



## **Avaliação Externa de Escolas: Pontos Fortes e Áreas de Melhoria nas Escolas da Zona Centro de Portugal Continental**

Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria Graça Bidarra e Professor Doutor Carlos Folgado Barreira

Paulo Jorge Pereira Sobral Candeias

Coimbra, Julho de 2016

## **Agradecimentos**

Quero deixar um agradecimento especialmente a todos aqueles que acompanharam e auxiliaram em todo o processo de desenvolvimento deste trabalho, em primeiro lugar aos meus pais, por todo o apoio incondicional de toda uma vida. Aos professores Doutores Carlos Folgado Barreira e Maria Graça Bidarra, por todo o acompanhamento do trabalho e contribuição para o seu aperfeiçoamento, garantindo sempre um padrão de rigor elevado acompanhado por muito boa disposição.

Agradeço também às repúblicas de Coimbra pelo acolhimento e disponibilização de espaço que foi bastante importante para estadas e desenvolvimento do trabalho, especialmente à República Baco, República do Kuarenta, República Rápo-táxo e República Ninho dos Matulões.

## **Resumo**

Partindo da revisão bibliográfica no domínio das perspectivas organizacionais, eficácia e avaliação de escolas, aproximando-se o final do segundo ciclo avaliativo da Avaliação Externa das escolas, existem dados representativos suficientes para se identificar as principais tendências relativamente ao desempenho das escolas e a sua evolução.

Com este estudo pretende-se identificar os pontos fortes e áreas de melhoria em cada ciclo avaliativo e a sua evolução, depois de decorridos dois ciclos avaliativos da AEE, através da verificação de aumentos ou diminuições nos números de pontos fortes e áreas de melhoria. É também um objectivo a verificação do impacto da AEE nos processos de melhoria das escolas, uma vez que esta tem uma clara função formativa.

Este estudo de natureza documental consistiu na análise de 198 relatórios de avaliação externa, correspondentes a 99 escolas da zona centro de Portugal continental, referentes aos dois ciclos avaliativos. A análise consistiu na identificação do número de pontos fortes e áreas de melhoria registados em cada escola e em cada ciclo, seguindo-se uma categorização de cada ponto forte e área de melhoria relativamente ao domínio e campo de análise em que se enquadram. Procedeu-se também a uma análise do número de pontos fortes e áreas de melhoria que se mantiveram identificados nos relatórios de cada ciclo avaliativo, permitindo verificar o número de pontos fortes e áreas de melhoria que permaneceram em cada escola durante os dois ciclos avaliativos. Procedeu-se ainda à análise do número de referências, nos relatórios, aos processos de auto-avaliação das escolas como pontos fortes ou áreas de melhoria, possibilitando um estudo das tendências apresentadas relativamente ao desenvolvimento dos processos de auto-avaliação.

Se os dados apontam genericamente para uma melhoria das escolas em função do balanço de pontos fortes e pontos fracos/áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos, a análise efetuada de acordo com os campos de análise e domínios em que se inserem sugere também alguma inconsistência nas avaliações e sobretudo a falta de continuidade num processo que a deveria assegurar: a avaliação externa de escolas.

**Palavras-chave:** Avaliação Externa das Escolas; pontos fortes; áreas de melhoria; domínios da avaliação externa; campos de análise; auto-avaliação

## **Abstract**

Based on the literature review in the field of organizational perspectives, effectiveness and evaluation of schools, approaching the end of the second evaluation cycle of the external evaluation of schools, there is sufficient representative data to identify the main trends in the performance of schools and their evolution.

This study aims to identify strength points and areas for improvement in each evaluation cycle and its evolution occurring after two evaluative cycles of EAS, by checking increases or decreases in the numbers of strength points and areas for improvement. It is also an objective to verify EAS impact on the improvement processes of schools, since there is in it a clear formative function.

This study of documentary nature consists in the analysis of 198 external evaluation reports, representing 99 schools of continental Portugal central area, which is related to the two evaluative cycles. The analysis was based on the identification of the number of strength points and improvement areas recorded in each school and in each cycle, followed by a categorization of each strength point and area of improvement relative to the domain and analysis field to which they belong. The procedure consisted also in the analysis of the number of strength points and areas of improvement that remained identified in the reports of each evaluation cycle, allowing the verification of the number of strength points and areas of improvement that remained in each school during the two evaluative cycles. This study included also the analysis of the number of references in the reports, to self-evaluation of schools processes as strength points or areas for improvement, allowing a study of the trends presented on the development of self-assessment.

If the data generally leads to an improvement of schools in the balance of strength points and weaknesses / areas of improvement in both evaluative cycles, the analysis conducted in accordance with the domains and fields of analysis suggests also some inconsistency in the evaluation and especially the lack of continuity in a process that should ensure it: the external evaluation of schools.

**Keywords:** External Evaluation of Schools; Strong points; areas of improvement; domains of external evaluation; analysis fields; self-evaluation

## **Índice**

<b>Introdução.....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1 - A escola como organização: características e perspectivas organizacionais.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 A evolução da escola e da organização escolar em Portugal.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Conceito(s) de organização e características da escola como organização.....</b>	<b>28</b>
<b>1.3 Perspectivas organizacionais da escola.....</b>	<b>34</b>
<b>Capítulo 2 - Eficácia e qualidade das escolas: o movimento das escolas eficazes.....</b>	<b>41</b>
<b>2.1 Perspectivas sobre eficácia escolar.....</b>	<b>41</b>
<b>2.2 Origem e evolução do(s) movimento(s) das escolas eficazes.....</b>	<b>47</b>
<b>2.3 Críticas ao movimento das escolas eficazes.....</b>	<b>61</b>
<b>Capítulo 3 - Avaliação Externa das Escolas em Portugal.....</b>	<b>67</b>
<b>3.1 Enquadramento normativo, metodologia e instrumentos da avaliação.....</b>	<b>67</b>
<b>3.2 As principais alterações no desenvolvimento da avaliação externa das escolas.....</b>	<b>81</b>
<b>3.3 Críticas à avaliação externa das escolas.....</b>	<b>91</b>
<b>Capítulo 4 - Evolução do desempenho das escolas relativamente aos pontos fortes e áreas de melhoria.....</b>	<b>97</b>
<b>4.1 Contextualização e objectivos do estudo.....</b>	<b>97</b>

<b>4.2 Metodologia.....</b>	<b>98</b>
<b>4.2.1 Base de dados e corpus de análise.....</b>	<b>98</b>
<b>4.2.2 Procedimentos (análise das asserções relativas a pontos fortes e áreas de melhoria).....</b>	<b>100</b>
<b>4.2.3 Dificuldades na análise e comparação dos dados.....</b>	<b>103</b>
<b>4.3 Apresentação e discussão dos resultados.....</b>	<b>107</b>
<b>4.3.1 Variação na identificação do número de pontos fortes e áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos.....</b>	<b>107</b>
<b>4.3.2 Distribuição das asserções relativas a pontos fortes e áreas de melhoria por domínio.....</b>	<b>118</b>
<b>4.3.3 Distribuição de pontos fortes e áreas de melhoria por domínio e campos de análise no segundo ciclo avaliativo.....</b>	<b>131</b>
<b>4.3.4 Identificação do número de permanências de pontos fortes e áreas de melhoria, por domínio, nos dois ciclos avaliativos....</b>	<b>136</b>
<b>4.3.5 Número de referências à auto-avaliação como pontos fortes ou áreas de melhoria, nos dois ciclos avaliativos.....</b>	<b>143</b>
<b>4.3.6 Discussão dos resultados.....</b>	<b>145</b>
<b>Conclusões.....</b>	<b>151</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>155</b>

## Índice de Quadros

Quadro 1. Metáforas e teorias fundamentadoras dos modelos organizacionais.....	35
Quadro 2. Características das escolas eficazes segundo Venâncio e Otero (2003)...	50
Quadro 3. Linhas gerais para orientação do estudo sobre eficácia das escolas segundo Rutter.....	52
Quadro 4. Factores e respectivas características determinantes da eficácia escolar segundo Mortimore et. al.....	54-55
Quadro 5. Factores determinantes da eficácia escolar segundo Sammons, Hillman e Mortimore.....	57
Quadro 6. Objectivos para investigação da melhoria das escolas segundo John Gray <i>et al.</i> .....	59
Quadro 7. Questões de partida para averiguação de trajectórias de melhoria nas escolas, segundo John Gray <i>et al.</i> .....	59
Quadro 8. Termos de análise em que assenta a auto-avaliação das escolas segundo o artigo 6º da Lei nº 31/2002.....	68
Quadro 9. Elementos em que se estrutura avaliação externa das escolas segundo o artigo 8º da Lei nº 31/2002.....	69
Quadro 10. Domínios da Avaliação Externa das Escolas e respectivos campos de análise.....	71
Quadro 11. Algumas das recomendações do CNE, relativamente à AEE, constantes no parecer nº 1/2011.....	82-83
Quadro 12. Exemplos de asserções e respectivas categorizações nos relatórios da AEE.....	99
Quadro 13. Número total de pontos fortes e áreas de melhoria em cada ciclo avaliativo.....	108
Quadro 14. Frequências do número pontos fortes por escola nos dois ciclos avaliativos.....	110
Quadro 15. Frequência do número de áreas de melhoria por escola nos dois ciclos avaliativos.....	112
Quadro 16. Cruzamento entre o número de pontos fortes identificados por escola em cada ciclo avaliativo.....	115

Quadro 17. Cruzamento entre o número de áreas de melhoria identificadas por escola em cada ciclo avaliativo.....	118
Quadro 18. Número de pontos fortes e áreas de melhoria por domínio nos dois ciclos avaliativos.....	123
Quadro 19. Cruzamento entre o número de pontos fortes identificados por escola, em cada ciclo avaliativo, relativamente ao domínio <i>Resultados</i> ..	125
Quadro 20. Cruzamento entre o número de áreas de melhoria identificadas por escola, em cada ciclo avaliativo, relativamente ao domínio <i>Resultados</i> .....	127
Quadro 21. Cruzamento entre o número de pontos fortes identificados por escola, em cada ciclo avaliativo, no domínio <i>Prestação do serviço educativo</i> .....	129
Quadro 22. Cruzamento entre o número de áreas de melhoria identificadas por escola, em cada ciclo avaliativo, no domínio <i>Prestação do serviço educativo</i> .....	131
Quadro 23. Número de asserções relativas a pontos fortes em cada domínio e respectivo campo de análise e correspondentes percentagens.....	132
Quadro 24. Número de asserções relativas a áreas de melhoria em cada domínio e respectivo campo de análise e correspondentes percentagens...	134
Quadro 25. Ordenação dos campos de análise em função da diferença entre o número de pontos fortes e áreas de melhoria.....	136
Quadro 26. Números totais e de permanências, entre os dois ciclos, das asserções verificadas em cada domínio avaliativo.....	142
Quadro 27. Frequência do número de referências à auto-avaliação nos relatórios em cada ciclo avaliativo.....	144
Quadro 28. Cruzamento entre o número de escolas em que a auto-avaliação foi referida nos relatórios, como ponto forte ou área de melhoria, entre os dois ciclos avaliativos.....	145



## Índice de Figuras

Figura 1. Número total de pontos fortes e áreas de melhoria identificados em cada ciclo avaliativo.....	108
Figura 2. Comparação do número escolas em que se identificou determinado número de pontos fortes entre os dois ciclos avaliativos.....	111
Figura 3. Comparação do número de escolas em que se identificou determinado número de áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos.....	113
Figura 4. Número de escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de pontos fortes identificados entre os dois ciclos avaliativos.....	114
Figura 5. Número de escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de pontos fortes identificados entre os dois ciclos avaliativos.....	116
Figura 6. Percentagens do número de asserções relativas a pontos fortes, por domínio, no 1º ciclo avaliativo.....	129
Figura 7. Percentagens do número de asserções relativas a pontos fortes, por domínio, no 2º ciclo avaliativo.....	119
Figura 8. Percentagens do número de asserções relativas a debilidades, por domínio, no 1º ciclo avaliativo.....	120
Figura 9. Percentagens do número de asserções relativas a áreas de melhoria, por domínio, no 2º ciclo avaliativo.....	121
Figura 10. Número de asserções relativas a pontos fortes nos dois ciclos avaliativos.....	122
Figura 11. Número de asserções relativas a áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos.....	122
Figura 12. Número de escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de pontos fortes identificados entre os dois ciclos avaliativos no domínio <i>Resultados</i> .....	124

Figura 13. Número de escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de áreas de melhoria identificadas entre os dois ciclos avaliativos no domínio <i>Resultados</i> .....	126
Figura 14. Número de escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de pontos fortes identificados entre os dois ciclos avaliativos no domínio <i>Prestação do serviço educativo</i> .....	128
Figura 15. Número de escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de áreas de melhoria identificadas entre os dois ciclos avaliativos no domínio <i>Prestação do serviço educativo</i> .....	130
Figura 16. Ordenação dos campos de análise conforme o número de asserções, referentes a pontos fortes, que lhes correspondem.....	133
Figura 17. Ordenação dos campos de análise conforme o número de asserções, referentes a áreas de melhoria, que lhes correspondem.....	135
Figura 18. Comparação entre o número total e número de permanências de pontos fortes identificados no domínio <i>Resultados</i> nos dois ciclos avaliativos.....	137
Figura 19. Comparação entre o número total e número de permanências de pontos fortes identificados no domínio <i>Prestação do serviço educativo</i> nos dois ciclos avaliativos.....	138
Figura 20. Comparação entre o número total e número de permanências de pontos fortes identificados no domínio <i>Liderança e gestão</i> nos dois ciclos avaliativos.....	139
Figura 21. Comparação entre o número total e número de permanências de áreas de melhoria identificados no domínio <i>Resultados</i> nos dois ciclos avaliativos.....	140
Figura 22. Comparação entre o número total e número de permanências de áreas de melhoria identificadas no domínio <i>Prestação do serviço educativo</i> nos dois ciclos avaliativos.....	141

Figura 23. Comparação entre o número total e número de permanências de áreas de melhoria identificadas no domínio <i>Liderança e gestão</i> nos dois ciclos avaliativos.....	142
--	-----

## Lista de Abreviaturas

- 1º c – 1º ciclo avaliativo da avaliação externa das escolas.
- 2º c – 2º ciclo avaliativo da avaliação externa das escolas.
- AEE – Avaliação Externa das Escolas.
- AM – Áreas de melhoria.
- Aut. m. – Auto-avaliação e melhoria.
- CNE – Conselho Nacional da Educação.
- CAM – Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola.
- G. – Gestão (domínio no primeiro ciclo avaliativo).
- Gest. – Gestão (campo de análise no segundo ciclo avaliativo)
- IGE – Inspeção-Geral da Educação (antes de 2011).
- IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência (depois de 2011).
- L. – Liderança (domínio no primeiro ciclo avaliativo).
- Lider. – Liderança (campo de análise no segundo ciclo avaliativo).
- Lid. Gest. – Liderança e gestão (domínio no segundo ciclo avaliativo).
- M.a.a. – Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens.
- ME – Ministério da Educação.
- OG – Organização e gestão. (domínio no primeiro ciclo avaliativo).
- PF – Pontos fortes.
- Plan. a. – Planeamento e articulação.
- Prat. e. – Práticas de ensino.
- PSE – Prestação do serviço educativo.
- R. acad. – Resultados académicos.
- R. com. – Reconhecimento da comunidade.

R. soc. – Resultados sociais.

Resul. – Resultados (domínio).

S/ Ref. – Sem referência.

## **Legislação Consultada**

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio

Decreto-Lei nº 735-A/74 de 21 de Dezembro

Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro

Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Parecer nº 5/2008 de 13 de Junho

Recomendação nº 1/2011 de 7 de Janeiro

## **Introdução**

A avaliação externa das escolas encontra-se quase no final do seu segundo ciclo avaliativo, até agora algumas modificações ocorreram neste sistema de avaliação, mas também ocorreram modificações nas escolas, que foram avaliadas e estrangidas no sentido de efectuarem algumas alterações, principalmente no que se refere às áreas de melhoria identificadas nos relatórios de avaliação. Mas também existe um conjunto de pontos fortes identificados nas escolas que à partida devem ser mantidos, procurando garantir a permanência de características que garantam a qualidade da escola no que se refere aos três domínios analisados pela avaliação externa das escolas: *Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão*.

Com este estudo procura-se analisar o percurso das escolas naquilo que se refere ao número de pontos fortes e áreas de melhoria identificados nos dois ciclos avaliativos, procurando indícios de progressões ou retrocessos relacionados com o aumento, manutenção ou diminuição dos pontos fortes e áreas de melhoria. A análise foi efectuada com recurso a 198 relatórios de avaliação externa de 99 escolas da zona centro de Portugal continental, procurando identificar e comparar o número de pontos fortes e áreas de melhoria em cada escola nos dois ciclos avaliativos.

Como o tema é complexo e existem bastantes críticas ao seu fundamento e desenvolvimento, procura-se apresentá-lo da forma mais imparcial possível, expondo várias perspectivas, favoráveis e contrárias, permitindo assim uma análise mais completa e clarificadora dos contributos e debilidades, tanto ao nível dos fundamentos como do desenvolvimento do sistema de avaliação externa. Deste modo desenvolve-se apresentando abordagens de desenvolvimento histórico, legislação reguladora, descrição de processos e análise crítica, procurando o máximo de imparcialidade e objectividade possível.

Este estudo é desenvolvido tendo como universo as escolas da zona centro que se encontram em condições de comparação, uma vez que nem todas foram avaliadas no segundo ciclo, por este não ter ainda terminado, e outras foram aglomeradas, no final do primeiro ciclo, em mega agrupamentos, o que inviabiliza comparações entre os dois ciclos. No entanto os resultados deste estudo, que reflectem o panorama de quase metade das escolas da zona centro, são representativos e permitem compreender as

tendências que se verificam nas escolas depois de terem sido avaliadas duas vezes por um sistema que procura melhorar as escolas.

