade aos polos de autoavaliação existentes.	E1, E3, E8, E10, E14, E15, E17 / <b>7 UG</b>	E2, E4, E5, E6, E7, E12, E13, E16, E18 / <b>9 UG</b>	E9, E11
Criou-se um “Grupo de Focagem”.	E9 / <b>1 UG</b>	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>17 UG</b>	
Integrou-se um “amigo crítico”.	E2, E4, E6, E12, E13, E16, E17 / <b>7 UG</b>	E1, E3, E5, E7, E8, E10, E11, E14, E15, E18 / <b>10 UG</b>	E9
Criou-se um “Observatório de Qualidade”.	E2, E3, E6, E8, E12, E13, E15, E18 / <b>8 UG</b>	E1, E4, E5, E7, E10, E11, E14, E16, E17 / <b>9 UG</b>	E9

Analisando o Gráfico 5, constata-se que as alterações com significado acima dos 50% apenas se verificam no que concerne à constituição de novos polos de autoavaliação (56% de UG). A criação de um “Observatório de Qualidade” verifica-se em 44% dos casos, enquanto a continuidade dos polos de autoavaliação existentes e a integração de um “amigo crítico” em 39%. A criação de um “Grupo de Focagem” foi referida apenas por 6%, a que corresponde uma UG.

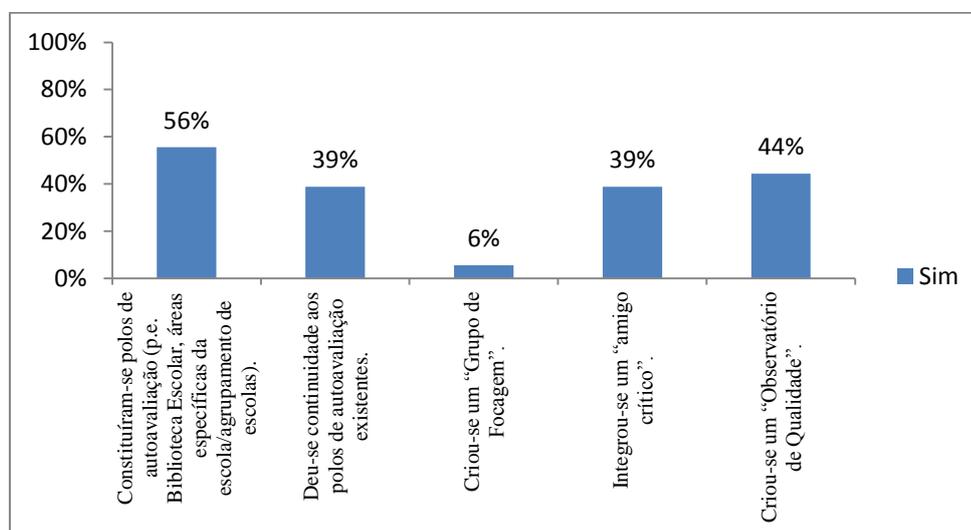


Gráfico 5 - Percentagem de respostas afirmativas relativa às alterações ocorridas nas estruturas responsáveis pela autoavaliação

A categoria Constituição da equipa de autoavaliação engloba 8 itens. Pela análise do Quadro 12, verifica-se que metade do total dos itens obteve maioritariamente resposta *Sim* e a outra metade um maior número de respostas *Não*. No primeiro grupo, os itens: *Alargou-se a equipa existente a novos elementos*, foi assinalado por 15UG; A

*equipa de autoavaliação passou a integrar elementos da direção, por 13UG; Deu-se continuidade à equipa existente (na totalidade ou parcialmente), por 12UG; e A equipa de autoavaliação foi alargada a outros elementos da comunidade escolar (p.e. pessoal não docente, pais/encarregados de educação, representantes da autarquia), por 10UG. O segundo grupo, onde predominaram as respostas negativas, englobando os itens: Constituiu-se uma equipa totalmente nova, Constituiu-se pela primeira vez uma equipa de autoavaliação e Constituiu-se mais do que uma equipa de autoavaliação, serviram de opção a 13UG no primeiro item e a 14UG nos outros dois. O item A formação em avaliação organizacional passou a ser critério na seleção dos membros da equipa de autoavaliação reuniu oito respostas Sim e nove respostas Não.*

Em todos os constituintes desta categoria 1UG, ou duas UG no caso dos itens *Deu-se continuidade à equipa existente (na totalidade ou parcialmente), Constituiu-se mais do que uma equipa de autoavaliação e A equipa de autoavaliação foi alargada a outros elementos da comunidade escolar (p.e. pessoal não docente, pais/encarregados de educação, representantes da autarquia), não emitiram opinião.*

Quadro 12 - Constituição da equipa de autoavaliação

Itens	Respostas / Total de UG		Não respondeu
	Sim	Não	
Constituiu-se pela primeira vez uma equipa de autoavaliação.	E4, E5, E9 / <b>3 UG</b>	E1, E2, E3, E6, E7, E8, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>14 UG</b>	E10
Constituiu-se uma equipa totalmente nova.	E4, E5, E9, E12 / <b>4 UG</b>	E1, E2, E3, E6, E7, E8, E11, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>13 UG</b>	E10
Deu-se continuidade à equipa existente (na totalidade ou parcialmente).	E1, E2, E3, E6, E8, E11, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>12 UG</b>	E4, E5, E7, E12 / <b>4 UG</b>	E9, E10
Alargou-se a equipa existente a novos elementos.	E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E10, E11, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>15 UG</b>	E4, E12 / <b>2 UG</b>	E9
Constituiu-se mais do que uma equipa de autoavaliação.	E3, E7 / <b>2 UG</b>	E1, E2, E4, E5, E6, E8, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>14 UG</b>	E9, E10
A equipa de autoavaliação passou a integrar elementos da direção.	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E10, E11, E12, E13, E15, E17, E18 / <b>13 UG</b>	E2, E8, E14, E16 / <b>4 UG</b>	E9
A equipa de autoavaliação foi alargada a outros elementos da comunidade escolar (p.e. pessoal não docente, pais/encarregados de educação, representantes da autarquia).	E1, E2, E4, E6, E10, E11, E13, E14, E16, E18 / <b>10 UG</b>	E3, E5, E8, E12, E15, E17 / <b>6 UG</b>	E7, E9
A formação em avaliação organizacional passou a ser critério na seleção dos membros da equipa de autoavaliação.	E3, E4, E6, E9, E13, E14, E15, E17 / <b>8 UG</b>	E1, E5, E7, E8, E10, E11, E12, E16, E18 / <b>9 UG</b>	E2

Analisando o Gráfico 6, é evidente que as maiores alterações à constituição da equipa de autoavaliação, com um valor que atinge os 83%, ocorreram ao nível do seu alargamento a novos elementos, no entanto, apenas 56% abrangem toda a comunidade escolar. A integração de um elemento da direção assume um valor bastante significativo, reunindo 72% de respostas afirmativas. A maioria das UG (67%) deu continuidade à equipa existente (na totalidade ou parcialmente), 22% constituiu uma equipa totalmente nova, e somente em 17% dos casos se constituiu uma equipa de autoavaliação pela primeira vez. Apenas 11% de UG referem ter constituído mais do que uma equipa de autoavaliação. Já a formação em avaliação organizacional como um critério a considerar na seleção dos membros da equipa de autoavaliação só atingiu os 44%.

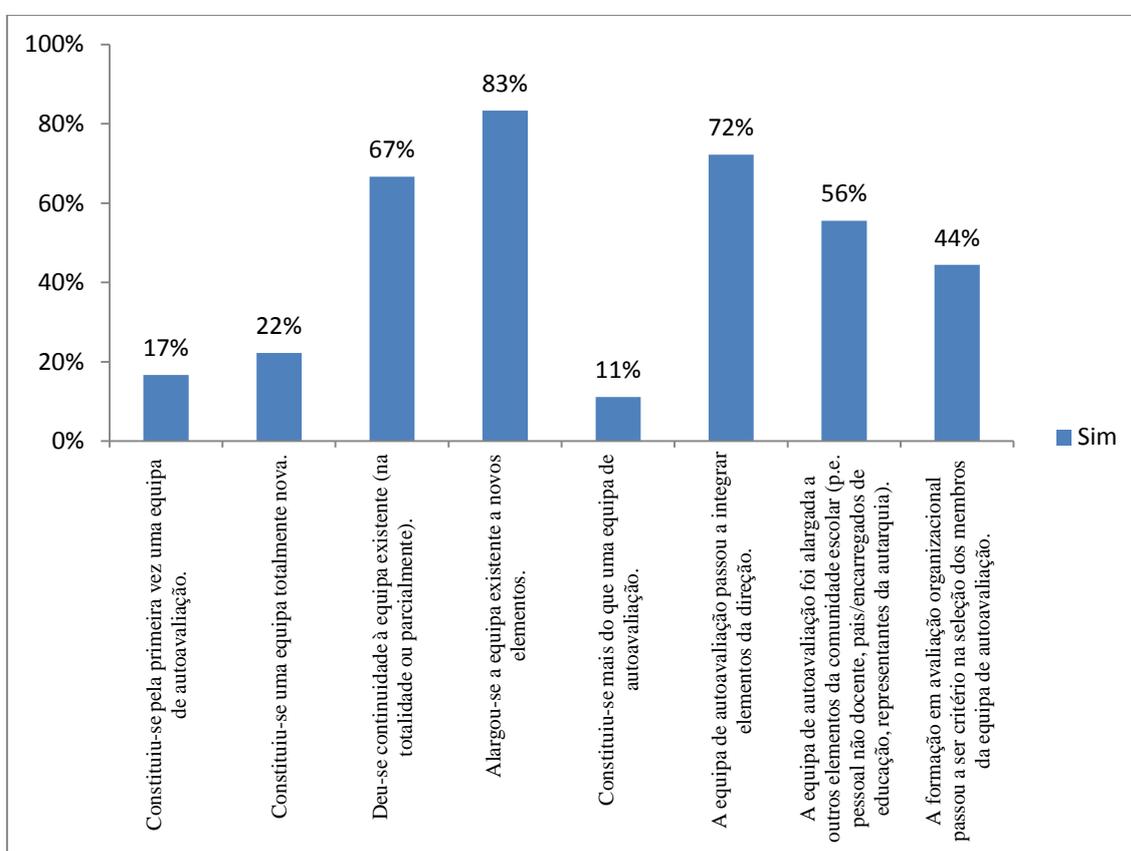


Gráfico 6 - Percentagem de respostas afirmativas relativa às alterações ocorridas na constituição da equipa de autoavaliação

Da análise dos 7 itens que constituem a categoria Recursos disponibilizados no processo de autoavaliação (cf. Quadro 13) ressalta que em apenas dois itens, nomeadamente, *Foi solicitada formação em avaliação organizacional junto dos*

*Centros de Formação de Associação de Escolas e Os resultados da autoavaliação foram disponibilizados na página da escola/agrupamento de escolas na internet, a maioria das escolas inquiridas respondeu afirmativamente (12UG). Nos restantes itens verifica-se que o número de UG respondentes cuja opção foi Sim varia entre as 4UG no item Foi solicitado apoio junto da administração escolar (1UG não respondeu) passando pelas 5UG nos itens Foi solicitado apoio de uma agência de avaliação pública ou privada (2UG não responderam) e Foi estabelecida uma parceria com uma instituição do ensino superior (2UG não responderam), até às 7UG nos itens Foi atribuído, pela primeira vez, crédito horário aos docentes que integram a equipa de autoavaliação (2UG não responderam) e Foi mantido o crédito horário atribuído aos docentes que pertencem à equipa de autoavaliação (3UG não responderam).*

Quadro 13- Recursos disponibilizados no processo de autoavaliação

Itens	Respostas / Total de UG		Não respondeu
	Sim	Não	
Foi solicitado apoio de uma agência de avaliação pública ou privada.	E2, E6, E11, E13, E16 / <b>5 UG</b>	E1, E3, E4, E5, E7, E8, E12, E14, E15, E17, E18 / <b>11 UG</b>	E9, E10
Foi solicitada formação em avaliação organizacional junto dos Centros de Formação de Associação de Escolas.	E1, E2, E6, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E17, E18 / <b>12 UG</b>	E3, E4, E5, E7, E8, E16 / <b>6 UG</b>	
Foi estabelecida uma parceria com uma instituição do ensino superior.	E2, E4, E6, E11, E16 / <b>5 UG</b>	E1, E3, E5, E7, E8, E12, E13, E14, E15, E17, E18 / <b>11 UG</b>	E9, E10
Foi solicitado apoio junto da administração escolar.	E7, E10, E12, E13 / <b>4 UG</b>	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E11, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>13 UG</b>	E9
Foi atribuído, pela primeira vez, crédito horário aos docentes que integram a equipa de autoavaliação.	E1, E3, E4, E7, E11, E12, E17 / <b>7 UG</b>	E2, E5, E6, E8, E13, E14, E15, E16, E18 / <b>9 UG</b>	E9, E10
Foi mantido o crédito horário atribuído aos docentes que pertencem à equipa de autoavaliação.	E2, E6, E7, E13, E15, E17, E18 / <b>7 UG</b>	E1, E3, E4, E5, E8, E12, E14, E16 / <b>8 UG</b>	E9, E10, E11
Os resultados da autoavaliação foram disponibilizados na página da escola/agrupamento de escolas na internet.	E1, E2, E3, E4, E6, E9, E10, E12, E13, E16, E17, E18 / <b>12 UG</b>	E5, E7, E8, E11, E14, E15 / <b>6 UG</b>	

Pela análise do gráfico 7 podemos constatar que as UG não disponibilizam muitos recursos para o desenvolvimento da autoavaliação uma vez que os resultados se situam abaixo de 50%, exceção feita em 67% dos casos que utilizam a página da instituição escolar na internet como forma dos resultados da autoavaliação poderem ser consultados por todos os que o desejem fazê-lo. A atribuição ou manutenção do crédito horário para o desenvolvimento da autoavaliação verifica-se em 39% de casos. A solicitação de apoio para o desenvolvimento da autoavaliação foi feita recorrendo a uma

agência de avaliação pública ou privada (28%) e/ou junto da administração escolar (22%), e ainda junto dos Centros de Formação de Associação de Escolas como é o caso de 67% de escolas inquiridas que pretendem formação em avaliação organizacional. As parcerias com uma instituição do ensino superior verificam-se em 28% dos casos.