Para que se clarifique o tema e as suas principais implicações, a parte teórica começa por abordar o tema da organização escolar. Este ponto começa com um breve resumo da evolução da escola em Portugal, entre a perspectiva institucional e organizacional, no tempo compreendido entre as reformas pombalinas e a actualidade, evidenciando-se alguns pormenores como o papel do aluno na organização escolar, a evolução das formas de direcção das escolas e os níveis de autonomia alcançados pelas escolas. No subponto seguinte aborda-se o conceito de organização escolar e algumas das principais características que as escolas apresentam enquanto organizações, expondo a complexidade da organização deste tipo de instituição tão particular. No último subponto deste capítulo apresentam-se várias perspectivas organizacionais que demonstram a diversidade e multiplicidade de modelos organizacionais presentes nas escolas.

No segundo capítulo, no seguimento do estudo acerca das organizações escolares, aborda-se a questão da eficácia escolar e centra-se no contributo do movimento das escolas eficazes e na sua pesquisa acerca da eficácia e melhoria das escolas. Num primeiro subponto, de modo a esclarecer a polissemia do conceito, e para evitar que este seja interpretado de um modo limitado, aborda-se o conceito de eficácia, apresentando variadas perspectivas daquilo que se entende por eficácia escolar. Seguidamente, num segundo subponto deste segundo capítulo, apresenta-se a história e principais tendências do movimento das escolas eficazes, que devido à multiplicidade que acaba por manifestar, ao longo do seu desenvolvimento, é apresentado no plural, considerando as principais vertentes que resultaram deste movimento que tem desenvolvido estudos bastante relevantes naquilo que se refere à eficácia das escolas. No entanto, como este movimento é alvo de várias críticas e tem tendencialmente uma perspectiva limitada acerca daquilo que se entende por eficácia escolar, apresentam-se, num terceiro subponto deste capítulo, as principais críticas apontadas a este movimento.

No último subcapítulo do que se considera a parte teórica deste trabalho apresentam-se as principais características e desenvolvimentos mais relevantes do sistema de avaliação externa de escolas em Portugal. Este capítulo será tendencialmente descritivo pois pretende esclarecer as principais características e limites deste sistema

procurando uma apresentação ampla e objectiva das principais regulamentações e condicionantes da avaliação externa que clarificam o sentido da análise acerca de pontos fortes e áreas de melhoria. No entanto o último subponto deste capítulo reúne algumas das principais críticas apresentadas ao sistema de avaliação externa em Portugal. No primeiro subponto deste capítulo apresenta-se o enquadramento normativo, a metodologia e os instrumentos de avaliação deste sistema, procurando clarificar os principais determinantes normativos e o modo como opera a avaliação externa de escolas. Devido às inúmeras alterações efectuadas no início do segundo ciclo avaliativo, tornou-se necessário dedicar um subponto apenas a esse tema, sendo esse o segundo subponto deste terceiro capítulo. Estas alterações vêm limitar as possibilidades de comparação entre os dois ciclos avaliativos, portanto devem ser tidas em conta para que as comparações efectuadas e os resultados obtidos não sejam interpretados de modo distorcido. Num último subponto apresentam-se as principais críticas relativas ao sistema de avaliação externa das escolas em Portugal.

O estudo empírico encontra-se no quarto capítulo deste trabalho e divide-se em vários subpontos, cada um apresentando análises específicas que permitem identificar possíveis tendências de progressão ou regressão nas escolas depois de duas avaliações externas. O primeiro subponto deste quarto capítulo é dedicado à apresentação da contextualização e objectivos deste estudo. No segundo subponto apresenta-se a metodologia do estudo, que se subdivide na apresentação da base de dados e do corpus de análise, por um lado, e por outro lado na apresentação do procedimento que levou à análise das asserções relativas aos pontos fortes e áreas de melhoria nos relatórios da avaliação externa. Ainda numa última subdivisão deste segundo subponto apresentam-se as principais dificuldades encontradas para efectuar este estudo, capítulo que se revela bastante importante, não só para possibilitar uma análise mais correcta dos resultados apresentados neste trabalho, mas também para evidenciar algumas deficiências no próprio sistema de avaliação externa no que se refere à possibilidade de análises de progressões das escolas, ou mesmo até no que se refere à possibilidade de evolução das escolas a partir dos dados e resultados apresentados nos relatórios de avaliação.

O terceiro subponto deste quarto capítulo destina-se propriamente à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos. A primeira análise efectuada refere-se à

variação na identificação do número de pontos fortes e áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos, o que permite constatar qual a tendência de aumento ou diminuição deste número e possível tendência de progressão. De seguida analisa-se a distribuição das asserções relativas a pontos fortes e áreas de melhoria por domínio, permitindo verificar quantos pontos fortes e áreas de melhoria foram identificados relativamente a cada domínio nos dois ciclos avaliativos. Analisa-se também a distribuição de pontos fortes e áreas de melhoria por domínio e campos de análise no segundo ciclo avaliativo, permitindo verificar quais os campos de análise com mais relevância nos respectivos domínios. Analisa-se ainda o número de permanências de pontos fortes e áreas de melhoria, por domínio, nos dois ciclos avaliativos, o que permite verificar o número de pontos fortes e áreas de melhoria que se mantiveram nas escolas nos dois ciclos avaliativos. Por fim analisa-se o número de referências à auto-avaliação como pontos fortes ou áreas de melhoria, nos dois ciclos avaliativos, permitindo verificar a tendência evolutiva dos processos de auto-avaliação desenvolvidos pelas escolas. No último ponto procede-se à discussão dos resultados, procurando identificar as informações mais relevantes, naquilo que se refere a tendências de progressão e outros aspectos dignos de realce.

Por fim encontra-se a conclusão do trabalho, onde se apresentam as principais ilações a retirar deste estudo, apresentando as principais tendências identificadas no que se refere a progressões e regressões relativamente ao número de pontos fortes e áreas de melhoria atribuídos nos dois ciclos avaliativos. Apresentam-se também algumas particularidades inesperadas que interferem directamente na possibilidade de futuras análises de progressão das escolas de acordo com os dados que o sistema de avaliação externa produz e disponibiliza.



## **Capítulo 1 - A escola como organização: Características e perspectivas organizacionais**

### **1.1 A evolução da escola e da organização escolar em Portugal**

Quando se pretende analisar ou avaliar uma organização tão complexa como é a escola, é necessário esclarecer antecipadamente o tipo de organização que a escola representa e a complexidade que a caracteriza e distingue dos outros vários tipos de organizações existentes. A escola pode ser entendida de vários modos, não só pelas diferenças existentes em vários tipos de escolas, mas também pelas várias concepções existentes relativamente ao que a escola deve ser. Apesar de se aceitar facilmente que a escola é uma organização, não é fácil, nem unânime a identificação do tipo de organização que é a escola. Na verdade nem relativamente ao facto da escola ser uma organização há consenso, tal como referem Alaiz e colaboradores (2003) alguns autores consideram que a escola possui algumas particularidades e características que a diferenciam completamente de outro tipo de organizações, nomeadamente as empresariais, que serviram de modelo para a compreensão da escola como organização, chegando mesmo a considerar que as escolas não são organizações. Alguns autores, referenciados por Alaiz e colaboradores (2003), como Sergiovanni, que considera a escola mais próxima de uma comunidade do que de uma organização, Hutmacher, que considera que as cinco componentes das organizações propostas por Mintzberg não se adequam à escola, sendo apenas possível identificar nesta três dessas cinco componentes características das organizações, ou Alves que apresenta um conjunto de características que distinguem a escola de outros tipos de organização, apresentando-a como distinta e específica, consideram assim que a escola não pode ser tratada como uma organização empresarial, mas sim de outro modo mais adequado às suas particularidades.

Apesar do que é defendido por estes e outros autores, a principal tendência, em Portugal e não só, é simplificar e tratar a escola como uma organização, apesar de sempre lhe serem reconhecidas particularidades que fazem deste tipo de organização uma heterogeneidade difícil de descrever e enquadrar num modelo organizacional específico.

No caso português para compreender a organização escolar é importante conhecer o desenvolvimento que a instituição escolar teve e os respectivos contextos em que este

se deu. Relativamente ao desenvolvimento cronológico dos objectivos do ensino público em Portugal, Lima (1998) apresenta um interessante resumo (p. 44):

Juntamente com a laicização do ensino, o controlo do acesso à escola, inicialmente como forma de assegurar e de controlar a preparação das elites (depois alargando sucessivamente as bases do seu recrutamento), mais tarde como forma de preparação para a vida e de criação de uma mão de obra qualificada, ou ainda como base para a democracia e como instrumento de emancipação do povo e, mais recentemente, como instrumento de democratização e de tentativa de consagração da igualdade de oportunidades, constituiu um dos grandes objectivos da escola pública estatal.

Ao longo do seu desenvolvimento o ensino serviu diversos objectivos, e são sempre decisões políticas que os determinam, de modo que para se compreender a organização escolar é importante ter em conta a influência externa e determinante existente.

Uma primeira fase da escola, entre os séculos XVI e XIX, que Candeias (1998) denomina como *período de alfabetização informal*, não conta com uma organização muito complexa nem muito definida, uma vez que a educação não estava necessariamente ligada à escola, no entanto existiam colégios religiosos onde se ensinava a ler, escrever e contar, além da formação religiosa. Nestes colégios a organização era determinada pelos padres jesuítas e tal como refere Fernandes (2002) havia uma “obrigatoriedade do ensino gratuito nos colégios da Companhia” (p. 55), no entanto não havia uma obrigatoriedade de frequência escolar. Candeias (1998) afirma que “a passagem para a educação estandardizada, estatal, obrigatória e compulsiva, far-se-á de forma lenta durante todo o século XIX e princípio do século XX” (p. 6).

Um dos marcos fundamentais do período de alfabetização informal portuguesa dá-se com Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que manda construir escolas primárias por todo o território numa época em que se estendia às várias colónias governadas por Portugal, possibilitando assim a primeira grande reforma no sentido de aumentar a acessibilidade à população (apesar de não se pretender o acesso a toda a população) e a selecção de professores, passando essa tarefa a pertencer exclusivamente ao Estado, o que marca o início da laicização do ensino português (Gomes, 1982). É também relevante referir a importância dada à competência exigida aos professores para poderem leccionar nestas escolas, os quais seriam eleitos através de exames rigorosos que garantiam a sua capacidade para o exercício, além disso era proibido o ensino

particular sem licença, ou seja, o Estado detinha o controlo do ensino e garantia a qualidade do mesmo através de exames à qualidade das práticas e conhecimentos de quem ensinava. De acordo com Gomes (1982, p. 34), a Carta de Lei de 1772 determinava que “as escolas seriam visitadas, de quatro em quatro meses, por inspectores que dariam conta dos progressos ou dos defeitos que observassem ‘para se ocorrer a eles com remédio pronto e eficaz’ (artigo VI)”.

Esta transferência do controle da educação do clero para o Estado marcou o início de uma forte centralização da administração da escola que ainda nos dias de hoje se mantém. No entanto as principais alterações foram feitas ao nível do ensino primário, pois como refere Estêvão (1998) o ensino secundário “não chegou ao mesmo ponto de controlo estatal e de laicização que o ensino primário, mantendo-se no essencial o plano de estudos dos Jesuítas” (p. 101).

O princípio da obrigatoriedade escolar vem a ser formulado na Reforma de Rodrigo da Fonseca, de 7 de Setembro de 1835, dando às famílias a responsabilidade de encaminhar para a escola as crianças com 7 anos de idade (Mendonça, s.d.), embora tenha sido suspensa em 2 de Dezembro do mesmo ano, por Mouzinho de Albuquerque, mas renovada por Passos Manuel, da esquerda liberal, através do decreto de 17 de Novembro de 1836, com o qual se pretende o acesso da escolarização a toda a população, decretando a obrigatoriedade de frequência escolar, apesar dos efeitos terem sido praticamente nulos relativamente a esta legislação e bastante ténues durante mais de um século após esta implementação, em que se dão várias alterações legislativas. Por ocasião deste decreto são também criados os liceus, um novo tipo de escola de inspiração napoleónica, “em cada uma das capitais do distrito do continente e do ultramar”(Lima, 1998, p. 45) passando-se a introduzir no ensino matérias e disciplinas de carácter científico. Outra importante inovação deste período é a inspecção e direcção do ensino secundário. Surge a figura do reitor, que era nomeado, e segundo Barroso (2005), entre 1836 e 1947, cumpria quatro funções essenciais “‘administrador-delegado’, ‘gestor’, ‘supervisor dos professores’ e ‘educador dos alunos’” (p. 153).

Outro marco relevante no desenvolvimento do ensino em Portugal deu-se em 1862 com a fundação da escola normal de Lisboa, destinada à formação de professores para o ensino primário, em 1866 abriu-se o curso para o sexo feminino, dando-se início à formação de professoras.

Relativamente ao ensino privado, Estêvão (1998) considera que desde meados do século XIX até à instauração da República, em 1910, “o ensino privado gozou, do ponto de vista administrativo e pedagógico, de alguma autonomia, embora esta tivesse resultado sobretudo de um certo enfraquecimento do poder de controlo” (p. 106).

Durante o período monárquico é notório o carácter instável da educação portuguesa, por um lado apresenta-se com iniciativas pioneiras ao nível da educação, sendo Portugal um dos primeiros países a decretar a escolaridade obrigatória, mas por outro lado a instabilidade política dificulta o sucesso desse projecto. De acordo com Sampaio (1978, p.11), em 1900 o analfabetismo atingia cerca de 66% dos homens e 82% das mulheres, apesar de todos os esforços desenvolvidos durante as décadas precedentes. Embora o fenómeno seja complexo e objecto de discussão, pode-se resumir que o século XIX, e a primeira metade do século XX, não alcançam o cumprimento da obrigatoriedade escolar principalmente por três causas segundo J. Salvado Sampaio (1978): número insuficiente de escolas, que se atenua com o decurso dos tempos; dificuldades económicas das famílias, não podendo os pais prescindir do contributo laboral das crianças em idade escolar; a inexistência de estímulos ambientais promotores de um nível cultural literário, pois as crianças estavam inseridas em rotinas laborais que as mantinha estagnadas naquele contexto, fazendo parecer dispensáveis as competências desenvolvidas pela escola. Tal como refere Martins (2008, p.19):

No início do século XX havia em Portugal 4.665 escolas primárias oficiais, com 176.649 alunos matriculados, e 1.600 particulares, com 51.599 alunos. Com um fraco dispêndio financeiro, não se negava às corporações locais o direito de administrar o ensino. Nem as medidas de alfabetização, nem as iniciativas de alguns pedagogos, escritores, parlamentários, jornalistas e dirigentes associativos conseguiram que o país acompanhasse a evolução dos outros países europeus.

Em 1910 dá-se em Portugal a Instauração da República e algumas mudanças tendem a surgir. Em 1914 é publicado um diploma que procura desenvolver “um processo de descentralização administrativa dos liceus” (Barroso, 2005, p. 154), e em 1918, o Decreto 4847 de 23 de Setembro deu origem à criação de cantinas escolares, nas escolas primárias, para auxiliar alunos carenciados, uma medida de incentivo ao cumprimento e alargamento da obrigatoriedade escolar. Também a nível organizacional escolar se verificam alterações, segundo Barroso (2005) “na sequência da Revolução Republicana de 1910, os reitores dos liceus passaram a ser eleitos pelo conselho escolar

(só constituído por professores)” (p. 163). No entanto estes avanços organizacionais que surgiram no sentido de dar mais autonomia às escolas vêm a sofrer um retrocesso pouco tempo depois, a partir da ditadura que se inicia com o golpe militar de 28 de Maio de 1926.

Com a instauração de um regime ditatorial, conhecido como Estado Novo, resultante do golpe militar de 1926 e regulado pela Constituição de 1933, o cenário educativo português muda bastante. Os reitores das escolas voltam a ser nomeados, como eram antes da Revolução Republicana, o ensino obrigatório é reduzido de 5 para 4 anos e rapidamente para 3 anos, e proíbe-se o ensino coeducativo, passando as crianças do sexo feminino e masculino a integrar turmas e salas de aula diferentes (Candeias, 1998).

No entanto é durante o Estado Novo que se aumenta significativamente os índices de alfabetização da população, auxiliando no cumprimento do projecto iniciado, na altura, havia mais de um século. Candeias (1998) refere que “só em meados da década de 50 do século XX (...) todas as crianças com idades compreendidas nos parâmetros da lei se encontravam efectivamente matriculadas na escola” (p. 17).

Ao Estado interessa então controlar a educação no sentido de garantir uma conformidade entre as matérias leccionadas e os interesses ideológicos do regime, Lima (1998) refere (p. 209):

Do ponto de vista organizacional será defensável afirmar que mesmo o ensino secundário não liceal era *liceal* nas suas estruturas organizacionais e administrativas, seguindo um modelo que se caracterizava pelo forte controlo político e administrativo por parte do Estado e da administração central, com a correspondente ausência de autonomia, de direcção própria e de participação de professores e alunos.

Por outro lado o regime queria evitar também que a massa populacional que estava finalmente a ser educada, tivesse acesso a informações subversivas relativamente aos interesses do regime, como refere Martins (2008) durante o período do Estado Novo a formação de professores sofreu retrocessos e passaram a ser contratados para alfabetizar a massa populacional professores com “poucas ou nulas habilitações para as funções educativas” (p. 14), também Lima (1998) refere que durante este período a escola adoptava uma “organização para a não participação e para o controlo” (p. 210)

Durante todo o período de escolaridade obrigatória, em Portugal legislada desde 1836, até à fase em que a maior parte da população se encontra realmente alfabetizada,

nos anos 50 do século XX, desenvolve-se um conjunto de legislações punidoras da não frequência escolar, durante o período monárquico restringidas às populações que habitavam perto das escolas e mais tarde, com o Novo Regime, estendidas a toda a população, de tal modo que Candeias (1998) considera que “ a impressão que fica é que a partir do século XIX as pessoas se alfabetizam não porque querem mas porque a isso são obrigadas” (p. 7)

Em 1974 dá-se a Revolução e conseqüente queda no “Novo Regime”, trazendo muitas alterações à sociedade portuguesa, incluindo às escolas e à organização destas. Uma influência marxista, inspiradora da revolução, juntamente com uma vontade de mudança transversal a toda a sociedade, leva as escolas a abandonar velhos modelos organizacionais intimamente ligados à ideologia do regime anterior, e a abandonar uma relação de submissão relativamente ao Ministério da Educação, Lima (1998) refere que (p. 234)

Com o 25 de Abril passaram a ser imediatamente contestados alguns dos mais importantes instrumentos de controlo político-administrativo e ideológico típicos do *modelo liceal*, no caso do ensino secundário, com destaque para a direcção das escolas, para os programas e os manuais, para as formas tradicionais de avaliação e, globalmente, para as relações de poder de todo o tipo: administração central-escolas, direcção das escolas-professores, professores-alunos, etc.

Deste modo as escolas começaram a desenvolver autonomia e novas formas de organização, segundo Lima (1998) “esta deslocação do poder não foi operada por iniciativa da administração, nem como consequência de um projecto de descentralização política e administrativa da educação. Foi uma deslocação de facto, imposta pelas bases do sistema escolar” (p. 235)

As escolas organizavam-se através do que a administração central do sistema educativo denominava *comissões de gestão*, constituídas autonomamente por professores e alunos, e por vezes estas comissões “ultrapassavam as fronteiras que lhe tinham sido traçadas” (Lima, 1998, p. 237), o poder estava realmente centrado nas assembleias de escola, desenvolvidas pelas referidas comissões. Esta situação, além de uma enorme heterogeneidade entre as escolas e os sistemas adoptados por cada uma, resultou também numa perda de controlo por parte do Ministério da Educação, que teve a sua primeira reacção através de um despacho, datado de 27 de Novembro de 1974, onde se procura dificultar a realização das assembleias de escola através da

implementação de critérios que legitimam a sua realização ao mesmo tempo que retiram poder e possibilidades de execução. As pressões foram sendo cada vez mais, e as implementações burocráticas procuravam centralizar novamente o poder na administração central, mas a resistência das escolas contrariava muitas das imposições. Em Dezembro de 74, o Decret-Lei nº 735-A/74, no artigo 1º, determinava os órgãos de gestão das escolas sendo estes o Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. Algumas escolas continuaram a resistir e manter uma gestão democrática, baseada na participação de todos em assembleias, no entanto a resistência nunca resultou numa unificação entre escolas e conseqüente organização de um projecto comum, o que acabou por resultar numa tomada progressiva de poder pela administração central. A gestão democrática participativa das escolas foi cedendo progressivamente e acabou por se transformar numa gestão centralizada no Estado e nos seus órgãos administrativos.

Este foi o único período da história da educação portuguesa em que as escolas usufruíram de autonomia total organizacional. Afonso (2010) refere este período como sendo de autogestão pelas escolas, através de Comissões de Gestão eleitas democraticamente, o que acabou por influenciar o modelo posteriormente imposto transversalmente para todas as escolas pelo Ministério da Educação, que reconhecia a legitimidade de um modelo de *gestão democrática das escolas*. No entanto, as alterações efectuadas nas escolas durante o período revolucionário não foram suficientes para desenvolver, ao nível escolar, uma organização administrativa e pedagógica que se impusesse e vingasse, segundo Lima (1998, p. 257):

A organização e a gestão do pessoal docente e não docente, a gestão curricular (e até mesmo a avaliação, onde no entanto ocorreram algumas alterações), a gestão dos espaços e dos tempos curriculares, a organização das turmas e a sua coordenação e orientação, as estruturas curriculares e disciplinares, a gestão dos conflitos disciplinares, as relações da escola com a comunidade, etc., permaneceram, no essencial, segundo os cânones do ‘velho’ *modelo liceal*, até hoje.

Com o I Governo Constitucional, em 1976, surge o “período de normalização” que tem como uma das primeiras medidas, com o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, a limitação da participação dos alunos no Conselho Directivo das escolas, centralizando o poder de tomada de decisões num pequeno núcleo.

Ao longo das várias intervenções da administração central nas escolas, o projecto de gestão democrática foi sendo reduzido, restando apenas a possibilidade de eleger os membros dos conselhos directivos, tal como salienta Lima (1998). A este propósito Afonso (2010) refere que o período de normalização consistiu numa imposição do modelo europeu capitalista, que lentamente foi combatendo as conquistas ao nível da autonomia das escolas, o funcionamento das assembleias escolares, e acabou por desenvolver uma “despolitização da vida das escolas e a desvalorização da participação e da autonomia” (p. 17).

Segundo Janela Afonso (2010), entre 1976 e 1991 as escolas atravessaram um período de gestão democrática, herança das assembleias escolares após a revolução, no entanto a direcção das escolas, durante este mesmo período, centrou-se exclusivamente no Ministério da Educação, cabendo a gestão escolar ao Conselho Directivo, eleito democraticamente (sendo o principal aspecto da democraticidade da gestão), mas completamente subordinado e representando apenas uma extensão do poder centralizado do Ministério da Educação.

É durante os anos 80 que se estabelece a Lei de Bases do Ensino, num processo contínuo de burocratização que pretende encaminhar o país para uma “normalização” conforme aos modelos praticados no resto da Europa, respeitando tendências capitalistas e abandonando cada vez mais as tendências políticas de esquerda que se tinham desenvolvido a seguir ao período da revolução. No entanto, e apesar de todas estas tendências, a Lei de Bases do Ensino apresenta uma intenção de desenvolver nos alunos uma capacidade de autonomia e competências cívicas no sentido de interferir construtiva e activamente no desenvolvimento da sociedade portuguesa, apesar desse pormenor não ter tido grandes repercussões ao nível de transformações no ensino em função desses objectivos.

A partir de 1991 iniciou-se um modelo experimental, que segundo Afonso (2010) foi apenas aplicado a um restrito número de escolas. Este modelo pretende aplicar um modelo de inspiração neoliberal, onde passa a figurar nas escolas uma figura unipessoal de gestão, o Director Executivo, subordinado à direcção partilhada pelo Ministério da Educação e o Conselho de Escola, segundo Afonso (2010) a adopção deste modelo “parece indiciar a cedência a alguns sectores mais neoliberais e neoconservadores que



pressionavam no sentido de acabar com a tradição de colegialidade democrática no órgão de gestão, que vinha da fase posterior à revolução democrática” (p. 19).

O modelo experimental referido anteriormente acabou por ser substituído por um outro que previa contratos de autonomia para a escola, proposta elaborada por Barroso<sup>1</sup>, que acabou por entrar em vigor em 1998. Neste novo modelo a gestão da escola pode ser feita por um conselho executivo ou por um director, ambos resultantes de um processo eleitoral, e como refere Afonso (2010) surge um novo órgão denominado por assembleia, mas que “não é conceptualizada nem designada como órgão de direcção, antes aparecendo a designação direcção executiva como sinónimo de conselho executivo ou director, isto é, como órgão de gestão” (pp. 19, 20), no entanto a assembleia era responsável por determinar as linhas orientadoras da actividade escolar. Segundo o Decreto-Lei nº 115-A/98, a assembleia é o órgão de participação e representação e é constituída por representantes dos vários elementos da comunidade educativa que são eleitos. À assembleia compete, eleger o presidente da assembleia, aprovar o projecto educativo da escola, o regulamento interno da escola e propostas de contrato de autonomia, para além de outras funções de carácter consultivo.

Em 2006 surge o Sistema de Avaliação Externa de Escolas, a cargo do Ministério da Educação, que procura, por um lado controlar a qualidade do ensino e do serviço prestado pelas escolas, e por outro lado melhorar o desempenho das escolas nos domínios que são avaliados. A aplicação e desenvolvimento deste sistema será abordado mais à frente neste trabalho, portanto não se desenvolve muito mais neste parágrafo. Este sistema vem trazer também algumas influências à organização dos estabelecimentos de ensino, o que será desenvolvido mais adiante, como já referido.

Em 2008 surge o modelo actual, cujo órgão de gestão das escolas passa a ser o Director. Tal como refere Afonso (2010) este modelo é justificado “no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes” (p. 20). Com este modelo passa-se a dar uma enorme ênfase à importância da liderança da escola, indo ao encontro do que já estava a ser avaliado nas escolas, desde os dois anos anteriores, com a Avaliação Externa de Escolas. No entanto existe também neste modelo a novidade do conselho geral, órgão de direcção estratégica, sendo o

---

<sup>1</sup> Barroso (1997), *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

regulamento interno a regular o número de elementos que o compõe, não podendo em qualquer caso ser superior a 21 e devendo compreender representantes de toda a comunidade educativa, município e comunidade local. Os docentes e funcionários da escola não podem estar representados em mais de 50% dos membros do conselho geral e os alunos não podem ser representados por elementos com idade inferior a 16 anos. O director participa nas reuniões do Conselho geral, mas sem direito de voto. O conselho geral tem inúmeras competências, entre as quais se salientam, por exemplo, a eleição do director, aprovação e acompanhamento da execução do projecto educativo, aprovação dos planos de actividades, aprovação do regulamento interno, aprovar proposta de contrato de autonomia, definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, apreciar os resultados do processo de auto-avaliação da escola, aprovar o mapa de férias do director da escola.

Mesmo no caso das escolas que obtêm contrato de autonomia, a autonomia em relação ao Ministério de Educação está ainda longe de ser total. Segundo o ponto 1 do artigo 56º da Lei 75/2008 as escolas vão adquirindo autonomia de acordo com um longo processo e “de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício”. Segundo o artigo 58º da mesma lei, a autonomia da escola baseia-se na possibilidade de atribuição de várias competências, entre as quais: gestão flexível do currículo, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional; oferta de cursos com planos curriculares próprios, no respeito pelos objectivos do sistema nacional de educação; gestão de um crédito global de horas de serviço docente; adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas e ocupação de espaços; recrutamento e selecção de professores e funcionários, nos termos da legislação aplicável; gestão e execução do orçamento; possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas; aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir; adopção de uma cultura de avaliação nos domínios da avaliação interna da escola, da avaliação dos desempenhos docentes e da avaliação da aprendizagem dos alunos.

A escola portuguesa atravessou várias formas de gestão ao longo da sua história. Barroso (2005) sugere que os diversos diplomas, que foram regulando os diversos tipos de organização escolar ao longo do tempo em Portugal, sugerem diferentes concepções de direcção escolar: considerando-a numa concepção burocrática, em que o director é uma extensão dos interesses do Estado; numa concepção corporativa, profissional e

pedagógica, cabendo ao director um papel de mediação entre os interesses da escola e os interesses do Ministério, procurando garantir a primazia pedagógica e os interesses profissionais dos docentes; considerando também numa concepção gerencialista, em que o director é visto como o gerente de uma empresa, procurando garantir a eficiência e a eficácia; e ainda numa concepção político-social, em que o director é visto como um negociador entre os vários elementos internos e externos à escola “tendo em conta a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do ‘bem comum’ educativo que a escola deve garantir aos seus alunos” (Barroso, 2005, p. 162).

Segundo Estêvão, (2011) mais recentemente a organização escolar sofre uma alteração significativa a nível organizacional em vários países entrando “num período de regulação modernizadora que, a nível normativo, se manifesta já não tanto na obrigação dos meios mas na obrigação de resultados e eficácia (a exemplo do que acontece no mundo empresarial)” (p. 196), desenvolvendo-se paralelamente as perspectivas neoliberais acerca da escola como um mercado educativo e preferencialmente privado.

Para além de todo este desenvolvimento feito de avanços e retrocessos, alterações feitas em função de mudanças de poder, reorientando a educação em função de interesses ideológicos, há muitas outras particularidades que se podem apresentar no sentido de clarificar a singularidade da escola como organização, com a especificidade do contexto português. Relativamente às aplicações pedagógicas, e recorrendo ao caso da disciplina de filosofia, onde pessoalmente tenho experiência de ensino, verifica-se uma particularidade que certamente é transversal a outras disciplinas, e que consiste num desfasamento entre as teorias pedagógicas desenvolvidas pelos professores durante a formação académica, pedagogias essas centradas no aluno, evitando o simplista método expositivo com recurso à linha de condução proposta pelos manuais, pedagogia essa que é nitidamente reflectida pelo Programa de Filosofia a nível nacional, e as práticas pedagógicas que efectivamente se executam nas escolas, onde a maioria dos professores (mais velhos e mais experientes) tiveram uma formação académica de acordo com o método expositivo, sendo assim por estes mais difícil a aplicação do programa de acordo com as novas pedagogias, e existindo estes professores em número elevado nos grupos disciplinares, torna-se bastante difícil que esta maioria ceda em função das novas formas de aplicação dos programas, surtindo o efeito oposto, e

supostamente indesejado, de levar os novos professores a abandonarem as novas técnicas e conhecimentos pedagógicos de modo a se enquadrarem no contexto geral que é imposto pelas práticas antigas que os professores experientes não estão dispostos a abandonar. Este facto resulta frequentemente numa abordagem de um programa da disciplina desenquadrado das suas intenções de avanço pedagógico. Este cenário é agravado pela resistência do Ministério da Educação a renovar os quadros, reformando os professores “desenquadrados” pedagogicamente e colocando no activo os novos professores capazes de aplicar os novos programas em função das pedagogias que lhes serviram de inspiração.

Outra particularidade das organizações educativas portuguesas é a existência de elementos pertencentes à dinâmica da organização, mas cuja participação é pouco significativa, a este propósito Estêvão (1998) refere que existem estudos acerca da participação dos pais nas escolas e embora os resultados “façam sobressair a maior participação dos pais do ensino privado na vida das escolas, não deixam, contudo, de apresentar índices muito baixos de participação” (p. 308). Os encarregados de educação têm um papel muito pouco activo nas organizações portuguesas, provavelmente, e como se constatou atrás, devido à cultura de resistência à escolarização que marcou o desenvolvimento da alfabetização portuguesa.

## **1.2 Conceito(s) de organização e características da escola como organização**

As escolas são facilmente identificadas como uma organização, no entanto apresentam-se, devido às suas características particulares, como organizações com características significativamente distintas da maior parte das restantes organizações, prestadoras de serviços ou produtoras de bens, que têm servido de modelo às definições e caracterizações que têm sido feitas acerca do que se entende por organização, o que acaba por influenciar a própria organização escolar, pois como refere Lima (2011) as organizações acabam por ser também “criações dos teóricos das organizações” (p.18).

Segundo Alves (1992), apesar de ser comum considerar-se a escola como uma organização semelhante a uma empresa educativa, resultando numa abordagem organizacional que trata e desenvolve a escola segundo modelos empregues em empresas, “será aconselhável admitir que a escola possui marcas irreduzíveis que a singularizam nos universos organizacionais” (p. 11). Lima (1998) apresenta um

conjunto de características que a escola possui que a distingue de outras organizações (p. 61):

É o caso dos objectivos, quase sempre considerados mais difíceis de definir, e em todo o caso menos consensuais, que os objectivos das organizações industriais; a existência de uma matéria prima humana que conferirá à escola um carácter especial; o facto de os gestores escolares terem, em geral, o mesmo *background* profissional e partilharem os mesmos valores que os professores; a impossibilidade de avaliar e de medir os resultados obtidos da mesma forma que se avaliam os das organizações industriais, e por isso também a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios de tipo económico; o carácter compulsivo da escola para os alunos de certas idades e a ambiguidade do seu estatuto (membros, clientes, beneficiários?...).

Díaz (2003) considera que as principais características que distinguem as organizações escolares consistem: na existência de múltiplas metas a atingir, no domínio cognitivo, social, da gestão administrativa, etc; numa organização estruturada por diversos órgãos com um alto grau de autonomia; na inexistência de total autonomia relativamente à planificação e gestão administrativa; na inexistência de tecnologias específicas para caracterização do processo de produção realizado na escola, que não é facilmente tipificável; numa diversidade de funções atribuídas a cada indivíduo da organização; em recursos económicos atribuídos em grande parte com intenções mais políticas do que baseadas em critérios de eficiência económica; na dificuldade de caracterização do principal objectivo de referência, os alunos, que podem ser vistos como clientes, produtos ou membros da organização; no carácter aberto da organização, que é bastante sujeita a transformações por influência social, política, económica ou cultural.

Segundo Estêvão (2011) a escola é uma organização de tal modo complexa que pode ser entendida como uma organização plural, podendo ser entendida e definida como “‘comunidade educativa’, ‘empresa educativa’, ‘escola cidadã’, ‘mcEscola ou mercoescola’, ‘organização polifónica’, entre outras” (p. 207), considerando a organização escolar como detentora de uma natureza compósita formada por uma pluralidade de mundos.

Compreender a escola como uma organização particular implica, como sugere Lima (2011, p.15), “a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de políticas e objectivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didácticos, de estruturas de

controlo e de coordenação do trabalho discente, etc.”. Também Canavarro (1994, p. 20) considera que:

Caracterizar uma Escola enquanto organização não pode constituir uma tarefa isolada e implica forçosamente o conhecimento de questões organizacionais e do contexto geral em que a Escola evolui. Neste sentido, será importante conhecer-se o sistema educativo em que cada Escola se insere (...).

Uma das características que mais distingue a escola enquanto organização, considerada por Torres (2011) como “um dos traços mais identificativos do nosso sistema de educação pública” (p. 115) é a sua impossibilidade de organização autónoma, uma vez que depende das directrizes do Ministério encarregue da educação, aquilo que Lima (2011) refere como *plano das orientações para a acção*, um dos planos analíticos fundamentais para o estudo das organizações educativas.