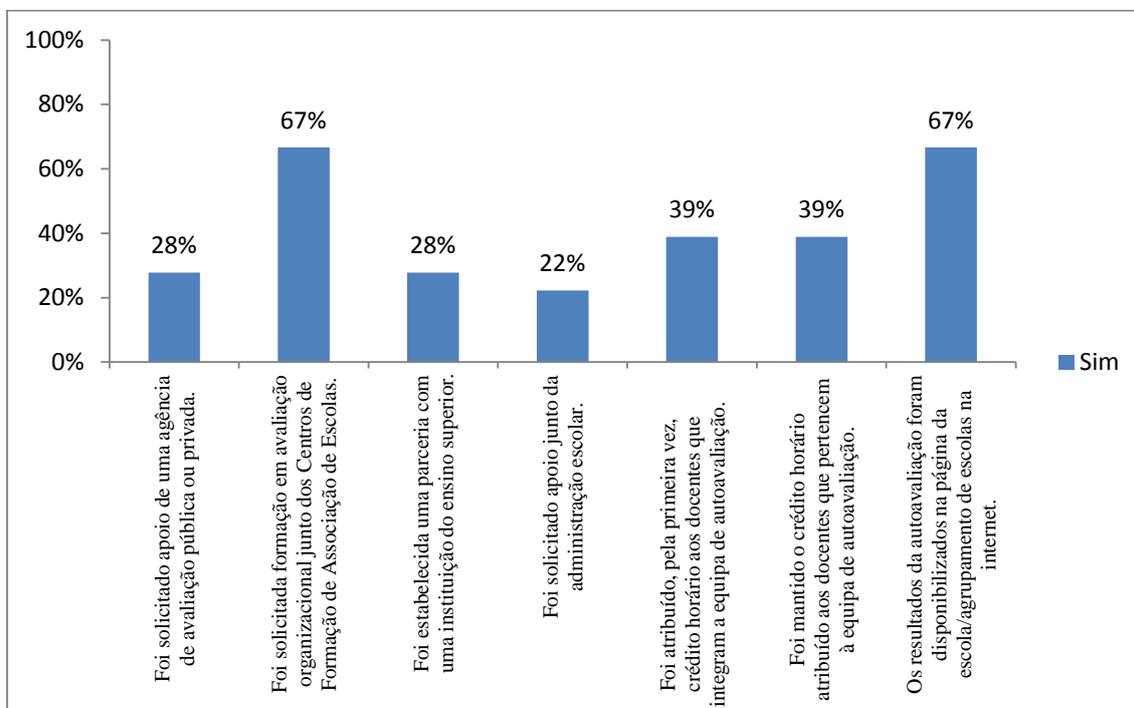


Gráfico 7 - Percentagem de respostas afirmativas relativa às alterações ocorridas nos recursos disponibilizados no processo de autoavaliação

A análise dos resultados da categoria Instrumentos utilizados (cf. Quadro 14 e gráfico 8) revela valores bastante significativos nos dois itens que a constituem. Consta-se que a totalidade das escolas inquiridas elaborou novos instrumentos de recolha de dados e que os aplicou, no caso de 89% (16UG), a vários elementos da comunidade escolar.

Quadro 14- Instrumentos utilizados

Itens	Respostas / Total de UG		Não respondeu
	Sim	Não	
Foram elaborados novos instrumentos de recolha de dados.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>18 UG</b>		
Os instrumentos de recolha de dados foram aplicados aos vários elementos da comunidade educativa.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>16 UG</b>	E7, E11 / <b>2 UG</b>	

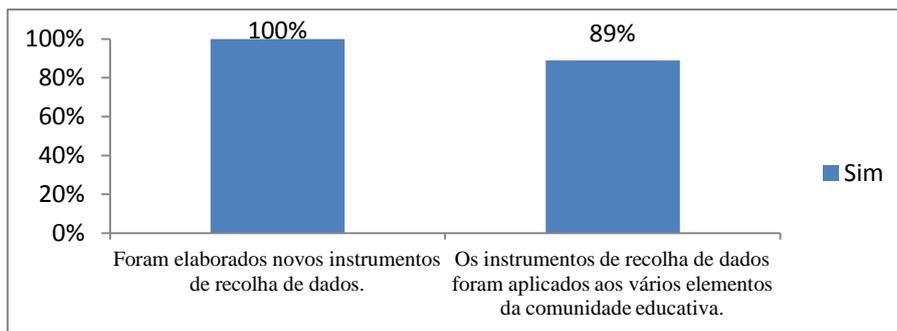


Gráfico 8 - Percentagem de respostas afirmativas relativa às alterações ocorridas nos instrumentos utilizados

A categoria Gestão da informação contempla 6 itens. Analisando o Quadro 15 verifica-se que apenas no item *Os resultados da autoavaliação foram analisados e resultaram em tomadas de decisão*, a totalidade das escolas inquiridas respondeu afirmativamente. O item *Recorreu-se a fontes de informação externa relevantes para a autoavaliação (dados de outras escolas, referentes nacionais)* obteve 17 respostas afirmativas e apenas uma UG não respondeu. Ao item, *Os procedimentos de autoavaliação passaram a ser realizados ao longo do ano*, 16UG responderam afirmativamente e as restantes, uma optou por não responder e a outra pelo *Não*. Nos itens *Foi elaborado um plano de melhoria* e *Já foram implementadas ações de melhoria* 16UG e 15UG, respetivamente, responderam *Sim*. No último item, *Já são visíveis os resultados das ações de melhoria desenvolvidas*, 15UG responderam afirmativamente, 2UG negativamente e 1UG não respondeu.

Quadro 15 - Gestão da informação

Itens	Respostas / Total de UG		Não respondeu
	Sim	Não	
Recorreu-se a fontes de informação externa relevantes para a autoavaliação (dados de outras escolas, referentes nacionais).	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>17 UG</b>		E9
Os resultados da autoavaliação foram analisados e resultaram em tomadas de decisão.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>18 UG</b>		
<i>Os procedimentos de autoavaliação passaram a ser realizados ao longo do ano.</i>	E1, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>16 UG</b>	E7 / <b>1 UG</b>	E2
Foi elaborado um plano de melhoria.	E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>16 UG</b>	E4, E11 / <b>2 UG</b>	
Já foram implementadas ações de melhoria.	E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>15 UG</b>	E4, E11, E12 / <b>3UG</b>	
Já são visíveis os resultados das ações de melhoria desenvolvidas.	E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>15 UG</b>	E4, E12 / <b>2 UG</b>	E11

Analisando o Gráfico 9 verifica-se que em todos os itens que constituem a categoria Gestão da informação, o número de UG que respondeu afirmativamente é claramente superior, o que sugere uma mudança efetiva na forma como as escolas gerem a informação proveniente da autoavaliação. Os resultados indicam que 94% de UG recorrem a fontes de informação externa relevantes para o processo (dados de outras escolas, referentes nacionais) e 89% realizam procedimentos de autoavaliação ao longo do ano. Verifica-se também que, em todas as UG, os resultados da autoavaliação são analisados e originam tomadas de decisão e que, em 89% dos casos resulta na elaboração de um plano de melhoria. No entanto, a implementação de ações de melhoria apenas se verifica em 83% dos casos, sendo já são visíveis os resultados das ações de melhoria desenvolvidas.