Para além do centralismo administrativo e de todas as directivas e normativas que o Ministério desenvolve para controlar a organização das escolas, a Avaliação Externa de Escolas em Portugal apresenta-se como uma das ferramentas do Ministério que influencia as organizações escolares, pois apresenta propostas de melhoria que se tornam algo constrangedoras no sentido da obtenção de melhores resultados avaliativos em futuras avaliações. Relativamente à avaliação em contexto escolar Lima (2011, p. 25) refere que:

(...) toda e qualquer acção de avaliar em contexto escolar baseia-se numa concepção organizacional de escola, implícita ou explícita, que ao instituir um determinado quadro de racionalidade permite definir a natureza dos objectivos e das tecnologias, estabelecer relações entre meios e fins e entre estrutura e agência, legitimar determinados processos de planeamento e decisão, bem como a inclusão /exclusão de certos actores nesses processos, e, entre outros elementos, definir modalidades, instrumentos e procedimentos de avaliação considerados adequados, interpretando os “dados obtidos” e produzindo sentido a partir das relações convencionalmente estabelecidas entre estes e as dinâmicas, ou variáveis, organizacionais.

A avaliação externa de escolas parte portanto de uma determinada concepção organizacional de escola, assente em fundamentos político-ideológicos e técnicos, influenciando as escolas a aproximarem-se desse mesmo modelo de referência, resultando assim como mais um modo de constrangimento à autonomia organizacional das organizações escolares.

Assim torna-se evidente que a organização escolar só pode ser completamente compreendida tendo em conta uma hetero-organização que é determinada por factores político-ideológicos e determinante de objectivos educacionais. Mesmo no caso do ensino privado português, ao longo da sua história, este esteve “continuamente sujeito à ‘tecnologia da obediência’ controlada pelo Estado” (Estêvão, 1998, p.172).

A compreensão da escola como organização só é possível assumindo o seu carácter organizacional bastante particular e tendo em conta diversos factores externos e internos à própria organização escolar. O facto de os produtos e serviços resultantes deste tipo de organização estarem relacionados com a transmissão de conhecimentos e desenvolvimento de competências para formação de cidadãos, faz com que as escolas possam produzir, de acordo com as estratégias pedagógicas e organizacionais, “produtos” distintos, na medida em que podem resultar cidadãos que foram estimulados e avaliados em função da sua capacidade de memorização, ou estimulados e avaliados em função da sua capacidade crítica, de apropriação dos conteúdos e de participação, dependendo isso do conceito de educação existente, que é influenciado ideológica e subjectivamente. No caso português encontram-se vários tipos de projectos educativos em organizações escolares com características distintas.

Podem-se considerar à partida três formas distintas nos estabelecimentos de ensino em Portugal, as escolas privadas, as escolas públicas com contrato de autonomia e as escolas públicas sem contrato de autonomia. Cada um destes tipos de escolas possui características e condições que resultam no desenvolvimento de distintos modos de organização escolar, quer a nível pedagógico como a nível de autonomia organizacional, apesar desta não ser total em nenhum dos casos.

As escolas privadas em Portugal não se distinguem particularmente das públicas a nível organizacional, segundo Estêvão (1998) revelam “com frequência, traços indistinguíveis das das outras organizações educativas públicas” (p. 216), no entanto também refere que há diferenças organizacionais significativas entre as escolas públicas e as escolas privadas, considerando que em comparação com as escolas públicas, as escolas privadas são frequentemente (p. 304)

(...) menos complexas do ponto de vista orgânico, com uma estrutura organizacional menos elaborada do que as suas congéneres públicas, com uma estrutura administrativa mais simples e normalmente mais integrada e consistente (precisamente por não estar tão sujeita a pressões directas de diferentes níveis das instâncias administrativas estatais), com

um centro de decisão mais localizado nas mãos de indivíduos pertencentes à própria organização (...).

As escolas privadas também apresentam mais autonomia que as públicas por não dependerem hierarquicamente do Ministério da Educação no que se refere ao modelo de direcção e gestão, contratação de professores, e como refere Estêvão (1998), também é possível que “estatutariamente as escolas privadas possam diferir do figurino oficial pela apresentação de cursos com programas próprios” (p. 303). Outra das diferenças que tem marcado o desenvolvimento dos tipos de organização escolar pública e privada prende-se com uma procura de equidade e direito universal no acesso ao ensino por parte das escolas públicas e, por outro lado, uma selecção de alunos e procura de bons resultados dos alunos por parte do ensino privado.

Relativamente às escolas públicas, a grande maioria, sem contrato de autonomia, segue um modelo de organização mais determinado pelas directivas do Ministério da Educação, no entanto existem alguns exemplos relevantes entre as escolas com contrato de autonomia, como é o exemplo da Escola da Ponte, uma escola pública com contrato de autonomia, cuja organização resulta de algumas resistências às pressões do Ministério, apresenta-se como uma organização bastante diferente, em que segundo Pacheco, Eggertsdóttir & Marinósson (2006, p. 19):

Todos os professores são professores de todos os alunos, e todos os alunos são alunos de todos os professores. Os grupos de alunos são socioeconómicos, e não baseados em notas. Em cada grupo, o gerenciamento do tempo e do espaço permite um trabalho cooperativo, tutoria por pares e momentos de trabalho individual. O centro da vida escolar é a socioeconómico escolar que acontece semanalmente.

Uma vez que as escolas podem divergir relativamente à sua forma jurídica enquanto públicas ou privadas, e relativamente ao produto educativo resultante, podendo daí resultar cidadãos com competências distintas, estamos realmente perante tipos de organizações diferentes, e muitas outras diferenças organizacionais existem entre escolas. Canavarro (1994) considera que o objecto e a forma jurídica das organizações são aspectos relevantes para distinguir organizações, o que, como já se verificou pode ser identificado no caso das organizações escolares.

A heterogeneidade organizacional das escolas não se reduz apenas aos constrangimentos administrativos, normativos e avaliativos por parte do respectivo Ministério, que dá mais liberdade organizacional às escolas privadas e públicas com



contrato de autonomia, ou aos modelos pedagógicos adoptados que produzem distintos “produtos”. O meio em que a escola está inserida, juntamente com os actores e agentes relacionados com a organização escolar, são elementos fundamentais na determinação do modo como se organiza o estabelecimento escolar, contribuindo assim para uma singularidade organizacional (Vieira & Cardoso, 2003) que se pode verificar em cada organização escolar, em que os sistemas de valores ocupam funções determinantes do tipo de organização originando uma cultura organizacional. Segundo Torres (2011, p. 115):

(...) a cultura não constitui um mero reflexo da ordem organizacional, representa antes um processo de construção dinâmica mediatizada por um conjunto de factores, de que a estrutura também faz parte. Faz sentido, então, designar a *cultura de organizacional* justamente pelo facto de no seu processo de construção histórica confluírem um conjunto de factores regulados por referência aos constrangimentos e possibilidades de um determinado contexto organizacional.

Se a compreensão do que são as organizações escolares deve ter em conta a enorme multiplicidade enunciada anteriormente, relativa às características das organizações, deve-se também ter em conta a diversidade de pressupostos ideológicos que determinam o modo como se analisa e compreende as instituições. Como afirma Lima (2011, p. 23):

(...) distintos paradigmas e teorias de análise sociológica e organizacional (...) produzem diferentes conceptualizações acerca da natureza dos objectivos e das tecnologias organizacionais, das relações entre meios e fins, dos processos de decisão e de escolha, do protagonismo conferido às estruturas e às acções, da interpretação das rotinas organizacionais, e até dos níveis de análise que privilegiam.

A conceptualização ou mesmo o desenvolvimento de uma organização, quer seja ela, neste caso, educacional ou não, depende em considerável parte dos pressupostos ideológicos que orientam a criação de um modelo de referência, que no caso das organizações escolares, pode resultar em perspectivas bastante variáveis, tanto que se refere ao modo como se seleccionam os professores, os alunos, as práticas educativas, o tipo de actividades que se desenvolvem, o nível de participação dos vários elementos da comunidade educativa em questões organizacionais escolares, etc.

Uma concepção acerca do que é uma organização escolar implica portanto a consideração de diversas características particulares que não encaixam nos modelos de organização mais comuns. Tendo em conta toda a complexidade inerente à

conceptualização do que é uma organização escolar e a dificuldade de se encontrar um modelo organizacional suficiente para explicar o que é uma organização escolar, diversos actores consideram adequado o recurso a diversos conceitos, imagens ou metáforas organizacionais que procuram tipificar os vários tipos de organizações escolares, partilhando a noção de que esses conceitos, imagens e metáforas são apenas referenciais de análise, que dificilmente serão encontrados em “estado puro”, podendo até algumas organizações corresponder a mais do que um conceito, imagem ou metáfora organizacional.

### **1.3 Perspectivas organizacionais da escola**

As organizações escolares, pela complexidade que apresentam, necessitam de uma análise que não se reduza ao recurso a modelos organizacionais de outras organizações que possuem uma natureza, objectivos e modo de funcionamento distintos das organizações escolares, no entanto, e como refere Lima (2011) “o recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imprescindível para uma compreensão crítica da escola como organização educativa” (p. 15). Na verdade a complexidade que as escolas apresentam pode ser explicada com recurso a vários modelos organizacionais que reflectem várias realidades organizacionais presentes nas escolas, possibilitando assim compreender aquilo que se pode considerar como os vários tipos de organizações existentes dentro de uma organização escolar. Neste sentido, como defende Costa (1996), esses modelos podem (pp. 17-18)

(...) contribuir para o desenvolvimento de uma postura mais realista relativamente às teorias organizacionais já que, na impossibilidade de termos uma teoria *completa e total*, o posicionamento mais adequado nesta área disciplinar deverá ser, segundo a terminologia de Sergiovanni, o de adoptar “uma visão integradora e uma perspectiva múltipla” (...).

Para se compreender que tipo de organização é a escola recorre-se frequentemente, e como já foi referido anteriormente, a conceitos, metáforas ou imagens organizacionais de vários tipos, de acordo com variados critérios. Uma das principais formas de influência no desenvolvimento dos vários tipos de organizações são de natureza ideológica, na verdade as ideologias moldam a forma como as organizações se constituem e se desenvolvem. Morgan (2006) aborda este tema e apresenta metáforas organizacionais relacionadas com ideologias e os respectivos autores. De seguida

apresenta-se, no quadro 1, da autoria de Cristina Caixeiro (2014) uma síntese das considerações deste autor e relaciona com várias teorias (p. 23):

### Quadro 1.

Metáforas e teorias fundamentadoras dos modelos organizacionais.

Metáfora	Teorias	Autores
Organização como máquina	Teoria clássica; Teoria da burocracia; Gestão por objectivos	Taylor, Fayol, Ford, Weber, Drucker
As organizações como organismos	Relações humanas; Teoria 35ocioeconómi; Teoria dos sistemas; Adhocracia; Teoria da contingência; Desenvolvimento organizacional; Teoria ecológica	Mayo, McGregor, Likert, Woodward, Bertalanfy
As organizações como cérebros	Teoria da informação; Teoria da decisão; Aprendizagem organizacional; Teoria holográfica; Anarquia organizada.	Simon, Simon e March, Cohen & March, Cohen, March e Olsen, Weick
As organizações como culturas	Teorias antropológicas; Teorias cooperativas e integrativas; Teorias clássicas da sociologia; Teorias da construção social; Teorias institucionais.	Pettigrew, Schein, Ouchi, Handy, Peters e Waterman, Deal e Kennedy, Smircich, , Meyerson, Frost
As organizações como sistemas políticos	Teorias da racionalidade política; Teorias do conflito Teoria da democracia	Simon e March, Crozier, Crozier e Fridberg, Baldrige, Hoyle, Ball
As organizações como prisões psíquicas	Teorias psicanalíticas; Organização como ideologia; Organizações totais	Freud, Klein, Jung, Fromm, Reich, Marx
A organização como mudança e transformação	Teorias da mudança social; Teorias revolucionárias Teorias da auto-produção.	Marx, Marx & Engels, Lenine, Mandel, Habermas, Off, Touraine
As organizações como instrumentos de domínio	Teorias do poder; Teorias do controlo social.	Weber, Michels, Marx, Marx & Engels

Estas metáforas organizacionais possibilitam compreender a fundamentação teórica dos vários tipos de organizações existentes e por outro lado apresenta várias formas de interpretação das organizações. No caso da organização escolar são várias as metáforas aplicáveis, tanto ao nível da fundamentação teórica que inspira o seu desenvolvimento, como ao nível das possibilidades de interpretação do seu funcionamento. As organizações escolares comportam em si modos de organização, funcionamento e tomada de decisão tão variados que podem ser analisadas de acordo com um grande número de metáforas entre as que são sugeridas por Morgan (2006).

As organizações escolares podem ser compreendidas com recurso a vários modelos teóricos, tal como refere Lima (2011, p. 21),

A complexidade do processo de estudo das concepções organizacionais de escola advém do facto de (...) não se poder liminarmente fazer corresponder uma determinada concepção a apenas uma imagem ou metáfora e, como se compreende, menos ainda a um modelo teórico de análise ou a um paradigma. Não é sequer possível limitar a interpretação das concepções organizacionais da escola às metáforas organizacionais disponíveis na literatura, embora em termos de referencial teórico esse capital hermenêutico não deva ser desprezado.

Lima (1998) propõe quatro modelos que podem auxiliar na compreensão da organização escolar, estes modelos são baseados na proposta de Per-Erik Ellström que considera os modelos *racional*, *político*, de *sistema social* e *anárquico* como modelos adequados para analisar as organizações escolares.

O modelo racional, que apresenta preferências organizacionais e objectivos claros, e tecnologia organizacional clara e transparente, é também designado por modelo burocrático, apesar do modelo racional não ser exclusivo da burocracia. No entanto, de acordo com Weber, a burocracia apresenta-se como o modelo mais racional, afastando erros, afectos e sentimentos. Estêvão (1998) considera que este modelo permite a compreensão de “aspectos relacionados com a estruturação e funcionamento” das organizações educativas, sendo que “este modelo tem-se constituído (...) como um dos mais perenes a que o pensamento organizacional não tem conseguido escapar” (p. 177). De acordo com este modelo a acção organizacional decorre de decisões hierárquicas, escolhas deliberadas, calculadas em função da eficácia no cumprimento dos objectivos e executadas por funcionários especializados. Consiste assim numa racionalidade instrumental, técnica, intimamente ligada ao capitalismo industrial, que quando é aplicada à organização escolar “acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter *predictivo* das acções organizacionais” (Lima, 1998, p. 73). Este modelo, que se enquadra na metáfora da organização como máquina (Morgan, 2006), deriva da racionalidade desenvolvida pela modernidade filosófica, considerando a existência de uma capacidade racional independente da emoção e que procura a objectividade.

Este modelo é facilmente identificado na escola, principalmente através dos constrangimentos administrativos externos, que impõem um conjunto de regras, objectivos claros e uma influência no sentido do desenvolvimento de uma racionalidade

instrumental. No entanto esta parte burocrática das organizações escolares reflecte apenas uma certa parte do modo como funcionam as organizações escolares, que estão longe de se limitarem a um funcionamento formal, objectivo e sem carga emotiva nas decisões que são tomadas.

A organização política é outra dimensão organizacional também muito presente nas escolas. O modelo político apresenta algumas características presentes nas organizações escolares que não coincidem com as exigências de um modelo racional puro, pois as decisões são tomadas com base na influência, Costa (1996) sugere que o poder exercido nas organizações escolares pode ser dividido em *poder de influência* (informal) e *poder de autoridade* (formal). Os directores das escolas e os professores detêm também vários tipos de poder que usam nas situações de conflito e tomada de decisões. Estevão (1998) refere que “as escolas são ‘espaços de disputa ideológica’, lugares onde confluem influências interpessoais, compromissos e negociações, onde os mecanismos de poder são mobilizados estrategicamente pelos actores, numa ‘micropolítica’ singular” (p. 187). A verificação de uma maior ou menor abrangência do modelo político nas organizações escolares está bastante determinado e limitado pela dependência destas organizações relativamente à centralidade administrativa dominada pelo Estado, permitindo no entanto uma maior margem de manobra, por exemplo nas escolas com contrato de autonomia. A racionalidade organizacional política implica uma autonomia nas tomadas de decisão, que passam a ser o resultado de conflitos ideológicos e de interesses, sujeitas a poder de influência, e resultantes de um determinado nível de discussão.

O modelo de sistema social consegue explicar a parte organizacional das escolas que está relacionada com os fenómenos espontâneos e informais que se desenvolvem numa relação com o ambiente em que a escola se encontra inserida, segundo Lima (1998) é “uma aplicação da teoria dos sistemas” e “privilegia a consideração da *cultura organizacional* e do *clima organizacional*”(p. 67) não se centrando nem reduzindo a uma análise morfológica das organizações, como é tendência do modelo racional, por exemplo. Este modelo é referido por Caixeiro (2014) como englobado na metáfora das organizações como organismos, em que se perspectiva as organizações como sistemas compostos de subsistemas à imagem da composição dos organismos que possuem

subsistemas que são os órgãos, que por sua vez resultam de subsistemas que são as células, cada um independente mas todos inter-relacionados.

Segundo o modelo de sistema social as escolas são estudadas como sistemas abertos, sujeitos a influências externas nem sempre fáceis de prever, com fronteiras internas e externas difíceis de definir, podendo um mesmo sujeito fazer parte de vários subsistemas. Este modelo permite compreender a organização escolar enquanto forma de adaptação ao meio e interação entre os vários subsistemas que vão evoluindo numa relação entre si e numa resposta às exigências, influências e constrangimentos do meio envolvente.

Todos estes modelos permitem compreender várias realidades das organizações escolares, no entanto permanece ainda sem ser considerada toda a parte informal, caótica, desconexa e muitas vezes subtil das organizações escolares, como aliás de todos os outros tipos de organizações, pois a realidade é que as organizações possuem sempre desvios ao que “devia ser ou acontecer”. O modelo anárquico, relacionado com a metáfora da *anarquia organizada* criada por Cohen, March e Olsen, pressupõe “a existência de elementos organizacionais relativamente independentes ou desligados uns dos outros” (Lima, 1998, p. 82) contrariamente ao modelo que procura analisar as organizações como sistemas sociais. Segundo Lima (1998) “a escola é entendida como um caso típico de anarquia organizada, em relação a muitas das suas características” (p. 80). As organizações escolares possuem características que o modelo anárquico permite considerar e compreender. Este modelo não procura julgar negativamente as organizações que possuem características que se possam enquadrar na definição de uma anarquia organizada, procura sim preencher uma lacuna no que respeita à análise das características das organizações que estão para além do cumprimento fiel aos modelos teóricos existentes, formas de organização e tomadas de decisão que não decorrem de acordo com aquilo que está previsto nos modelos clássicos e usuais.

Segundo Costa (1996), os aspectos organizacionais das escolas que se identificam com a anarquia organizada verificam-se quando a realidade organizacional apresenta características como por exemplo: ser heterogénea, complexa, problemática e ambígua; quando a participação é fluida, mas os objectivos são vagos; a tomada de decisão surge de forma espontânea, sem obedecer necessariamente a processos pré-definidos; a unidade orgânica do estabelecimento de ensino não é clara, havendo antes um conjunto

de órgãos, processos e estruturas debilmente unidos; o facto de as escolas estarem dependentes de poderes externos centralizados aumenta o nível de ambiguidade e incerteza na organização interna do estabelecimento de ensino; diversos processos organizacionais são entendidos como simbólicos, mais do que tecnologias que possibilitam eficiência e eficácia. Outras características que se podem identificar como exemplo de anarquia organizada são um conjunto de ambiguidades no poder, nas intenções, na experiência e até no êxito. A forma geral de organização baseia-se mais na espontaneidade do que na obediência ou cumprimento de planificações. Segundo Costa (1996) a imagem organizacional da anarquia “permite visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas nas organizações escolares” (p. 89), o que possibilita compreender muito melhor toda a complexidade inerente às organizações escolares, tendo em conta todos os aspectos que normalmente não são considerados por não estarem previstos nos modelos teóricos.

Para além dos modelos de análise propostos por Lima (1998) que são bem representativos das várias realidades organizacionais das organizações escolares, não se pode deixar de referir o modelo da escola como empresa, que recentemente tem influenciado as abordagens sobre a escola pública. Estêvão (2011, p. 197) considera que

(...) adensou-se mais a marcação da regulação neoliberal, em que claramente se privilegia o funcionamento de um mercado educativo ou, de uma forma mais parcimoniosa, de um ‘quase-mercado educativo’, em que as fórmulas liberalizantes e privatizadoras, visando separar a articulação entre o social e o económico e tendo em vista ainda o aumento de concorrência e competitividade, ganham primazia.

As pressões políticas mais recentes têm surgido no sentido de se abordar, e consequentemente transformar, as organizações escolares em função de lógicas de competição muito semelhantes àquelas que se enquadram nas realidades empresariais. Uma abordagem da escola de acordo com as organizações empresariais é apresentada por Costa (1996) que considera que a escola como empresa se organiza de um modo similar às propostas organizacionais de Frederick Taylor e Henri Fayol, adoptando os princípios da administração científica. Na escola a aplicação desses princípios resulta numa uniformização a vários níveis como o curricular, os métodos de ensino, constituição das turmas, organização dos espaços educativos e horários. O aluno é encarado como um produto que deve ser moldado por vários funcionários, cujo papel é desempenhado pelos professores, que devem garantir a manutenção da disciplina

formal. Não existe uma grande diversidade de materiais didáticos, há uma procura do melhor modo de executar as tarefas, evitando a diversidade e apostando na selecção do que é considerado o “melhor”. A avaliação é periódica, preferencialmente baseada em provas escritas que determinam as classificações finais. A escola não tem abertura à comunidade local, centralizando todo o processo educacional na escola. A organização da escola é bastante hierárquica e centralizada na figura do director.

Em Portugal este modelo teve duas aplicações mais relevantes, uma primeira nos anos 60, associada ao modelo burocrático (Costa, 1996), e outra aplicação mais recente. A centralização da organização escolar na figura do director, tal como a procura da eficácia escolar, que se verifica nas mais recentes reformas educativas demonstram a influência que este modelo tem tido nas transformações que a organização escolar tem sofrido.

Para finalizar refere-se uma outra imagem organizacional referida por Costa (1996) e por Morgan (2006) e que possibilita também compreender alterações recentes no modo de abordagem das organizações escolares, que é a da escola como cultura. Esta imagem organizacional tem origem no modelo das organizações empresariais japonesas que tiveram influência nos Estados Unidos e por esse meio se introduziu no contexto da análise organizacional da escola, abordando a organização escolar na sua identidade cultural específica, considerando a cultura como um factor fundamental para garantir a coesão, qualidade e sucesso. A realidade organizacional é entendida como uma construção social, onde os valores e manifestações culturais desempenham um papel determinante. Não é consensual se a escola possui uma cultura própria ou se é composta por várias culturas, subculturas e até contraculturas. Este modelo organizacional, tal como refere Costa, “privilegia como campo de intervenção e/ou como objecto de estudo as dimensões informais da organização escolar, os aspectos simbólicos e os sentidos que os indivíduos atribuem à sua acção (...)” (1996, pp. 132-133). Este modelo tem algumas relações com o *movimento das escolas eficazes*, no que se refere à relação entre uma cultura forte e uma escola de qualidade, o que será melhor analisado no capítulo seguinte.



## **Capítulo 2 - Eficácia e qualidade das escolas: o movimento das escolas eficazes**

### **2.1 Perspectivas sobre eficácia escolar**

O conceito de eficácia remete para a ideia de capacidade de concretização de um determinado fim, o que implica que o termo está dependente de critérios que devem ser inicialmente determinados para se verificar presença ou ausência de eficácia. Quando se fala em eficácia escolar deve compreender-se que podemos falar de vários tipos de eficácia, conforme aquilo que se pretende desenvolver na escola, como refere Lima (2008) “diferentes definições de eficácia dão origem a diferentes orientações de pesquisa e, até, (...) a diferentes resultados quanto à eficácia das escolas” (p. 40).

O próprio termo modificou-se ao longo das várias pesquisas acerca da eficácia das escolas, começando, nos Estados Unidos da América, por se referir à capacidade das escolas no sentido de obter bons resultados com os alunos de origem económica desfavorável, incidindo esses resultados nas competências básicas de matemática e leitura, considerando-se eficaz a escola que consegue que os alunos desfavorecidos alcancem bons resultados, fazendo assim a diferença relativamente às capacidades iniciais desses alunos. Seguidamente, na Grã-Bretanha, o conceito de eficácia escolar passa a abranger todos os alunos, e não só os mais necessitados, e os resultados passam também a ser analisados tendo em conta também aspectos sociais e não apenas cognitivos, apesar destes últimos terem mantido a predominância. Além desta extensão do conceito de resultados passa-se também a considerar a importância de uma análise continuada dos resultados e não apenas análises pontuais e que não forneciam dados suficientes para uma adequada análise de progressão dos resultados. Desenvolve-se assim o conceito de “valor acrescentado”, procurando identificar, e entendendo como eficácia, o valor que a escola acrescentou ao aluno. Mais recentemente desenvolveu-se o conceito de eficácia relacionado com a melhoria continuada das escolas, trabalho desenvolvido por Gray *et al.* (1996), que se desenvolve na procura da melhoria da eficácia das escolas. Como refere Lima (2008), segundo estes autores, conforme cita, (p. 39)

(...) para determinar a eficácia de uma instituição, é necessário dispor-se de dados que permitam calcular o seu valor acrescentado; para perceber se essa eficácia melhorou, é

necessário realizar o mesmo tipo de análise para *coortes* sucessivas de alunos, com um mínimo de três recolhas de dados deste tipo, mas preferencialmente mais.

No entanto, e como salienta Lima (2008), “esta definição delimita o tipo de actividades que devem ser considerados como ‘melhoria’ da escola, pois dá particular relevo às que se concentram no sucesso dos alunos e nas condições organizacionais e de sala de aula que ajudam a promover-lo” (p. 39).

Segundo Isabel Venâncio e Agustin Otero (2003) o conceito de *eficácia* relaciona-se frequentemente com uma perspectiva economicista, envolvendo-a numa relação entre recursos e resultados obtidos, cabendo assim à escola saber otimizar da melhor forma os seus recursos de modo a obter os melhores resultados. Por outro lado a eficácia escolar esteve sempre associada à capacidade de garantir uma igualdade no acesso ao ensino e na obtenção de resultados que reflectam a concretização das potencialidades de cada aluno. No entanto, segundo Venâncio & Otero (2003, p. 41):

Os resultados académicos e cognitivos, traduzidos nas classificações dos alunos, não são a única medida de eficácia. Há que utilizar outros indicadores escolares, nomeadamente os que se referem ao desenvolvimento das capacidades, de atitudes, de integração social, de animação comunitária e cultural e outros, de acordo com os objectivos educacionais estabelecidos para o país, para a escola ou para um programa específico.

Estes autores tornam relevante um aspecto fundamental relacionado com o conceito de eficácia e que tem acompanhado toda a evolução deste conceito: os resultados. No entanto, tal como o conceito de eficácia é polissémico, consoante os critérios que o determinam, também o conceito de resultados escolares é bastante indeterminado e dependente de critérios determinantes, tal como afirmam Venâncio & Otero (2003, p. 43):

Em todas as investigações sobre a escola e o ensino eficazes se partiu do princípio de que o principal critério de eficácia é um rendimento elevado (que foi medido quase sempre a partir de testes estandardizados de leitura e matemática).

Segundo estes autores, o desenvolvimento das capacidades relacionadas com criatividade, autonomia, crítica, cidadania, etc, não foram tidas em conta na análise da eficácia das escolas principalmente pela dificuldade de medição das mesmas.

Rosenholtz, acerca da eficácia escolar, considera que o dinamismo da instituição escolar é o factor que mais influencia a consecução da eficácia, desvalorizando a importância normalmente dada a factores isolados e relevando o valor dos processos

decisórios acerca desses mesmos factores. No mesmo sentido Chapman afirma que as decisões mais importantes que são tomadas no contexto escolar referem-se “à gestão do currículo, aos métodos de ensino ou às práticas lectivas e à identificação do que avaliar e como” (Venâncio & Otero, 2003, p.50).

Segundo Díaz (2003) os aspectos relevantes para avaliar a eficácia das instituições educativas consistem em três enfoques: input-output; educação como processo; e aspectos organizacionais. Verifica-se nesta proposta de avaliação da eficácia escolar uma preponderância de aspectos relacionados com o processo cognitivo do aluno, ou seja, o produto escolar, e um enfoque menor nos aspectos organizacionais. Segundo esta autora a eficácia escolar deverá ser avaliada tendo em conta, no enfoque da educação como processo, as características dos professores, os métodos de ensino e as características dos estudantes.

Lima (2008) considera que “muita da pesquisa sobre a eficácia da escola assume uma visão bastante pobre daquilo que conta como ‘sucesso’ dos alunos” (p. 393) e enquadra-se numa visão pedagógica centrada no professor, encarando o aluno como mero receptor com um papel passivo no processo ensino-aprendizagem. No entanto grande parte da formação académica dos novos professores, desde há já mais de uma década, baseia-se numa pedagogia centrada no aluno, dando a este um papel activo no processo de ensino-aprendizagem, o que implica o desenvolvimento de várias competências nos alunos que não são tidas em conta como “resultados” ou “sucesso”. No caso da Avaliação Externa de Escolas em Portugal, apesar do domínio dos resultados referir vários tipos de resultados educativos, não torna transparente qual é o peso de cada um desses campos de análise no resultado da classificação final do domínio.

Lima (2008) refere também a conotação político-ideológica do termo eficácia adaptado à avaliação das escolas, sendo este uma extensão histórica dos modelos técnicos e industriais iniciados por Taylor e Ford, concepção esta muitas vezes criticada por estar ligada ao desenvolvimento de políticas neo-liberais e conservadoras, o que resulta numa concepção de eficácia mais tecnicista e limitada ao desempenho de funções específicas do que no desenvolvimento de cidadãos críticos e activos social e culturalmente. Como exemplo das influências ideológico-políticas no conceito de eficácia, Lima (2008) salienta que (p. 395):

(...) a educação humanista visava o desenvolvimento de todas as faculdades intelectuais, morais e físicas dos alunos: tinha por finalidade a emancipação intelectual das pessoas e por referência o ideal de um ser humano integral para quem o trabalho não constituísse ocupação exclusiva nem o sentido essencial da vida. Na época neo-liberal, pelo contrário, a educação tende a resumir-se à formação das pessoas que integrarão a população 'activa', reduzindo a existência do ser humano à mera aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma ocupação especializada ou de uma actividade considerada socialmente útil. A eficácia da escola não tem o mesmo significado, consoante nos situemos num ou noutro destes modelos antagónicos.

Aguerre (2003) considera que a noção de eficácia escolar é de tal modo complexa que para melhor se compreender deve ser analisada de acordo com cinco noções fundamentais:

- *eficácia absoluta*, a primeira noção que foi utilizada, referente à obtenção de resultados académicos pelos alunos em comparação com alunos de outras escolas. Tem o problema de não permitir compreender se os resultados alcançados são resultado da influência da escola ou do nível cultural da família do aluno.

- *eficácia crescente*, em que se procura identificar uma melhoria dos resultados dos alunos num longo período de tempo em que se procedem a análises comparativas dos resultados da mesma escola. Esta concepção também apresenta alguns problemas, nomeadamente, para além de não resolver o problema identificado na noção anterior, torna-se também complicado compreender se os resultados são obtidos directamente por acções das escolas ou por políticas educativas mais gerais, além de ser também difícil compreender até que ponto são significativos os aumentos ou decréscimos nos resultados dos alunos.

- *eficácia relativa*, noção de eficácia em que se compreende que deve ser feita uma comparação dos resultados dos alunos entre escolas com características semelhantes no que se refere às características socioculturais dos alunos. Esta noção apresenta um avanço relativamente às noções anteriores, na medida em que se passam a considerar os efeitos do contexto na aprendizagem dos alunos. No entanto apresenta como problema o facto de considerar estes efeitos constantes e transversais a todos os alunos, sem capacidade de distinção entre uma maior ou menor influência nos diferentes alunos, porém o autor salienta que esta crítica se enquadra no método e não no conceito.

- *ênfoque combinado de Edmonds*, nesta noção de eficácia procura-se distinguir os alunos de uma mesma escola relativamente às suas origens sociais, considerando eficaz

a escola que consegue bons resultados numa percentagem idêntica entre alunos das diferentes origens sociais. Assim será considerada eficaz a escola que consegue bons resultados tantos por parte dos alunos provenientes de classes sociais favorecidas, como por parte dos alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas, demonstrando assim o efeito da escola sobre os alunos em sobreposição aos efeitos familiares no que se refere aos resultados alcançados. Alguns problemas que se podem indicar nesta perspectiva de eficácia relaciona-se com os indicadores que permitem identificar a eficácia, ou seja, que valores são suficientes para identificar que a escola é eficaz? Além disso as percentagens são demasiado abstractas para se poder concluir qual é o verdadeiro peso de cada grupo que as percentagens representam, 70% de um grupo de 70 alunos e de um grupo de 7 alunos, serão comparáveis?

- *noções longitudinais de eficácia relativa*, em que a eficácia é medida como valor acrescentado ao aluno pela escola. Para se medir a eficácia de uma escola, segundo este conceito, tem-se em conta os conhecimentos dos alunos antes de ingressarem uma escola, identificando posteriormente os progressos que efectivamente derivam da frequência nessa mesma escola. Esta identificação da progressão dos alunos pressupõe um estudo continuado onde não interessa o resultado absoluto dos alunos, mas principalmente o nível de ganhos ou perdas nos alunos por frequência numa determinada escola. Uma análise deste género é bastante complexa e implica medições dos resultados dos alunos antes e depois do ingresso numa escola e a existência de um grupo de controlo que possibilite uma comparação de resultados entre escolarizados e não escolarizados pela escola em questão.

Uma outra concepção de eficácia escolar é referida por Faria, Costa & Lima-Santos (2011) e denomina-se eficácia colectiva, conceito apresentado por Bandura. A eficácia colectiva implica um comprometimento, empenho e cooperação de todos os elementos de uma organização para a obtenção dos fins pretendidos. Este tipo de eficácia pode ser identificado através de análises principalmente qualitativas no sentido de identificar o nível de desenvolvimento de uma cultura de cooperação e sentimento de pertença à organização escolar, neste caso. No estudo de Faria *et. al.* (2011), que procura relacionar a eficácia colectiva da escola com o desenvolvimento de competências cívicas, identificam-se elementos chave (p.61)

(...) fundamentais para compreender a extensão da eficácia colectiva e para analisar os resultados do presente estudo, a saber: (i) a eficácia colectiva como crença partilhada;

(ii) a percepção sobre a capacidade de coordenação colectiva das actividades do grupo; (iii) a percepção dos recursos colectivos; e (iv) a especificidade da tarefa, situação ou comportamento em análise pelo grupo (...).

Os dados para análise foram obtidos através de entrevistas a alunos, professores, directores e funcionários, representantes dos diversos agentes educativos de oito diferentes escolas públicas e privadas.

Este tipo de eficácia é relevante no estudo da eficácia das escolas uma vez que, tal como consideram os autores deste estudo, “a promoção da eficácia colectiva das escolas pode, assim, ser potenciadora de valores que fundam a cidadania”(Faria *et. al.*, p. 66), função cada vez mais importante das organizações escolares.

A eficácia das escolas pode ser identificada relativamente a vários aspectos organizacionais, como por exemplo, a eficácia dos resultados académicos, a eficácia dos processos pedagógicos, a eficácia no acrescento de valor aos alunos, a eficácia dos impactos sociais, a eficácia na capacidade de integração e motivação dos membros na organização, etc. Assim sendo, parece pertinente que a avaliação das escolas seja repartida em diversas dimensões, possibilitando identificar o nível de eficácia em diferentes dimensões, sem que a eficácia de uma das dimensões encubra a ineficácia de outras dimensões, ou vice-versa. A realidade das organizações escolares apresenta uma diversidade de dimensões que se requerem eficazes e cuja eficácia de uma não garante a eficácia das restantes. Neste aspecto a Avaliação Externa de Escolas em Portugal foi desenvolvida de um modo adequado, considerando a necessidade de uma avaliação multidimensional que identifica diversos tipos de eficácia com um suficiente nível de interdependência entre si.