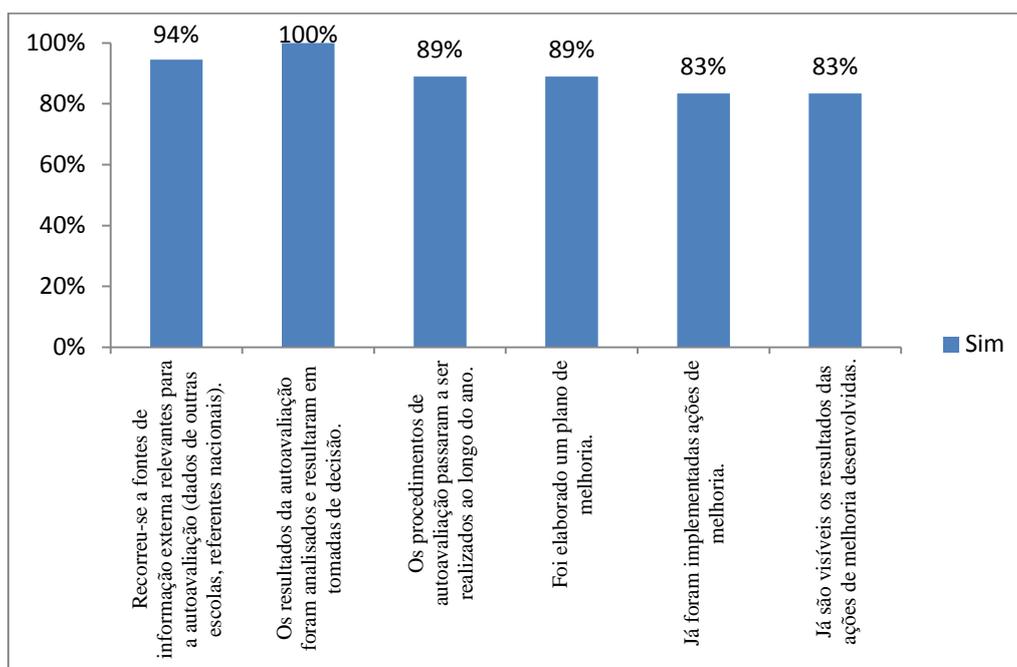


Gráfico 9 - Percentagem de respostas afirmativas relativa às alterações ocorridas na gestão da informação

Os resultados da análise dos dois itens que constituem a categoria Divulgação dos resultados do processo de autoavaliação (cf. Quadro 16) revelam que em todas as UG os resultados do(s) processo(s) de autoavaliação são divulgados quer pelos diferentes órgãos (p.e. Conselho Geral, estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica), quer junto da comunidade educativa (p.e. realização de reuniões gerais de docentes, não docentes, pais/encarregados de educação).

Quadro 16 - Divulgação dos resultados do processo de autoavaliação

Itens	Respostas / Total de UG		Não respondeu
	Sim	Não	
Os resultados do(s) processo(s) de autoavaliação foram divulgados junto da comunidade educativa (p.e. realização de reuniões gerais de docentes, não docentes, pais/encarregados de educação).	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>18 UG</b>		
Os resultados do(s) processo(s) de autoavaliação foram divulgados pelos diferentes órgãos (p.e. Conselho Geral, estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica).	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 / <b>18 UG</b>		

#### 4.3.5 – Dados de opinião

Em resposta à questão *Qual a sua perceção sobre o grau de impacto da AEE no processo de autoavaliação na escola/agrupamento de escolas que dirige?* (cf. Quadro 17), verificando-se que a perceção que as escolas têm sobre o grau de impacto da AEE no processo de autoavaliação é elevado, situando-se 13UG acima do nível intermédio e apenas duas abaixo deste nível.

Quadro 17 - Perceção sobre o grau de impacto da AEE no processo de autoavaliação na escola/agrupamento de escolas.

1	2	3	4	5
-	E5, E7	E10, E14, E18	E1, E2, E3, E4, E9, E11, E12, E13, E15, E17	E6, E8, E16
O UG	<b>2 UG</b>	<b>3 UG</b>	<b>10 UG</b>	<b>3 UG</b>

Relativamente ao grau de conformidade/emancipação das práticas de autoavaliação desenvolvidas pelas escolas (cf. Quadro 18), os resultados obtidos na questão *Como se situa a escola/agrupamento de escolas que dirige relativamente ao grau de conformidade/emancipação das práticas de autoavaliação que desenvolve?* indicam que 13UG se situam acima do nível intermédio, o que traduz uma tendência para o desenvolvimento de práticas de autoavaliação orientadas para a emancipação.

Quadro 18 - Grau de conformidade/emancipação das práticas de autoavaliação desenvolvidas

Questão: Como se situa a escola/agrupamento de escolas que dirige relativamente ao grau de conformidade/emancipação das práticas de autoavaliação que desenvolve?				
1	2	3	4	5
-	-	E5, E7, E11, E17, E18	E1, E2, E3, E4, E8, E9, E12, E13, E14, E15, E16	E6, E10
O UG	0 UG	<b>5 UG</b>	<b>11 UG</b>	<b>2 UG</b>

Na questão *Qual o grau de satisfação relativamente à atividade de acompanhamento autoavaliação das escolas na escola/agrupamento de escolas que dirige?* obtivemos 16 respostas, no entanto, apenas 4UG (cf. Quadro 7) indicaram ter integrado a *atividade de acompanhamento autoavaliação das escolas*. Devido à incongruência verificada nas respostas, este ponto não foi considerado no estudo.

## CONCLUSÃO

Quando decidimos realizar este trabalho que intitulamos *Impacto e efeitos da avaliação externa no processo de autoavaliação das escolas* propusemo-nos, numa primeira etapa, conhecer o desempenho das escolas no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* com especial destaque para a autoavaliação, na sequência dos resultados do primeiro ciclo de AEE. Numa fase posterior, propusemo-nos refletir sobre as dinâmicas implementadas pelas escolas no processo de autoavaliação após a AEE e de que modo se apropriaram dos dados dos relatórios de escola produzidos pelas equipas da AEE.

Para tentarmos perceber os contornos atuais da avaliação das escolas em Portugal, procedemos ao seu enquadramento teórico e normativo-legal fazendo uma abordagem aos fundamentos da avaliação das escolas, seus fatores impulsionadores, à evolução da legislação sobre administração e gestão escolar enquadrando a avaliação das escolas no âmbito de descentralização e de crescente autonomia outorgada às escolas. Procedemos também, a uma breve resenha histórica das políticas educativas dos vários Governos Constitucionais que fizeram referência à avaliação das escolas e às políticas de qualidade educativa, e que possibilitaram o aparecimento de várias iniciativas de avaliação da responsabilidade da administração central ou de entidades privadas. Independentemente do foco de avaliação dos vários projetos promovidos, a referência à autoavaliação é uma constante, quer em projetos eminentemente direcionados para o desenvolvimento da autoavaliação - como é o caso do primeiro projeto implementado, o *Observatório de Qualidade da Escola* iniciado em 1992 e posteriormente, o *Projecto Qualidade XXI e Melhorar a Qualidade* -, quer pela conjugação das duas lógicas avaliativas, não obstante serem modelos de avaliação externa, de que são exemplo os projetos de *Auditoria Pedagógica*, em 1997, o *Projecto de Avaliação Integrada das Escolas* iniciado em 1999, *Efectividade da auto-avaliação das Escolas* em 2004/2006, e o *Programa AVES* no ano de 2000 sob a alçada da Fundação Manuel Leão. O mais recente desses projetos é o programa de Avaliação Externa das Escolas que surgiu para dar corpo a um desiderato do XVII Governo Constitucional, em conformidade com a Lei nº 3/2002 e no desenvolvimento do previsto no artigo 49º da LBSE.

De seguida, fizemos referência à investigação desenvolvida no âmbito do movimento das escolas eficazes cujo impacto prático se verificou não só a nível das

políticas de intervenção educativa prioritária, como também na avaliação externa das escolas e nas iniciativas de melhoria e de autoavaliação. Por fim, fizemos referência aos dois tipos de avaliação – autoavaliação *versus* avaliação externa – que encerram em si objetivos promissores que poderão constituir-se como motores fundamentais de renovação das instituições escolares. Eventualmente, a tensão criada pela avaliação externa poderá constituir-se como um incentivo ao desenvolvimento de processos de autoavaliação, uma vez que previamente à intervenção inspetiva, as escolas têm que se organizar e preparar para dar resposta ao solicitado e, por outro lado, é uma forma de legitimação da própria escola, isto é, no uso da sua autonomia, as escolas devem elaborar o seu projeto educativo de forma contextualizada e coerente com a sua própria realidade.