Por outro lado, a identificação de possíveis progressões nas escolas, reflectidas nos resultados da Avaliação Externa de Escolas, serão também um indicador de eficácia das escolas, neste caso, mais precisamente, melhoria da eficácia, de acordo com as mais recentes tendências dos estudos sobre eficácia escolar. Uma escola que apresente melhorias sucessivas nos resultados da avaliação externa será com certeza uma escola eficaz, tendo em conta que os resultados dessa avaliação externa possuem alguma relação entre si e estão de acordo com uma continuidade avaliativa que segue os mesmos critérios, e não um conjunto de avaliações pontuais, cada uma delas baseada em critérios ou pressupostos distintos. No entanto é importante compreender que uma escola não pode melhorar continuamente dentro de uma escala classificativa fechada,

por isso não é propriamente uma melhoria infinitamente continua que demonstra a eficácia, mas sim o alcance de um patamar elevado nessa mesma escala classificativa. No entanto, relativamente a este pormenor, a Avaliação Externa de Escolas em Portugal comete algumas incongruências, como se verá adiante neste trabalho.

A pesquisa e análise da eficácia das escolas é portanto um tema complexo, podendo-se identificar, na verdade, variados tipos de eficácia, dependendo dos pressupostos determinados para essa pesquisa. No entanto, apesar de todas estas possibilidades de interpretação acerca da eficácia escolar, existe um movimento que já tem alguma história na pesquisa e análise acerca dos aspectos que caracterizam as escolas como eficazes.

## **2.2 Origem e evolução do(s) movimento(s) das escolas eficazes**

O movimento das escolas eficazes surgiu em reacção aos estudos que pareciam demonstrar que as escolas não faziam diferença no desenvolvimento dos alunos. Surge portanto de uma motivação em demonstrar que os estabelecimentos de ensino podem ter mais importância na capacidade de desenvolvimento dos alunos do que as suas origens familiares e sociais. É um movimento que se desenvolve de uma forma heterogénea, com várias tendências e princípios orientadores, de modo que é aqui apresentado como se desenvolvendo em três diferentes fases, uma primeira que se centra na eficácia, outra que se centra na melhoria e outra que se centra na melhoria da eficácia.

O problema inicial deste movimento das escolas eficazes prendia-se com a igualdade de oportunidades procurando-se garantir que os alunos provenientes de classes sociais mais baixas conseguissem atingir bons resultados. Neste sentido, a primeira fase do movimento das escolas eficazes centra-se na questão dos alunos mais desfavorecidos e em descobrir o que torna algumas escolas mais eficazes que outras no que se refere à capacidade de obter bons resultados por parte dos alunos mais carenciados. A primeira tarefa deste movimento é portanto identificar quais são as características que possibilitam às escolas serem eficazes na obtenção de bons resultados, especialmente em contextos desfavorecidos socialmente. Como tal, esta primeira fase do movimento centra-se essencialmente nos resultados escolares. Numa segunda fase o movimento começa a preocupar-se com a questão da melhoria das escolas, procurando dotar a escola de capacidades para promover o próprio desenvolvimento e melhoria, reflectindo-se numa melhoria da educação em geral, dando

menos ênfase aos resultados dos alunos, procurando em vez disso identificar o “valor acrescentado” que as escolas proporcionam aos alunos que as frequentam, sem focagem especial sobre os alunos desfavorecidos, analisando os alunos e a escola em termos gerais. Esta segunda fase do movimento não vem propriamente substituir a primeira, segundo Bolívar (2003), “durante vários anos, os dois movimentos permaneceram fechados um ao outro, como vias alternativas com posturas claramente diferenciadas, visto que partiam de pressupostos ideológicos e epistemológicos distintos” (p. 26). Mais recentemente, o movimento das escolas eficazes adoptou uma procura pela melhoria da eficácia, ou seja, compreender de que modo é possível que as escolas melhorem a sua eficácia continuamente, garantindo cada vez melhores resultados, evitando assim que degenerem e se tornem ineficazes. Esta nova fase vem conciliar características dos dois movimentos anteriores, como exemplifica Bolívar (2003), com uma proposta de West e Hopkins, com um modelo que compreende quatro domínios:

- *experiências educativas dos alunos*, não se reduzindo à apreensão de conteúdos mas incluindo aspectos afectivos, sociais e pessoais;

- *níveis de consecução dos alunos*, onde se encontram relações com a fase da eficácia escolar, no entanto para além dos resultados alcançados dá-se também relevância ao processo que levou aos resultados;

- *desenvolvimento profissional e organizativo*, relacionado com a fase da melhoria das escolas, considerando que a escola funciona melhor com um desenvolvimento profissional dos docentes e da escola enquanto organização;

- *implicação da comunidade*, compreendendo a importância dos encarregados de educação e da comunidade em que está inserida a escola.

De seguida, apresenta-se uma abordagem resumida sobre a evolução destas etapas enunciadas: eficácia, melhoria e melhoria da eficácia. Apresentam-se alguns dos autores mais significativos em cada uma das etapas numa organização cronológica, começando com uma apresentação dos antecedentes do movimento e acompanhando a sua evolução a partir daí, focando as propostas que cada autor apresenta no sentido de identificar a eficácia das escolas.

Em 1966, o sociólogo norte-americano James Coleman desenvolveu um estudo, acerca do sucesso escolar dos alunos tendo em conta a sua origem social, que viria a apresentar uma conclusão que deu origem a um conjunto de transformações na



abordagem do ensino público. Esta “pesquisa foi encomendada pelo governo norte-americano, que pretendia conhecer, nos termos de sua Lei de Direitos Civis de 1964, as razões da ‘falta de disponibilidades educacionais iguais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade, em instituições educacionais públicas, em todos os níveis’” (Brooke & Soares, 2010, p. 594). Nestes estudos apresentaram-se os resultados “de um grande inquérito sobre o sucesso escolar de cerca de 600 000 alunos, com dados sobre aproximadamente 60 000 professores em 4000 escolas elementares e do ensino secundário” (Lima, 2008, p. 15). O resultado da pesquisa ficou conhecido como Relatório Coleman, editado em 1966, e as conclusões a que chegou foram surpreendentes (Brooke & Soares, 2010, p. 594):

Os resultados (...) evidenciaram, pelo menos naquele contexto, que o nível socioeconómico dos alunos era o fator que melhor se associava ao seu desempenho escolar, em detrimento da estrutura das escolas, de seus processos internos e da qualificação de seus professores. Embora não informasse que a escola não fazia nenhuma diferença, a conclusão principal dessa pesquisa, segundo autores do livro, pareceu reforçar a ideia de que as escolas americanas funcionavam como meras reprodutoras de desigualdades sociais e culturais mais amplas naquele país.

As conclusões que mais se evidenciaram e disseminaram relativamente ao Relatório Coleman foram duas: o sucesso dos alunos provenientes de diferentes classes sociais não tendem a desvanecer-se, mas sim a acentuar-se ao longo do percurso escolar; e, por outro lado, era mais notória uma variância de resultados dentro da mesma escola, conforme a composição social de cada turma, do que entre escolas diferentes. Outros estudos vieram dar força a estas conclusões, como por exemplo o de Christopher Jencks, em 1972, reforçando a grande conclusão de que “as escolas não fazem diferença” nos resultados educativos, o factor mais relevante parece ser o sócio-económico, significando que quanto mais dificuldades económicas os alunos têm, mais dificuldades de aprendizagem parecem também ter. Assim sendo, as escolas não têm qualquer capacidade para combater as desigualdades sociais e não depende das suas condições a resolução do problema da igualdade de oportunidades. Esta conclusão originou uma diversidade de reacções, estimulando o desenvolvimento de pesquisas que procurassem casos em que as escolas fizessem efectivamente alguma diferença. Alguns estudos encontraram uma pequena minoria de escolas em que os alunos mais desfavorecidos socialmente obtinham classificações consideravelmente superiores às de

outros alunos com condições sociais semelhantes que frequentavam outras escolas (Lima, 2008). Estes estudos estimularam o desenvolvimento de várias pesquisas que procuraram identificar as características das escolas que poderiam estar na origem destas diferenças classificativas, entre estas pesquisas surge, por volta de 1979, o movimento das escolas eficazes, iniciado por Ronald Edmonds.

Edmonds (1979) escreveu na revista *Educational Leadership* um artigo intitulado “Effective Schools for the Urban Poor”, no qual apresenta um foco no conceito de equidade, considerando-o fundamental para o progresso social, que deve procurar abolir a pobreza. Segundo Edmonds “inequity in American education derives first and foremost from our failure to educate the children of the poor” (p. 15). Referindo pesquisas de Weber que identificam quatro escolas que se revelaram especialmente eficazes na educação de crianças pobres, Edmonds sugere que existem características específicas, ou factores, que tornam algumas escolas mais eficazes que outras. Outros estudos reforçam as propostas de Weber, e nesse sentido Edmonds desenvolve também alguma investigação que complementa a ideia de que todas as crianças podem atingir bons resultados escolares independentemente das suas origens étnicas ou sociais (Lima, 2008). Relativamente ao trabalho desenvolvido por Weber poderá ser interessante salientar as conclusões a que chegou, identificando oito características que podem influenciar positivamente a eficácia das escolas e que se apresenta seguidamente no quadro 2 (Venâncio & Otero, 2003, p. 44):

**Quadro 2.**

Características das escolas eficazes segundo Venâncio & Otero (2003)

Características das escolas eficazes
uma liderança activa
expectativas elevadas que, segundo o investigador, não são suficientes para o êxito mas são, sem dúvida, necessárias
um ambiente ordeiro e agradável de trabalho mediante objectivos, de prazer pela aprendizagem e de relativa tranquilidade
uma forte insistência na aquisição de competência de leitura
avaliações frequentes e rigorosas do progresso do aluno
trabalhos elementares de fonética
instrução individualizada, no sentido da preocupação pelo progresso de cada aluno
recurso a pessoal de apoio no âmbito da leitura

Tendo em conta todo este trabalho, Edmonds identifica alguns factores que caracterizam as escolas que se podem considerar eficazes no que se refere aos resultados dos alunos independentemente da sua origem social. Os factores sugeridos por Edmonds podem ser resumidos nas seguintes seis alíneas: a) forte liderança , b) altas expectativas em relação ao desempenho dos estudantes, c) clima disciplinado, d) prioridade do ensino de saberes fundamentais; e) quando necessário, a energia e recursos da escola podem ser desviados para o cumprimento dos objectivos fundamentais; e f) avaliação regular (Edmonds, 1979). Enquanto Edmonds identifica seis características que considera revelantes, normalmente identificam-se, a este respeito, apenas 5 características, não considerando a alínea e) como característica fundamental e apresentando o modelo de Edmonds como sendo composto por 5 factores.

Michael Rutter, psiquiatra infantil, dirigiu uma investigação juntamente com uma equipa composta por Barbara Maughan, formada na área de serviço social e administração social, Peter Mortimore, psicólogo educacional, e Janet Ouston, psicóloga do desenvolvimento. Esta investigação foi apresentada em 1979, o mesmo ano em que Edmonds publicou o seu influente artigo, no entanto não houve nenhuma relação entre os dois trabalhos (Lima, 2008). A investigação dirigida por Rutter e a sua equipa pretendia verificar se a escola influencia o comportamento dos alunos e os seus resultados escolares, tendo chegado à conclusão de que essa influência é clara. Nesta obra os autores começam por salientar que num período de doze anos, entre o 1º e o 12º ano de escolaridade, “as crianças passam cerca de quinze mil horas na instituição escolar, um período bastante considerável para que os professores e as organizações educativas possam ter um impacto significativo sobre o seu desenvolvimento” (Lima, 2008, p. 66), o que dá origem ao nome que decidiram dar à obra: *Fifteen Thousand Hours*.

Para efectuar este estudo, Rutter e a sua equipa, seleccionaram um conjunto de doze escolas que se situavam na área de Londres, em que uma parte considerável dos alunos se encontrava numa situação social desfavorecida. Um conjunto de linhas gerais foram identificadas para orientar o estudo da eficácia das escolas (Lima, 2008, pp. 66, 67) e são apresentadas no quadro 3:

### Quadro 3.

Linhas gerais para orientação do estudo sobre eficácia das escolas segundo Rutter.

Orientações para o estudo sobre escolas eficazes
“Necessidade de um estudo longitudinal que compare as características com que as crianças se apresentam à entrada para a escola, com os resultados que obtêm, mais tarde;”
“Importância de se fazer incidir a recolha de dados sobre aspectos que sejam directamente relevantes para o que se ensina na escola e não sobre testes gerais de inteligência;”
“Importância de se alargar o leque de resultados educativos estudados, incluindo não só o sucesso académico, mas também as atitudes, a assiduidade e o comportamento dos alunos;”
“Necessidade de se considerarem outras características das escolas que não apenas os edifícios e os recursos disponíveis, nomeadamente, aspectos da vida da instituição que tenham a ver com o seu funcionamento enquanto organização social (o <i>morale</i> do seu pessoal, o seu clima e ambiente, as acções e actividades que lhes estão subjacentes);”
“Necessidade de avaliar as diferentes facetas da escola acima referidas através de métodos de observação directa e de entrevistas, durante um período de tempo relativamente longo.”

Segundo Lima (2008), para além desta lista de linhas gerais para identificar a eficácia das escolas, não são apresentados por Rutter *et al.* factores para identificação precisa de escolas eficazes, portanto não deve ser feita uma interpretação deturpada.

Wilbur Brookover, psicólogo social, juntamente com uma equipa, desenvolveram um estudo, também no final dos anos 70, no sentido de compreender se existem factores e variáveis que podem garantir o desenvolvimento da eficácia das escolas. Concluíram que “as características sócio-culturais das escolas afectam significativamente a aprendizagem dos seus alunos, hipótese esta que contrastava claramente com as teses que sustentavam que os antecedentes familiares eram o único factor explicativo das diferenças registadas a este nível” (Lima, 2008, p. 103), como foi concluído por Coleman, por exemplo.

Brookover *et al.* apresentam um estudo, numa obra publicada em 1979, procurando demonstrar a influência do clima social da escola, bem como a sua estrutura social, nos níveis de sucesso dos alunos. Tal como refere Lima (2008), o clima da escola pode ser entendido a partir de um conjunto de variáveis que podem ser resumidas nas normas do sistema social e nas expectativas existentes relativamente aos vários membros, incluindo o modo como essas expectativas são percebidas pelos mesmos e lhes são transmitidas. A variável de clima que mais se mostrou relevante na influência

em relação ao sucesso dos alunos foi o sentimento de futilidade dos alunos, quanto mais fútil e impotente se reconhece o aluno naquilo que se refere ao sucesso e aprendizagem escolar, menos sucesso alcança em termos efectivos. Lima (2008, p. 114) refere que:

Um resultado interessante foi que, nas “escolas brancas” de baixo estatuto socioeconómico e nas escolas de maioria negra, a proporção de variância do sucesso médio que podia ser atribuída unicamente ao clima de escola era consideravelmente mais elevada do que a que podia ser atribuída somente a qualquer um dos outros conjuntos de variáveis, o que fazia supor que o clima da escola tinha um efeito mais poderoso sobre o sucesso dos alunos, sobretudo, nas escolas brancas menos favorecidas e nas de maioria negra.

Outra conclusão significativa a que estes autores chegaram refere-se à importância das expectativas depositadas nos alunos, quanto maiores forem estas, independentemente da origem étnica e social dos alunos, mais probabilidades esses alunos têm de atingir bons resultados (Lima, 2008). Nas escolas com sucesso mais elevado uma das características que se evidenciava “era o seu pessoal considerar que conseguir maior sucesso era um objectivo real e atingível: quanto mais os docentes e a direcção trabalhavam no sentido de concretizar este objectivo, maior era o sucesso dos alunos” (p. 125).

Peter Mortimore, juntamente com uma equipa, desenvolveu, nos finais dos anos 80, um projecto intitulado Junior School Project, incidindo em escolas primárias no Reino Unido com alunos entre os 7 e os 11 anos de idade. Mortimore baseou-se no estudo *Fifteen Thousand Hours*, tendo feito parte da equipa que o desenvolveu. O seu objectivo era um estudo longitudinal, de modo a estudar o progresso dos alunos, o que decorreu entre 1980 e 1987: “Estudou-se um conjunto de cerca de 2 000 alunos, ao longo de quatro anos (...), em 50 escolas escolhidas aleatoriamente de entre as 636 que integravam a Autoridade Educativa Local, em Londres, onde decorreu o trabalho” (Lima, 2008, p. 128). Este trabalho permitiu a noção de uma adequada identificação das características iniciais dos alunos, pois a partir desse ponto torna-se possível identificar e analisar a progressão dos mesmos. A partir do trabalho desenvolvido Mortimore *et al.* concluíram a existência de doze factores que permitem assegurar a eficácias das escolas, apesar dos autores deixarem claro que os doze factores indicados não reflectem uma pretensão de criar um modelo universal aplicável a todas as escolas. Estes factores englobam as políticas da escola (factores 1 a 4), políticas de sala de aula (factores 5 a 9)

e as duas políticas enunciadas conjuntamente (factores 10 a 12). Os factores são apresentados seguidamente, no quadro 4, de modo resumido (Lima, 2008):

**Quadro 4.**

Factores e respectivas características determinantes da eficácia escolar segundo Mortimore et. al.