Ainda nesta primeira parte do nosso trabalho, destacámos a descrição mais pormenorizada do programa de AEE, fazendo referência, também, ao novo ciclo avaliativo onde expomos as principais alterações introduzidas relativamente ao ciclo anterior.

Com estas referências, elaborámos um esquema metodológico que servisse os objetivos que nos propusemos cumprir, pelo que optámos por um estudo de análise documental dos relatórios da AEE produzidos pela IGE (Estudo 1), com o propósito de conhecer o desempenho das escolas no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*, mais concretamente no que diz respeito à autoavaliação, no contexto dos resultados do primeiro ciclo de AEE. Esta análise, ajudou-nos a construir a matriz que esteve na base da elaboração do nosso instrumento de recolha de dados, presente no estudo empírico de natureza descritiva com recurso a uma amostra não probabilística intencional de casos típicos (Estudo 2), tendo sido analisados os dados com base em onze categorias que correspondem aos pontos da matriz.

Após as nossas opções metodológicas, procedemos, no primeiro estudo, à análise da evolução do número de escolas que se candidataram à AEE e das classificações obtidas nos cinco domínios que constituem o quadro de referência da AEE, com destaque para o domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* e fizemos referência, ainda, a outros resultados, nomeadamente no que diz respeito às asserções relativas aos pontos fortes e pontos fracos assinaladas nos relatórios de escola, aos resultados da atividade de acompanhamento *Auto-Avaliação das Escolas* realizada pela IGE e às respostas aos questionários aplicados no final de cada ano a todas as escolas avaliadas.

No segundo estudo, procedemos à seleção da amostra após a análise documental dos relatórios de escola produzidos pelas equipas da AEE, dirigindo o nosso estudo para as Unidades de Gestão da DRC-IGE intervencionadas no ano letivo de 2007/2008 que obtiveram a classificação de *Suficiente/Insuficiente* no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*, num total de 27 UG (não foram contempladas as Unidades de Gestão que já se encontravam agregadas em virtude do reordenamento da rede escolar).

Sensíveis a algumas limitações, nomeadamente o facto de nos termos restringido ao estudo das UG supramencionadas e a uma amostra reduzida, decidimos prosseguir uma vez que obtivemos a colaboração de 18UG (67%). Acresce ainda, as múltiplas tentativas encetadas no sentido de tentar obter a colaboração de todas as UG, mas que se revelaram infrutíferas.

Tendo optado, no Estudo 2, pelo inquérito por questionário e ficando na posse dos respetivos dados, realizámos, inicialmente, a triangulação de alguns dados factuais para obter uma maior consistência nas conclusões. Devido à existência de alguma incongruência das respostas à última questão, reconsideramos a sua inclusão no estudo.

Da análise documental efetuada no primeiro estudo, estamos seguros de que alcançámos o objetivo que nos propusemos alcançar, uma vez que conseguimos perceber o desempenho das escolas em matéria de autoavaliação, no contexto dos resultados do primeiro ciclo de AEE. Da análise descritiva e percentual dos resultados obtidos no segundo estudo estamos convictos que cumprimos, igualmente, os objetivos delineados, uma vez que conseguimos saber não só os resultados do domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* face aos outros quatro domínios de avaliação e aspetos relativos aos contraditórios, como também às alterações ao processo de autoavaliação após a intervenção da AEE. De igual forma, soubemos qual a perceção que as escolas possuem sobre o grau de impacto da AEE e a motivação para o desenvolvimento da autoavaliação institucional.

Recolhidos os dados provenientes dos questionários, passámos à sua análise, de acordo com o esquema de categorias e itens pré-estabelecidos, tentando identificar alguns aspetos que possam contribuir para o desenvolvimento de outros estudos sobre esta temática.

No que respeita à avaliação dos cinco domínios da AEE, atribuída às UG que constituem a nossa amostra, a classificação de *Suficiente* foi o nível mais atribuído no conjunto dos cinco domínios, aproximando-se da classificação de *Bom*, o mesmo se

verificando com as classificações de *Muito Bom* e *Insuficiente* cujos valores também se aproximam, registando-se uma menor incidência de classificações de *Insuficiente*.

No que respeita às classificações do domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* apresenta valores inferiores aos restantes domínios, contrariamente ao verificado nos domínios *Liderança* e *Organização e gestão escolar* com um maior número de UG classificadas com *Bom* e *Muito Bom*, e dos domínios *Prestação do serviço educativo* e *Resultados*, com um maior número de classificação de *Suficiente* e *Bom*. Neste último domínio regista-se uma classificação de *Insuficiente*. Transpondo para os resultados a nível nacional no quinquénio de avaliação, constata-se uma aproximação similar nas classificações dos domínios. No entanto, nos domínios *Prestação do serviço educativo* e *Resultados*, a predominância dos níveis de classificação é inversa, isto é, a classificação de *Bom* é o nível mais atribuído.

Ao que parece, o desfasamento existente entre os resultados do domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* e do domínio *Liderança* podem sugerir algum contrassenso uma vez que como havíamos referido no capítulo 1, uma liderança forte é apanágio das escolas com boas práticas de autoavaliação o que não foi de todo, o caso destas escolas aquando da intervenção das equipas de AEE.

Da totalidade das escolas inquiridas, 2/3 (12UG) apresentou contraditório e destas, 3/4 (9UG) fazem referência ao processo de autoavaliação. Este facto parece evidenciar uma propensão para a apresentação de contraditório por parte das UG que obtiveram classificações inferiores no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*, dado que a nível nacional e até ao ano de 2009/2010, somente 1/3 das UG intervencionadas apresentaram contraditório.

A referência ao processo de autoavaliação no contraditório, feita pela grande maioria das UG, entra em linha de conta com o verificado a nível nacional até ao referido ano, em que a interpretação dos avaliadores quanto à autoavaliação foi, entre outros aspetos, a mais contraditada (Pacheco, 2010, 2012).

Os factos supramencionados podem ser sugestivos da convicção das escolas de que as práticas de autoavaliação desenvolvidas são as mais adequadas e eficazes na identificação dos seus pontos fortes e pontos fracos e que, através delas, é possível o seu desenvolvimento e melhoria. Como reforço do exposto, poder-se-á avançar a iniciativa de todas as escolas inquiridas se candidatarem à intervenção da AEE.

Na possibilidade dessa convicção poder existir de facto, ela poderá ter-se esvaído em alguns ou até mesmo em todos os casos, com as asserções feitas pelas

equipas da AEE nos relatórios de escola relativamente ao processo de autoavaliação, que fazemos alusão de seguida. Assim, no que concerne aos aspetos relativos ao processo de autoavaliação assinalados nos *relatórios de escola*, o destaque vai para a pouca abrangência/consistência e/ou estruturação do dispositivo de autoavaliação e para a existência de fragilidades nos instrumentos de autoavaliação, aos quais se seguem as asserções que dão conta da autoavaliação como sendo um ponto fraco da instituição escolar e o processo de autoavaliação como não favorecendo o desenvolvimento sustentado de planos de melhoria. Por este ou outros motivos, parece que efetivamente, a AEE teve um efeito “catalisador da auto-avaliação junto das escolas que obtiveram classificações mais fracas no domínio 5” (IGE, 2011a, p. 66), como se poderá constatar pelas alterações introduzidas pelas escolas no processo de autoavaliação após a AEE que, de uma forma geral, se verificaram na grande maioria das escolas e em todos os aspetos. Assumem um maior significado, as alterações introduzidas no *Quadro de referência*, no *Modelo de autoavaliação implementado* e nos *Instrumentos utilizados*, o que vai ao encontro dos aspetos predominantes nos relatórios de escola.

A grande maioria das escolas procedeu à reformulação do dispositivo de autoavaliação implementado adotando um modelo estruturado de autoavaliação e, em menor percentagem (67%), utilizando os materiais disponibilizados pela IGE e o seu quadro de referência. Seja de uma forma ou de outra, o caso é que o dispositivo de autoavaliação foi alargado a outras áreas/serviços na maioria das escolas, verificando-se também, que os procedimentos de autoavaliação passaram a ser realizados ao longo do ano. Em todas as escolas que fizeram parte do nosso estudo, foram criados novos instrumentos de recolha de dados, tendo sido, na maioria dos casos, aplicados a vários elementos da comunidade. É de salientar também, a existência de casos de escolas que criaram pela primeira vez um dispositivo de autoavaliação.

Também os intervenientes no processo de autoavaliação foram assinalados pela maioria das escolas como tendo sido alvo de alterações, no entanto, os efeitos traduzem-se essencialmente na constituição de polos de autoavaliação e na criação de um “Observatório de Qualidade”. A integração de um “amigo crítico” e, principalmente a criação de um “Grupo de Focagem” ainda estão longe de ser uma realidade. Já na equipa de autoavaliação as alterações são mais notórias, não somente pela manutenção (na totalidade ou parcialmente) dos seus elementos, como no alargamento a novos elementos, mas que nem sempre abrangem toda a comunidade escolar nomeadamente, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, e representantes da autarquia.

Também é bastante notória a integração de um elemento da direção na equipa de autoavaliação o que, na opinião da IGE (2011a), pode traduzir o “interesse e o reconhecimento da sua importância pelo principal centro de decisão da escola e contribui para a dinamização e articulação do trabalho de auto-avaliação” (p. 64).

Importa referir ainda, que também foram foco de atenção por parte das escolas as questões relacionadas com os recursos disponibilizados no processo de autoavaliação, gestão da informação e divulgação dos resultados. No primeiro caso, apesar da existência de evidências que apontam para uma maior preocupação das escolas para o desenvolvimento de processos de autoavaliação, a disponibilização de crédito horário ainda não é uma realidade na generalidade das escolas. Apesar das escolas considerarem que o quadro de referência e os instrumentos utilizados pela AEE deram um contributo muito positivo para a autoavaliação (Clímaco, 2010), é um facto que a sua utilização, como referimos anteriormente, não assumiu nas escolas que integram o nosso estudo a relevância que eventualmente se suporia, uma vez que foi adotado apenas por 67% de UG. Este facto pode sugerir que as escolas enveredam por outros caminhos que passam pela procura de apoio em matéria de autoavaliação, seja junto de uma agência pública ou privada e/ou junto da administração escolar, seja estabelecendo parcerias com uma instituição do ensino superior e, ainda, solicitando formação em avaliação organizacional aos Centros de Formação de Associações de Escolas. Mas, se é facto que as escolas procuram obter formação para o desenvolvimento da autoavaliação, também será verdade que a formação em avaliação organizacional ainda não é um critério de seleção dos membros da equipa de autoavaliação em mais de metade das escolas inquiridas.

Dos aspetos relativos à gestão da informação, que 78% de UG referem ter sido alvo de alterações, ressalta o recurso a fontes de informação externa relevantes para o processo de autoavaliação (dados de outras escolas, referentes nacionais), o que pode sugerir a preocupação das escolas não se utilizarem a si próprias como termo de referência, procurando obter informação de contexto, apesar da IGE (2011a) considerar que há falta de referências que as escolas possam utilizar para comparação. De igual forma, salienta-se o facto de, em todas as escolas, a análise dos resultados do processo de autoavaliação ter resultado em tomadas de decisão que, na maioria delas, deu origem à elaboração de um plano de melhoria. No entanto, a implementação das ações de melhoria ainda não tem resultados visíveis em todas as escolas, segundo as respostas das escolas inquiridas.

Quanto à divulgação dos resultados há uma tendência bastante evidente para que a mesma seja feita pelos diferentes órgãos da escola e junto de toda a comunidade educativa através, por exemplo, de reuniões gerais de docentes, não docentes, pais/encarregados de educação, já que o recurso à página da escola na internet, apesar de constituir um recurso que todas as escolas possuem, nem sempre é utilizado como forma de divulgar os resultados da autoavaliação. Estes factos podem sugerir que, por um lado, talvez haja algum receio por parte das escolas em divulgarem resultados menos satisfatórios que, de alguma forma, possam ser pouco abonatórios para a sua imagem e, por outro, a opção pela apresentação presencial desses mesmos resultados pode ser intencional, isto é, pode ser feita com o intuito de possibilitar o debate público, aumentando desta forma a participação de toda a comunidade educativa.

As alterações às práticas de autoavaliação que temos vindo a explicar, ao que parece têm tendência a alicerçar-se em propósitos emancipatórios, o que nos leva a questionar como se passa de uma situação generalizada de práticas de autoavaliação que não permitem o conhecimento sustentado do desempenho da escola e, conseqüentemente, inviabilizam a elaboração de planos de ação de melhoria com impacto no processo de ensino e aprendizagem, para uma situação inversa e em tão pouco tempo. Querirá isto dizer que apesar da dificuldade inerente à implementação de processos de autoavaliação que, além de tempo, necessitam de conhecimentos técnicos e envolvimento de todos os atores educativos, as nossas escolas já estão a desenvolver uma verdadeira *cultura de autoavaliação*? Será que esta “nova” realidade anuncia uma possível renovação da relação entre a avaliação externa, a autoavaliação e a autonomia da escola, podendo significar o início da melhoria eficaz das escolas portuguesas?

Para terminarmos, não podemos deixar de acrescentar o elevado grau de impacto da AEE no processo de autoavaliação das escolas traduzido nas opiniões das UG, que poderá vir a ser reforçado (ou não) com o desenvolvimento, nestas escolas, do novo ciclo de avaliação externa. É de salientar que a *autoavaliação e melhoria* da escola é um dos campos de análise do domínio *Liderança e Gestão* que corresponde, como vimos, aos dois domínios que obtiveram melhores resultados no primeiro ciclo de avaliação.

Aproveitando as nossas reflexões finais e a convicção de Elmore (2002 citado por Azevedo, 2007) de que “As escolas sabem como mudar, mas não sabem como melhorar, como encetar um progresso sustentado e contínuo” (p. 70), deixamos como sugestões para futuras investigações, não só o alargamento do nosso estudo a outras escolas a nível nacional, como apontamos para o desenvolvimento de estudos

direcionados para a análise dos relatórios de escola do novo ciclo avaliativo, no sentido de averiguar até que ponto as mudanças declaradas nos processos de autoavaliação, compreendem a mudança efetiva e de acordo com os propósitos assumidos.

## BIBLIOGRAFIA

- Alaíz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas: Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2011). 9 perguntas sobre autoavaliação de escolas. *Nova Ágora*, 2, 43-46.
- Alves-Pinto, C. A. (1998). Escola e Autonomia. In A.G., Dias; A.M.C., Silva; C.A., Pinto & I., Hapetian, (Org.) *Autonomia das escolas: Um desafio* (pp. 9-24). Lisboa. Texto Editora.
- Azevedo, J. (2007). Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional da Educação, *Avaliação das escolas: Modelos e processos* (pp. 13-99). Lisboa: Conselho Nacional da Educação – Ministério da Educação.
- Barreira, C. F., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M.P. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia - Universidade de Coimbra*, 45-1, 79-92.
- Bidarra, M. G., Barreira, C. F., & Vaz-Rebelo, M.P. (2011). O lugar da autoavaliação no quadro da avaliação externa de escolas. *Nova Ágora*, 2, 39-42.
- Clímaco, M. C. (1992). *Observatório da qualidade da escola: Guião organizativo*. (Dir e Coord) Márcia Trigo. Programa de Educação para Todos (cadernos PEPT 2000). Lisboa: Ministério da Educação.
- Clímaco, M. C. (1997). *Auditoria Pedagógica: Justificação de um projecto* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Clímaco, M. C. (2010). Percursos da avaliação externa das escolas em Portugal: Balanços e propostas. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *Avaliação das escolas dos Ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo* (pp. 69-110). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Nacional da

Educação. Recuperado em março, 2012, de [http://www.cnedu.pt/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt](http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt)

Comissão Europeia, Eurydice (2004). *A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa*. Bruxelas: Eurydice. Recuperado em outubro, 2012, de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/archives/060EN.zip](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/archives/060EN.zip)

Conselho Nacional da Educação (2007). *Avaliação das escolas: Modelos e processos*. Lisboa: CNE.