Factor	Características
Liderança resoluta do pessoal docente, por parte da direcção da escola.	O director tem conhecimento sobre o que se passa na instituição e nas salas de aula, interfere ao nível pedagógico e da formação dos professores, no entanto só o faz quando considera realmente necessário, confia nos docentes acima de tudo.
Envolvimento do subdirector.	O envolvimento do subdirector e a partilha de responsabilidades entre este e o director parece beneficiar os níveis de eficácia do estabelecimento de ensino.
Envolvimento dos professores.	Os professores são envolvidos na planificação do currículo, atribuição de turmas e consultoria sobre as despesas da escola. Uma escola eficaz não reduz os poderes de decisão a um pequeno grupo, envolve todos nas tomadas de decisão, pelo menos a nível consultivo.
Consistência entre os docentes.	É importante que todos os professores sigam uma mesma linha de acção que tenha sido acordada previamente, uma escola em que cada professor tem uma forma diferente de aplicar as orientações tende a ser menos eficaz nos resultados que produz.
Sessões de ensino estruturadas.	Os alunos devem ter um dia escolar devidamente estruturado, um conjunto amplo de tarefas planificadas tende a dar bons resultados, mas é também importante incluir os alunos na organização dessa estruturação, de modo a desenvolver competências nessa área e estimular a independência dos mesmos.
Ensino intelectualmente estimulante.	As aulas devem reflectir o entusiasmo do professor relativamente ao que está a ensinar e conter desafios e estímulos aos alunos, o conteúdo da comunicação verbal utilizada pelo professor é muito importante, os alunos devem ser encorajados a usar a imaginação e a capacidade de resolução de problemas. Estimular a capacidade de independência por parte dos alunos é fundamental.
Ambiente centrado no trabalho.	O ambiente da sala de aula deve estar centrado no trabalho, com um nível alto de actividade por parte dos alunos, o resultado dos trabalhos deve ser discutido, reservando uma considerável parte do tempo da aula a feedback aos alunos.
Focalização limitada em	As áreas curriculares abordadas em cada aula não devem ser muito

cada sessão de trabalho.	diversificadas, tendo um limite máximo desejável de duas áreas distintas. No entanto uma limitação da diversidade das áreas de trabalho não implica que todos os alunos tenham de fazer o mesmo, os resultados apresentam-se mais eficazes quando os trabalhos são adequados às capacidades de cada aluno.
Comunicação máxima entre docentes e alunos.	A comunicação entre o professor e os alunos é fundamental para o alcance de bons resultados, apesar de ser importante a comunicação individual, tendo em conta a situação de cada aluno, mostrou-se bastante eficaz e até preferível, sempre que possível, a comunicação com a turma como um todo, principalmente no que se refere a gestão de tempo.
Registo de informação.	É fundamental o registo de várias informações relativas aos alunos, permitindo acompanhar o progresso dos seus resultados. A passagem de todas estas informações, incluindo cópias de trabalhos, a professores seguintes auxilia e complementa a perspectiva de progresso do aluno em questão, resultando numa eficácia muito maior que aquela que é verificada no caso de ausência de passagem de informação e ainda menor quando não se registam elementos fundamentais referentes às avaliações dos alunos.
Envolvimento parental.	O envolvimento dos pais nas actividades das aulas, incentivando nos trabalhos de casa, nas visitas de estudo e a sua participação em reuniões é fundamental para contribuir para a eficácia dos resultados escolares. Uma abertura do director para receber os pais também se mostrou importante.
Clima positivo.	Um clima positivo, agradável, na escola e na sala de aula apresenta-se como promotor de eficácia dos resultados. Deve haver uma preocupação em apresentar elogios e recompensas em vez de críticas e castigos. O encorajamento do auto-controlo dos alunos é importante, tal como a inclusão destes em reuniões.

O trabalho desenvolvido por Mortimor *et al.* apresentou alguns contributos importantes para o desenvolvimento do movimento das escolas eficazes, como por exemplo a noção de que não basta centrar a atenção nos resultados dos alunos, para medir a eficácia da escola é necessário ter noção do progresso e desenvolvimento dos alunos, tornando relevante o estudo para determinação do “valor acrescentado”, inaugurando de certo modo o movimento que se centra na eficácia das escolas. Outro contributo fundamental refere-se à ideia de que a eficácia da escola pode ser analisada em graus diferentes, os efeitos da escola e os efeitos da turma podem ser estudados separadamente.

Outro estudo relevante no contexto do desenvolvimento do movimento das escolas eficazes foi desenvolvido por Sammons, Hillman e Mortimore e publicado em 1995. A pesquisa resultou de uma encomenda feita a estes autores pelo OFSTED<sup>2</sup> no sentido de se encontrar características comuns em escolas eficazes a nível internacional, nomeadamente em escolas do Reino Unido, Holanda e América do Norte. Da pesquisa efectuada resultou a identificação de onze factores genéricos, aplicáveis tanto ao nível do ensino básico como secundário. No entanto os próprios autores salientam que estes resultados exigem cuidado na sua interpretação, pois resultaram de estudos efectuados, numa primeira fase, em casos extremos de eficácia, tanto a nível positivo como negativo, e por ser desaconselhável estabelecer relações de causalidade entre as variáveis estudadas. Os factores são apresentados no seguinte quadro 5, retirado da obra de Lima (2008, p. 193):

**Quadro 5.**

*Factores determinantes da eficácia escolar segundo Sammons, Hillman e Mortimore.*

Factores	Características
1. Liderança profissional	Firmeza e determinação
	Abordagem participativa
	Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem
2. Visão e finalidades partilhadas	Unidade de propósitos
	Consistência das práticas
	Colegialidade e colaboração
3. Ambiente de aprendizagem	Uma atmosfera ordeira
	Um ambiente de trabalho atractivo
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem
	Ênfase académica
	Focalização no sucesso
5. Ensino resolutivo	Organização eficiente
	Propósitos claros
	Aulas estruturadas
	Práticas adaptativas
6. Expectativas elevadas	Expectativas elevadas em relação a todos os

<sup>2</sup> Office for Standards in Education, entidade que assegura as inspecções e a avaliação externa das escolas em Inglaterra.



	actores
	Comunicação das expectativas
	Oferta de desafios intelectuais
7. Reforço positivo	Disciplina clara e justa
	<i>Feedback</i>
8. Monitorização do progresso	Monitorização do desempenho dos alunos
	Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidades dos alunos	Aumento da auto-estima dos alunos
	Posições de responsabilidade
	Controlo do trabalho
10. Parceria escola-família	Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
11. Uma organização aprendente	Formação de professores baseada na escola

Os autores do estudo referem que os resultados obtidos não devem ser encarados como uma fórmula a aplicar a todas as escolas no sentido de as tornar mais eficazes, pois cada uma possui particularidades muito distintas que devem ser tidas em conta no sentido de seleccionar as alterações mais indicadas no sentido de a tornar mais eficaz. Entre os factores apresentados, os autores dão especial relevância ao primeiro, considerando que é fundamental para a eficácia de uma escola, que a direcção tenha uma liderança forte e participativa. No que se refere aos bons resultados dos alunos, os autores apontam como mais decisivos os factores 4, 5 e 6, relativos, respectivamente à concentração no ensino e na aprendizagem, ensino resoluto, e expectativas elevadas. Algumas críticas que podem ser feitas a este estudo estão relacionadas com o facto de os autores incidirem essencialmente sobre os resultados dos alunos a nível da apreensão de conteúdos, deixando de parte toda a componente social, crítica e cívica da educação escolar. Também no que se refere à consideração de o exercício de autoridade profissional no domínio do ensino e da aprendizagem, por parte do director da escola, ser uma característica-chave universal da eficácia institucional, Lima (2008, p. 215) considera que carece de fundamento, apresentando o exemplo do caso português em que o poder de decisão não se reduz à figura do director devido à existência do conselho pedagógico e departamentos curriculares.

John Gray (1996), Harvey Goldstein and David Jesson publicam em 1996 um estudo intitulado “Changes and improvements in schools’ effectiveness: trends over five

years”. Com este estudo os autores encontram-se entre os primeiros, no Reino Unido, a dar início ao movimento que procura a melhoria da eficácia das escolas.

No artigo os autores consideram que os estudos desenvolvidos até então permitiam distinguir as escolas que eram mais eficazes e menos eficazes, no entanto não era possível compreender como cada escola se tornava mais ou menos eficaz, apresentando assim uma pesquisa de longa duração que permitisse responder a três questões: “Em que medida algumas escolas melhoram mais rapidamente que outras?”; “Serão certos “tipos” de escola mais propensos a melhorar?”; “Houve algumas “estratégias” usadas por um número significativo de escolas para trazer melhorias?”.

O estudo decorreu em 34 escolas secundárias do reino unido onde foram acompanhados cinco grupos de alunos durante o seu percurso escolar. A principal conclusão retirada deste estudo é a de que as escolas diferem relativamente ao tempo que demoram a melhorar, umas melhoram mais rapidamente que outras. Relativamente a estratégias salienta-se o aumento de assuntos abordados em exame, que foi adoptado por várias escolas que demonstraram uma melhoria rápida.

Em 1999 foi publicado mais um trabalho desenvolvido por John Gray e a sua equipa intitulado *Improving Schools Research Project*, que procurava investigar a melhoria das escolas, com os seguintes objectivos que se encontram no quadro 6 (Lima, 2008, p. 216):

#### **Quadro 6.**

Objectivos para investigação da melhoria das escolas segundo John Gray

Objectivos para investigação da melhoria das escolas
“Desenvolver formas mais adequadas de estimar o grau em que as escolas mudam de eficácia ao longo do tempo;”
“Compreender melhor alguns dos factores e das estratégias que estão associados às mudanças de desempenho destas instituições;”
“Obter um retrato mais preciso do processo de melhoria da escola, tendo em vista uma melhor compreensão dos obstáculos que se colocam a uma instituição educativa quando deseja caminhar rumo à melhoria.”

O estudo desenvolveu-se durante cinco anos e incidiu na análise de 12 estabelecimentos de ensino ingleses, que foram classificados de acordo com duas dimensões: eficácia e trajectória de melhoria. Relativamente à eficácia foram criados três níveis classificativos: acima da média, dentro da média ou abaixo da média. No que se refere à trajectória de melhoria, como não existiam dados acerca do modo como as

escolas se comportaram ao longo do tempo, os autores levantaram questões de partida que se apresentam de seguida no quadro 7 (Lima, 2008, p. 217):

**Quadro 7.**

Questões de partida para averiguação de trajectórias de melhoria nas escolas, segundo John Gray *et al.*

Questões para averiguação de melhoria nas escolas
Existem escolas que consigam trajectórias de melhoria contínua?
Será que estas melhorias ocorrem, pelo contrário, em pequenos surtos?
Que taxas de melhoria apresentam as instituições?
De quanto tempo necessita uma escola para passar de um nível de eficácia (por exemplo “dentro da média”) para outro (por exemplo, “acima da média”)?

Numa fase posterior da análise os autores resolveram pesquisar se seria possível encontrar mudanças que as escolas tivessem efectuado que pudessem contribuir mais do que outras para o aumento da eficácia das escolas. Após observação dos valores de correlação concluiu-se (Lima, 2008, p. 233):

(...) quatro áreas de mudança estavam fortemente correlacionadas (coeficiente entre 0.6 e 0.66) com melhorias da eficácia da escola: o grau em que a escola tinha procurado adoptar estratégias e táticas para maximizar os resultados dos alunos nos exames; o grau em que tinha desenvolvido políticas para apoiar o ensino e a aprendizagem (por exemplo, desenvolvendo códigos de conduta coerentes); o grau em que tinha adoptado procedimentos colaborativos para abordar os processos de ensino e aprendizagem e o grau em que tinha atribuído responsabilidades aos alunos e procurado envolve-los mais na vida da escola.

Como resposta à questão central do estudo (como melhoram as escolas a sua eficácia?) os autores concluíram que “as organizações estudadas seguiram três abordagens globais distintas: táticas, estratégias e criação de capacidade” (Lima, 2008, p. 235). No que se refere às táticas os autores consideram que quase todas as escolas funcionavam a este nível, através de análise e procura de novas formas de atingir melhores resultados, monitorizando mais o desempenho dos estudantes, propondo alguns estudantes para exame extra, apostando em mais apoios aos estudantes com dificuldades, etc. No entanto, as escolas que apenas desenvolveram a área tática mostraram grandes dificuldades em manter uma melhoria continuada, possibilitando apenas resultados a curto prazo. Em relação às estratégias, verificou-se que as escolas que juntamente com a adopção de táticas se regulavam por uma estratégia que

possibilitava dar continuidade à melhoria, por terem noção dos limites das iniciativas tácticas, começaram a dedicar mais atenção aos pontos fracos e a tentar interferir de forma mais directa nas actividades de aprendizagem dos alunos. Relativamente à criação de capacidade de melhoria, implica uma consciencialização da necessidade de mudança continuada, com uma noção mais abrangente de quão longo o processo de melhoria continuada é e o que implica. Entre as doze escolas estudadas apenas uma alcançou este nível de criação de capacidade de melhoria.

O movimento das escolas eficazes apresenta um desenvolvimento que demonstra uma preocupação por identificar, garantir e melhorar a eficácia das escolas, no entanto tem recebido diversas críticas, tanto no que se refere aos seus pressupostos teóricos como aos resultados práticos obtidos. No seguinte capítulo apresentam-se algumas destas críticas.

### **2.3 Críticas ao movimento das escolas eficazes**

Numa análise crítica sobre o movimento das escolas eficazes pode-se reconhecer a importância deste movimento no contributo para o desenvolvimento de mecanismos, critérios e parâmetros que permitem avaliar as escolas. Possibilitou também um maior conhecimento sobre as escolas, o seu modo de funcionamento e as condições que apresentam os estabelecimentos de ensino. Além disso, são também dignas de reconhecimento as conclusões que o movimento produziu ao longo do seu desenvolvimento, fornecendo dados relevantes para a análise da eficácia das escolas.

No entanto, o movimento é alvo de diversas críticas, das quais se apresentam aqui algumas que se consideram mais relevantes. Um dos primeiros problemas com que nos deparamos é exactamente o conceito de eficácia, como refere Lima (2008) existem várias concepções de eficácia, e cada uma delas produz diferentes resultados numa mesma escola avaliada segundo diferentes critérios determinantes de eficácia. Ao longo do desenvolvimento do movimento das escolas eficazes o conceito de eficácia tende a centrar-se nos resultados dos alunos, baseando-se em resultados de testes e exames, o que revela um alcance limitado relativamente ao que são realmente os resultados educativos em termos efectivos e reais. Apesar de ser referenciada várias vezes, em vários estudos desenvolvidos no contexto do movimento das escolas eficazes, a autonomia e participação do aluno em aspectos organizacionais da escola, como um

factor importante característico das escolas que se mostram eficazes, não é tido em conta esse factor como resultado a avaliar ou é colocado em segundo plano, ou seja, o desenvolvimento pelos alunos de capacidades de autonomia e de participação em actividades organizacionais acaba por não ter relevância suficiente como resultado a analisar, quando na verdade esse é um aspecto fundamental da educação, devendo traduzir-se como produto educativo, principalmente no caso português, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, onde se considera a importância do desenvolvimento cívico várias vezes (Lei nº 46/86).

Lima (2008) considera que o movimento “assume uma visão estreita sobre que aprendizagens e experiências escolares são relevantes, o que resulta num certo menosprezo pelas responsabilidades sociais das escolas” (p. 356). Além da consideração dos resultados a partir de exames e testes não possibilitar ter em conta os aspectos mais pessoais, sociais e cívicos do processo educativo, também não garantem um reflexo exacto dos resultados reais ao nível da aprendizagem dos conteúdos. Segundo Paro (2011) “a avaliação por meio de exames ou provas, durante o processo ou após seu término, é uma das alternativas mais pobres para se medir a eficácia do ensino, especialmente quando utilizada isoladamente.” Lima (2008, p.30), referindo Creemers, considera que:

(...) no passado, o único critério de eficácia considerado na análise das escolas era o dos resultados académicos obtidos pelos alunos, que se mediam de uma forma muito pobre, pois resumiam-se a aspectos como, por exemplo, a proporção de alunos que transitava do ensino primário para o secundário, ou as notas obtidas nos exames. Ainda hoje, a informação contida nos bancos estatísticos nacionais de muitos países, utilizada para monitorizar e regular os seus sistemas educativos, limita-se a este tipo de medidas que são bastante pobres, pois não fornecem uma ideia adequada do contributo das escolas para a educação dos alunos.

Outra crítica que se apresenta ao movimento das escolas eficazes é referida por Lima (2008) pelo facto de colocar “em segundo plano o contributo de factores intra-escolares não redutíveis à organização global da escola (por exemplo, a sala de aula, o professor), para a aprendizagem dos alunos” (p. 356). Por surpreendente que possa parecer, os estudos desenvolvidos no contexto do movimento das escolas eficazes têm dado muito pouca relevância às práticas pedagógicas dos professores nas aulas como factor contribuinte para o sucesso dos alunos.

Relativamente ao lugar dos professores no processo de identificação da eficácia da escola, Lima (2008) considera que (p. 397):

A ausência das perspectivas dos professores nos estudos sobre a eficácia da escola, do modo como ensinam e dão sentido ao seu mundo profissional, poderia ser superada com estudos detalhados sobre a fenomenologia da sala de aula. No entanto, estes não têm merecido o interesse dos investigadores deste campo, que têm privilegiado sobretudo as variáveis sugeridas tradicionalmente pelos trabalhos já realizados na área ou pelos palpites dos políticos sobre o que pensam ser importante na educação (...).

Ainda relativamente aos professores, Lima (2008) considera que (p. 398):

(...) o movimento das escolas eficazes, que inicialmente se apresentou como uma via de esperança e de capacitação para os profissionais do ensino, tem vindo a promover concepções redutoras da educação e dos processos de aprendizagem que se podem erigir, precisamente, contra o aprofundamento do profissionalismo dos docentes.

Apesar disto, tal como refere Dionísio (2010), o movimento das escolas eficazes contribuiu bastante para o desenvolvimento das ciências da educação e da formação de professores, dado o empenho em demonstrar que as escolas têm efectivamente a possibilidade de fazer a diferença nos resultados dos alunos, sendo portanto necessária uma melhor adequação de práticas, métodos, etc, mesmo que para este movimento só a análise dos resultados interesse.

O movimento das escolas eficazes tem, tal como salienta Lima (2008), menosprezado o currículo escolar, lacuna que “só muito recentemente os investigadores da eficácia escolar começaram a reconhecer, mas relativamente à qual ainda não fizeram quaisquer avanços significativos” (p. 394).