Conselho Nacional da Educação (2008). Parecer nº 5, *Diário da República 2ª Série – Nº 113 de 13 de Junho*.

Conselho Nacional da Educação (2010). Parecer nº 3, *Diário da República 2ª Série – Nº 111 de 9 de Junho*.

Conselho Nacional da Educação (2011). Recomendação nº 1, *Diário da República 2ª Série – Nº 5 de 7 de Janeiro*.

Costa, J.A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: À procura da roupa do rei. In Conselho Nacional da Educação, *Avaliação das escolas: Modelos e processos* (pp. 229-236). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Nacional da Educação.

Formosinho, J., & Machado, J. (1998). A administração das escolas no Portugal democrático. In *Autonomia: gestão e avaliação das escolas* (pp 99-124). Porto: Edições Asa

Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização da escola de interesse público. In J. Formosinho, A.S., Fernandes, J. Machado, & F.I. Ferreira, (Orgs.) *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp.13-52). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Formosinho, J. (2010). A autonomia das escolas em Portugal – 1987-2007. In J., Formosinho; A.S., Fernandes ; J., Machado & H., Ferreira (Orgs.), *Autonomia da escola pública em Portugal* (pp. 43-53).
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Inspeção-Geral da Educação (1997). *Planeamento educativo e organização escolar: Guião de auditoria – escolas dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário* (Projeto 3.03-Caderno III) (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2006/2007 - 2010/2011). *Avaliação externa das escolas: Relatórios das unidades de gestão da DRC da IGE*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE. Recuperado em 2011-2012, de [www.ige.min-edu.pt](http://www.ige.min-edu.pt)
- Inspeção-Geral da Educação (2007). *Eficácia da auto-avaliação nas escolas: Exploração dos principais pontos relacionados com o papel e as funções de inspeção*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE. Recuperado em março, 2012, de [http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/ESSE\\_AAE\\_Eficacia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/ESSE_AAE_Eficacia.pdf)
- Inspeção-Geral da Educação (2008). *Avaliação externa de escolas – Relatório 2006-2007*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2009a). *Avaliação externa de escolas – Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2009b). *Avaliação externa de escolas – Relatório 2007-2008*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2010). *Avaliação externa de escolas – Relatório 2008-2009*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2011a). *Avaliação externa de escolas – Relatório 2009-2010*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2011b). *Avaliação externa de escolas – Relatório 2010-2011*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.

- Inspecção-Geral da Educação (2012). *Avaliação externa das escolas – Avaliar para a melhoria e a confiança 2006-2011*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- Lafond, M. A. C. (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: Novas práticas, novos desafios. In *Autonomia: gestão e avaliação de escolas* (pp. 9-24). Porto: Edições Asa.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ministério da Educação (2006). *Relatório final da actividade do grupo de trabalho para a avaliação das escolas*. Lisboa: CNE. Recuperado em outubro, 2011, de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_06\\_RELATORIO\\_GT.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf)
- Ministério da Educação (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – Relatório final*. Lisboa: CNE. Recuperado em fevereiro, 2012, de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2\\_GT\\_2011\\_RELATORIO\\_FINAL.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf)
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Ortega, E. M. (1998). A direcção e a gestão das organizações escolares: Reflexões acerca da reforma espanhola. In *Autonomia: gestão e avaliação de escolas* (pp. 25-45). Porto: Edições Asa.
- Pacheco, J. A. (2010). Resultados de investigação sobre avaliação das escolas em Portugal. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *Avaliação das escolas dos Ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo* (pp. 165-173). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação. Recuperado em março, 2012, de [http://www.cnedu.pt/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt](http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt)
- Pacheco, J. A. (2012). *Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas*. Comunicação apresentada no colóquio “Avaliação das escolas: Balanços e perspectivas” realizado em Coimbra, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no dia 10 de fevereiro de 2012.

- Quintal, A., Mota, M., & Simões, M. (1994). *Avaliação do funcionamento global das escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (Projecto 2.01 – Relatório da Escola C+S D. Dinis – Leiria)*. Coimbra: DRC/IGE.
- Rocha, A. P. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições Asa.
- Santiago, P. (2010). Comunicação apresentada no Conselho Nacional da Educação. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo* (pp. 27-51). Lisboa: CNE – Ministério da Educação. Recuperado em março, 2012, de [http://www.cnedu.pt/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt](http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt)
- Santos Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Simões, G. (2010). Avaliação das escolas em Portugal: Conhecimento produzido e questionamento sugerido. In Conselho nacional da Educação (Ed.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo* (pp. 175-212). Lisboa: Conselho Nacional da Educação – Ministério da Educação. Recuperado em março, 2012, de [http://www.cnedu.pt/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt](http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt)
- Simões, G. (2011). Autoavaliação da escola – regulação de conformidade e regulação de emancipação. *Nova Ágora*, 2, 53-56.
- Terrasêca, M. (2010). Reflectindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal: Avaliação externa dos estabelecimentos de ensino no contexto actual. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo* (pp. 111-141). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação. Recuperado em março, 2012, de [http://www.cnedu.pt/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt](http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt)

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.

Ventura, A (2010). Comunicação apresentada no Conselho Nacional da Educação. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo* (pp. 17-22). Lisboa: CNE – Ministério da Educação. Recuperado em março, 2012, de [http://www.cnedu.pt/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt](http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt)

## LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 540/79. Diário da República – I Série – Nº 300 de 31 de Dezembro (Cria a Inspeção-Geral de Ensino).

Decreto-Lei nº 125/82. Diário da República – I Série – Nº 93 de 22 de Abril (Cria o Conselho Nacional de Educação no Ministério da Educação e das Universidades).

Decreto-Lei nº 43/89. Diário da República – I Série – Nº 29 de 3 de Fevereiro (estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário).

Decreto-Lei nº 344/89. Diário da República – I Série – Nº 29 de 11 de Outubro (estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário).

Decreto-Lei nº 361/89. Diário da República – I Série – Nº 240 de 18 de Outubro (Estabelece a Lei Orgânicas das Direções Regionais de Educação).

Decreto-Lei nº 172/91. Diário da República – I Série – A – Nº 107 de 10 de Maio (define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto – Lei n.º 115-A/98. Diário da República – I Série – A – Nº 102 de 4 de Maio (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei nº 213/2006. Diário da República – I Série – Nº 208 de 27 de Outubro (aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação).

Decreto – Lei n.º 75/2008. Diário da República – I Série – Nº 79 de 22 de Abril (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto – Lei n.º 125/2011. Diário da República – I Série – Nº 249 de 29 de Dezembro (Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência).

Despacho nº 4150/2011. Diário da República – II Série – Nº 45 de 4 de Março (cria um grupo de trabalho responsável por apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas).

Despacho conjunto nº 370/2006. Diário da República – II Série – Nº 85 de 3 de Maio (cria um grupo de trabalho para estudar e propor modelos de auto-avaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Lei nº 46/86. Diário da República – I Série – Nº 237 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei nº 115/97. Diário da República – I Série A – Nº 217 de 19 de Setembro (1ª alteração à Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei nº 24/99. Diário da República – I Série A – Nº 94 de 22 de Abril (1ª alteração ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos)

Lei nº 31/2002. Diário da República – I Série – A Nº 294 de 20 de Dezembro (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior).

Lei nº 49/2005. Diário da República – I Série – A Nº 166 de 30 de Agosto (2ª alteração à Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo).

Programa do XVII Governo Constitucional. Recuperado em 24 setembro, 2011, de <http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/ProgramaGovernoXVII.pdf>

Programa do XVIII Governo Constitucional. Recuperado em 24 setembro, 2011, de [http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/Programa\\_GC18.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/Programa_GC18.pdf)

Programa do XIX Governo Constitucional. Recuperado em janeiro, 2012, de [http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa\\_gc19.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf)

## **ANEXO**





UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO SOBRE AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS (QAAE)

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pretendemos desenvolver um estudo sobre a autoavaliação das escolas/agrupamentos de escolas integrado num projeto mais alargado sobre o impacto e os efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior (Refª PTDC/CPE-CED/116674/2010). Assim, vimos solicitar a sua colaboração através da resposta a este questionário, cujos dados são utilizados exclusivamente para fins de investigação.

Grata pela atenção prestada.

*Maria Manuela Ramos de Figueiredo Soares*

**Identificação**

Nome da escola/agrupamento:

Concelho:

Distrito:

Data da intervenção da Avaliação Externa das Escolas (AEE):

**Classificação obtida nos domínios:**

*Resultados*  
*Prestação do serviço educativo*  
*Organização e gestão escolar*  
*Liderança*  
*Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*

Apresentou contraditório  
No contraditório foi mencionado o processo de autoavaliação  
Integrou a atividade de acompanhamento *autoavaliação das escolas*

**A. Reportando-se ao relatório da avaliação externa da escola que dirige, assinale os aspetos relativos ao processo de autoavaliação que nele foram mencionados:**

	Sim	Não
• A autoavaliação constitui um ponto fraco da escola/agrupamento de escolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Não existe um dispositivo de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• O dispositivo de autoavaliação é pouco abrangente/consistente/estruturado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• O dispositivo de autoavaliação é ineficaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• O dispositivo de autoavaliação é recente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• O processo de autoavaliação é pouco participado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• As práticas de autoavaliação são pouco consolidadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Não existe continuidade das práticas de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sim	Não
• O processo de autoavaliação não permite a identificação dos pontos fortes e debilidades ou uma visão global do desempenho da escola/agrupamento de escolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• O processo de autoavaliação tem pouco impacto na melhoria dos resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• O processo de autoavaliação não favorece o desenvolvimento sustentado de planos de melhoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Existem fragilidades nos instrumentos de autoavaliação utilizados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• O processo de autoavaliação não é suficientemente divulgado junto da comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Observações* (acrescente aspetos referidos no relatório da AEE sobre a autoavaliação que não tenham sido mencionados anteriormente)

**B. Após a AEE da escola/agrupamento de escolas que dirige, indique os aspetos relativos ao processo de autoavaliação que, de uma forma geral, sofreram alterações:**

	Sim	Não
• Quadro de referência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Modelo de autoavaliação implementado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Estruturas responsáveis pela autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Constituição da equipa de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Recursos disponibilizados no processo de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Instrumentos utilizados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Gestão da informação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Divulgação dos resultados do processo de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Observações* (acrescente aspetos que sofreram alterações no processo de autoavaliação que não foram anteriormente mencionados)

**C. Indique de forma mais pormenorizada as mudanças ocorridas no âmbito da autoavaliação, na sequência da AEE (responda, por favor, tendo em conta as práticas já em curso e não aquelas que estão apenas em perspetiva):**

	Sim	Não
• Foi adotado um modelo estruturado de autoavaliação (p.e. CAF).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Foi adotado o quadro de referência da AEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Foram utilizados materiais sobre autoavaliação, disponibilizados pela IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Foi reformulado o dispositivo de autoavaliação existente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Foi elaborado pela primeira vez um dispositivo de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Constituiu-se pela primeira vez uma equipa de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Constituiu-se uma equipa totalmente nova.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Deu-se continuidade à equipa existente (na totalidade ou parcialmente).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Alargou-se a equipa existente a novos elementos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Constituiu-se mais do que uma equipa de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Criou-se um “Grupo de Focagem”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Integrou-se um “amigo crítico”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Criou-se um “Observatório de Qualidade”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Foi solicitado apoio de uma agência de avaliação pública ou privada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Foi solicitada formação em avaliação organizacional junto dos Centros de Formação de Associação de Escolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Foi estabelecida uma parceria com uma instituição do ensino superior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• A formação em avaliação organizacional passou a ser critério na seleção dos membros da equipa de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• A equipa de autoavaliação passou a integrar elementos da direção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• A equipa de autoavaliação foi alargada a outros elementos da comunidade escolar (p.e. pessoal não docente, pais/encarregados de educação, representantes da autarquia).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Foi solicitado apoio junto da administração escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Foi atribuído, pela primeira vez, crédito horário aos docentes que integram a equipa de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Foi mantido o crédito horário atribuído aos docentes que pertencem à equipa de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Constituíram-se polos de autoavaliação (p.e. Biblioteca Escolar, áreas específicas da escola/agrupamento de escolas).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Deu-se continuidade aos polos de autoavaliação existentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sim	Não
• Alargou-se o processo de autoavaliação a outras áreas/serviços da escola/agrupamento de escolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Foram elaborados novos instrumentos de recolha de dados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Os instrumentos de recolha de dados foram aplicados aos vários elementos da comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Recorreu-se a fontes de informação externa relevantes para a autoavaliação (dados de outras escolas, referentes nacionais).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Os procedimentos de autoavaliação passaram a ser realizados ao longo do ano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Os resultados do(s) processo(s) de autoavaliação foram divulgados junto da comunidade educativa (p.e. realização de reuniões gerais de docentes, não docentes, pais/encarregados de educação).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Os resultados do(s) processo(s) de autoavaliação foram divulgados pelos diferentes órgãos (p.e. Conselho Geral, estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Os resultados da autoavaliação foram disponibilizados na página da escola/agrupamento de escolas na internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Os resultados da autoavaliação foram analisados e resultaram em tomadas de decisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Foi elaborado um plano de melhoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Já foram implementadas ações de melhoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Já são visíveis os resultados das ações de melhoria desenvolvidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Observações* (acrescente as mudanças ocorridas no processo de autoavaliação que não foram anteriormente referidas)

**D. Por último, solicitamos a sua opinião sobre as questões que se seguem, devendo assinalar a sua resposta de acordo com as escalas adotadas.**

1. Qual a sua perceção sobre o grau de impacto da AEE no processo de autoavaliação na escola/agrupamento de escolas que dirige?

Pouco impacto	1	2	3	4	5	Muito impacto
	<input type="checkbox"/>					

2. Como se situa a escola/agrupamento de escolas que dirige relativamente ao grau de conformidade/emancipação das práticas de autoavaliação que desenvolve?

Regulação para a conformidade	1	2	3	4	5	Regulação para a emancipação
	<input type="checkbox"/>					

3. Qual o grau de satisfação relativamente à *atividade de acompanhamento autoavaliação das escolas* na escola/agrupamento de escolas que dirige?

Pouca satisfação	1	2	3	4	5	Elevada satisfação
	<input type="checkbox"/>					

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!