É também apresentada uma crítica ao movimento por exprimir “uma visão redutora, mecanicista e finalista sobre a natureza das organizações escolares enquanto sistemas de acção social” (Lima, 2008, p. 357). O movimento das escolas eficazes tem apresentado uma abordagem de análise da eficácia da escola baseada em parâmetros da modernidade, em que se investiga essencialmente aquilo que é mensurável e transformável em números, inspirando-se em técnicas desenvolvidas para estudo de organizações mais viradas para a produção em vista à obtenção de lucro num contexto de concorrência económica. Assim fica de fora do estudo, elaborado pelo movimento das escolas eficazes, toda a enorme componente social, psicológica e emotiva que compõe a realidade escolar e educativa, que se enquadra mais no contexto da acção

social do que numa organização de produção de bens ou serviços num contexto de concorrência.

Dionísio (2010) refere também a faceta *industrial e mercantil* do movimento das escolas, que vem desvalorizar a necessidade de desenvolvimento cívico nos alunos e valorizar a importância da escola como formação para o mercado de trabalho e satisfação das necessidades neste campo. Ao mesmo tempo este movimento está também relacionado com o desenvolvimento de um mercado educativo, apesar da sua influência em Portugal não ser tão notória como em muitos outros países. Paralelamente a este mercado desenvolve-se a “uniformização dos instrumentos de medida dos indicadores educativos, com o objectivo de permitir a comparação internacional e regional” (p. 312), contribuindo assim para uma homogeneização da educação, apesar das enormes diferenças culturais entre os vários países.

Uma outra crítica que se apresenta refere-se à facilidade com que o movimento das escolas eficazes é influenciado por manipulações políticas. Lima (2008, p. 399), referindo Hamilton, considera que:

(...) os políticos têm encontrado neste campo de pesquisa um rico manancial de ideias e de ‘evidências’ para apoiar as suas políticas de subida dos padrões de exigência e de pressão sobre as instituições educativas e sobre os professores, no sentido de melhorarem os seus desempenhos e, conseqüentemente, os resultados apresentados pelos alunos. Infelizmente, estas pressões têm influenciado mais a forma como esta pesquisa é conduzida do que quaisquer axiomas ou princípios teóricos fundamentais (...), o que compromete claramente a sua independência intelectual e académica.

Lima (2008), considera também que (p. 396):

(...) subjacente aos resultados da pesquisa sobre a eficácia da escola existe um conjunto de valores que parece constituir ‘uma ideologia de controlo social’, uma ‘estrutura de controlo coercivo’<sup>3</sup> que deixa pouco espaço para o exercício do pensamento autónomo dos alunos durante o processo de aprendizagem (...), que nunca fez parte das preocupações dos investigadores desta área.

O interesse, a interferência e a exigência por parte dos políticos relativamente às escolas têm vindo a ser cada vez maiores, e o movimento das escolas eficazes apresenta-se como um instrumento atractivo para produzir resultados, mas com uma visão utilitária de curto prazo, caindo no erro da interpretação dos modelos como fórmulas mágicas de homogeneização. As críticas chegam a correlacionar o movimento

---

<sup>3</sup> Referência a Elliot (1996) na obra *School effectiveness research and it's critics: alternative visions of schooling*.

de escolas eficazes com programas de governo de orientação neo-liberal justificando reformas educativas de visão mais economicista do que educativa, tratando as instituições educativas como empresas que concorrem num mercado (Lima, 2008). Também Dionísio (2010) considera que a expansão que o neo-liberalismo teve nos anos 80 do século XX beneficiou bastante e reforçou o movimento das escolas eficazes.

Este movimento é considerado também como um dos grandes responsáveis pela hierarquização, e conseqüente valorização e desvalorização das escolas, tendo influência na origem dos rankings, o que acaba por contribuir para uma desigualdade e injustiça no funcionamento do sistema de ensino para os alunos socialmente desfavorecidos, uma vez que, apesar de a eficácia da escola ter começado por ser encarada como relacionada com a possibilidade de garantir uma igualdade de acesso à educação e bons resultados por parte dos alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas, a verdade é que o seu desenvolvimento deu origem a uma pressão que exige das escolas resultados que acabam por resultar numa “menor capacidade que as famílias das classes populares têm para refrear os ‘efeitos indesejáveis’ da massificação e poder escapar aos estabelecimentos de segunda escolha...” (Dionísio, 2010, p. 313), acabando assim por ser, de certo modo, responsável por aquilo que começou por tentar combater.

Um dos principais méritos deste movimento é a batalha pela igualdade de oportunidades o que acaba por sofrer algumas alterações ao longo do desenvolvimento do movimento de escolas eficazes, acabando por se considerar um idealismo utópico e dando assim origem a uma procura pela equidade. Na verdade, apesar de todas as conseqüências indesejáveis, este movimento possibilitou o desenvolvimento da perspectiva acerca da justiça educativa, atravessando um percurso “da igualdade à equidade, da igualdade às desigualdades justas, passando pela distinção entre desigualdade e diferença” (Dionísio, 2010, p. 312), possibilitando assim novas perspectivas acerca das possibilidades de alcance de um sistema de ensino justo e acessível a todos, procurando anular as desvantagens iniciais dos alunos desfavorecidos.

Outro mérito que se pode salientar neste movimento é o de ter contribuído para a “descentralização e autonomização dos territórios educativos, vistos estes como unidades mais capazes de fazer face aos diferentes problemas e desafios que cada contexto tem de enfrentar a partir do estabelecimento de ‘compromissos locais’”



(Dionísio, 2010, p. 312). Se por um lado o movimento contribuiu para uma homogeneização educacional a nível internacional, por outro lado este desenvolvimento da autonomia num contexto de compromissos locais, “transforma os estabelecimentos de ensino em instâncias que devem progredir para uma gestão autónoma assente no projecto educativo que melhor se adequa à singularidade do contexto em que se inserem” (Dionísio, 2010, p. 312)

Assim, este movimento revela-se complexo, tanto relativamente às características que apresenta como em relação às consequências que provocou nos estabelecimentos de ensino, dando origem a alterações significativas e ao desenvolvimento de sistemas que procuram avaliar e controlar o nível de eficácia das escolas em inúmeros países.

(esta página foi intencionalmente deixada em branco)

## Capítulo 3 A avaliação Externa das escolas em Portugal

### 3.1 Enquadramento normativo, metodologia e instrumentos de avaliação

O movimento das escolas eficazes influenciou vários modelos de avaliação escolar, no caso português inspirou a Avaliação Externa de Escolas, que apesar de ter sido legislada em 2002 apenas foi colocada em prática em 2006 com um projecto piloto.

A Avaliação Externa de Escolas surge em Portugal com a Lei nº 31/2002 que cria o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. Esta lei encontra-se enquadrada nos termos da alínea c) do artigo 161º da Constituição, que atribui competências legislativas à Assembleia da República, a qual criou a legislação, e desenvolve o regime previsto na Lei nº 46/86, a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Na Lei nº 31/2002, que regula o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior (adiante designado como sistema de avaliação), o artigo 2º, referente ao âmbito do sistema de avaliação, determina que este “abrange a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais de educação, e a educação extra-escolar” e “aplica-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária” (Lei nº 31/2002, p. 7952). Este sistema pretende avaliar todos os níveis de escolaridade e todos os tipos de ensino, englobando todas as escolas do país, o que é adequado, quando se pretende regular a qualidade do ensino e garantir uma formação de qualidade a todos os cidadãos. No entanto, segundo o Conselho Nacional de Educação, na Recomendação nº 1/2011, no ponto 2.2, “até à data, a AEE cingiu-se à rede pública no território continental. Ficam de fora, portanto, as escolas privadas, cooperativas e solidárias e as situadas nas Regiões Autónomas dos Açores e Madeira” (CNE, 2011, p.988), ficando portanto o processo de avaliação aquém do estipulado pela Lei nº 31/2002, no que se refere à sua abrangência.

No artigo 3º da lei nº 31/2002 estabelecem-se os objectivos do sistema de avaliação deixando clara a intencionalidade de melhoria dos estabelecimentos de ensino e do próprio sistema educativo. Verifica-se também a referência à *qualidade* do ensino, apesar de este conceito só ter sido clarificado no relatório (Ministério da Educação, 2011) de avaliação externa que marca o fim do primeiro ciclo avaliativo e apresenta propostas para o segundo ciclo. Neste documento, e pela primeira vez em todo o processo de surgimento e desenvolvimento da avaliação externa, é esclarecido o

conceito de qualidade educativa, ou mais propriamente, qualidade das escolas, tal como é referido no relatório. Todo o primeiro capítulo do relatório é destinado a esta clarificação. Assim sendo, identifica-se como função da avaliação externa de escolas o auxílio na melhoria continuada das escolas e promoção do desenvolvimento da qualidade dos estabelecimentos de ensino, o que implica uma transformação das escolas.

O capítulo II da Lei nº 31/2002 apresenta os parâmetros e a estrutura da avaliação, que consistirá numa auto-avaliação por parte das escolas e numa avaliação externa, a cargo do Ministério da Educação. O artigo 6º deste capítulo estabelece a obrigatoriedade da auto-avaliação das escolas e apresenta os termos de análise em que esta assenta, que resumidamente se apresentam no quadro 8:

**Quadro 8.**

Elementos em que se estrutura a auto-avaliação das escolas segundo o artigo 6º da Lei nº 31/2002.

Termos de análise em que assenta a auto-avaliação
Grau de concretização do projecto educativo
Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos
Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas
Sucesso escolar
Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa

Neste mesmo capítulo, no artigo 8º, referem-se os termos de análise em que assenta a avaliação externa de escolas, que para além daqueles já enunciados relativamente à auto-avaliação, acrescentam-se também “aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas” e “termos de análise da qualificação educativa da população, desenvolvendo-se neste caso, se necessário, fora do âmbito do sistema educativo” (Lei nº 31/2002, p. 7953). Estabelecem-se também os elementos em que se estrutura a avaliação externa (cf. Quadro 9).

**Quadro 9.**

Elementos em que se estrutura avaliação externa das escolas, segundo o artigo 8º da Lei nº 31/2002.

Elementos em que se estrutura a AEE
Sistema de avaliação das aprendizagens e do sucesso escolar
Sistema de certificação do processo de auto-avaliação das escolas
Acções desenvolvidas pela Inspeção-Geral de Educação
Processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação
Estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito

Apesar das referências às actuações didácticas e pedagógicas e às aprendizagens, até ao momento a avaliação externa das escolas têm-se centrado principalmente nos resultados escolares, sem enquadramento das práticas didácticas ou pedagógicas e processos de aprendizagem.

O terceiro capítulo trata a organização do sistema de avaliação, sendo a sua estrutura orgânica composta pelo “Conselho Nacional de Educação, através da sua comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo, bem como os serviços do Ministério da Educação que, nos termos da respectiva lei orgânica, têm competência na área da avaliação do sistema educativo” (Lei nº 31/2002, p. 7953). Esta estrutura orgânica é responsável pelas funções de “planeamento, coordenação, definição de processos, execução, desenvolvimento, apreciação, interpretação e divulgação de resultados” (Lei nº 31/2002, p. 7953). O Conselho Nacional de Educação tem uma função meramente consultiva, ficando toda a operacionalização do processo de avaliação externa a cargo dos serviços do Ministério da Educação.

O capítulo IV apresenta os objectivos gerais e específicos dos resultados da avaliação. Propõe-se que uma adequada análise e interpretação dos resultados da avaliação possibilite a formulação de propostas que visem a melhoria de vários aspectos do sistema educativo, e possibilite também o aperfeiçoamento da organização e funcionamento das escolas. Fica então clara a importância dos resultados da avaliação, no sentido em que se possam analisar e interpretar adequadamente, permitindo o aperfeiçoamento das escolas e do próprio sistema educativo. No entanto, e como veremos posteriormente neste trabalho, algumas actuações e alterações efectuadas entre o primeiro e o segundo ciclo avaliativo podem comprometer a possibilidade de uma

análise e interpretação adequada, uma vez que não é valorizada uma continuidade avaliativa e os resultados obtidos no primeiro e no segundo ciclo decorrem de pressupostos avaliativos diferentes. Além disso verificar-se-á também alguma falta de clareza na enunciação dos pontos fortes e áreas de melhoria, o que compromete uma compreensão adequada da quantidade e qualidade dos efectivos pontos fortes e áreas de melhoria das escolas.

Para além do que foi estabelecido pela lei nº 31/2002, a avaliação externa de escolas é também orientada por objectivos próprios que foram elaborados pelas equipas de avaliação externa e foram reformulados por proposta do Conselho Nacional de Educação na Recomendação nº1/2011, sendo os actuais objectivos os seguintes (IGEC, 2013a, p. 9):

- 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 auto-avaliação 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.

No mesmo sentido dos objectivos do sistema de avaliação, também estes objectivos específicos da avaliação externa de escolas apresentam um carácter transformador dos estabelecimentos de ensino, procurando promover o progresso das aprendizagens, desenvolvendo a responsabilização da comunidade educativa, procurando abrir as escolas à comunidade local. Tal como é referido no primeiro objectivo enunciado, a avaliação externa de escolas procura identificar pontos fortes e áreas para melhoria, de modo a alcançar uma melhoria continuada nos estabelecimentos de ensino. Na Recomendação nº 1/2011, o CNE refere (p. 989):

Os objectivos normalmente visados na avaliação externa das escolas têm subjacentes dois grandes propósitos: a melhoria, na perspectiva da equidade no acesso à educação e eficácia e eficiência do desempenho, e a prestação de contas. Numa perspectiva analítica, o primeiro encontra -se tendencialmente mais associado a um enfoque qualitativo, formativo e de aconselhamento, centrado nos processos e numa abordagem interna, enquanto o segundo está normalmente ligado a uma abordagem sumativa e de controlo, numa perspectiva mais externa e predominantemente centrada nos resultados.

É claro o reconhecimento de um carácter formativo da avaliação externa das escolas pelo CNE, chegando mesmo a considerar um “objectivo formativo” (CNE, 2011, p. 990) inerente à avaliação externa, objectivo esse que figura na própria Lei nº 31/2002. Fica também clara a importância da identificação dos pontos fortes e áreas de melhoria, de modo a possibilitar uma melhoria continuada. São estes pontos fortes e áreas de melhoria que possibilitam fazer análises de verificação das tendências de progressão das escolas, sendo assim o modo mais indicado de verificação do percurso das escolas, na sua manutenção de pontos fortes e resolução das áreas de melhoria, mais do que através das classificações, que só por si não contém dados suficientes sobre o que se manteve, melhorou ou piorou em cada escola. No entanto, para se tirar o máximo partido das informações constantes nos pontos fortes e áreas de melhoria é necessário que exista uma continuidade avaliativa.

Uma das opções metodológicas mais marcantes da avaliação externa de escolas é a avaliação repartida por domínios, possibilitando a análise e classificação de diferentes aspectos de cada escola. Esta opção verifica-se desde o início da avaliação externa (Ministério da Educação, 2006), existindo inicialmente cinco domínios que foram reduzidos para três com o início do segundo ciclo avaliativo. Os domínios actuais são referentes a resultados dos alunos, prestação do serviço educativo da escola, e liderança e gestão da direcção da escola. Cada um destes domínios possui os campos de análise da avaliação externa, tal como se pode verificar no quadro 10.

### **Quadro 10.**

Domínios da Avaliação Externa das Escolas e respectivos campos de análise.

Domínios	Campos de análise
<i>Resultados</i>	<i>resultados académicos</i>
	<i>resultados sociais</i>
	<i>reconhecimento da comunidade</i>
<i>Prestação do serviço educativo</i>	<i>planeamento e articulação</i>
	<i>práticas de ensino</i>
	<i>monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens.</i>
<i>Liderança e gestão</i>	<i>liderança</i>
	<i>gestão</i>
	<i>auto-avaliação e melhoria</i>

Cada um destes campos de análise possui vários indicadores que se apresentam meramente como sugestivos, tal como se refere no relatório “os indicadores constantes do presente documento devem ser entendidos como meros exemplos a ter em conta no trabalho dos avaliadores e nunca como uma listagem de verificação a seguir pelos avaliadores” (Ministério da Educação, 2011, p. 63).

Não é clara a distribuição do peso avaliativo de cada um destes domínios e respectivos campos de análise e indicadores, não sendo pública essa informação, o que torna a avaliação pouco transparente e conseqüentemente sujeita a subjectividades e arbitrariedades classificativas. Relativamente a esta imprecisão do peso dos domínios, Bidarra, Barreira e Vaz-Rebello (2014), partindo da questão, “Não existindo ponderações explícitas, até que ponto existem ponderações implícitas nas classificações atribuídas pelos avaliadores?” (p. 5), concluem que “os avaliadores utilizam ponderações implícitas dos fatores, sendo que no caso do domínio *Resultados* o fator *Sucesso académico* tem objetivamente o dobro do peso dos restantes fatores” (p. 15). Mais uma vez se denota a existência de uma subjectividade nas avaliações efectuadas, através da valorização de um campo de análise no domínio *Resultados*, além disso considera-se também que “todos os domínios são avaliados em função do modo como contribuem para a valorização dos resultados” (Bidarra *et.al.*, 2014, p. 4), apesar de, supostamente, não existindo indicação de diferenciação nas ponderações, todos os domínios e respectivos campos de análise tenham uma ponderação igual, no entanto não é exactamente isso que se verifica.

Os pontos fortes e as áreas de melhoria são identificados no enquadramento destes domínios e campos de análise, permitindo à partida identificar os domínios em que se verificam facilidades ou dificuldades. Os campos de análise permitem uma maior clarificação dos pontos fortes e áreas de melhoria, possibilitando verificar, por exemplo, se um ponto forte no domínio *Resultados* é relativo a resultados académicos, resultados sociais ou reconhecimento da escola pela comunidade.

Para se compreender melhor no que consiste e como actua a avaliação externa das escolas, e como são identificados e atribuídos os pontos fortes e áreas de melhoria, apresenta-se de seguida um breve resumo sobre os aspectos mais relevantes do seu desenvolvimento.



A avaliação externa das escolas começou com um projecto piloto, no ano 2006, no qual participaram escolas que se voluntariaram. No ano lectivo 2006/2007 a avaliação externa arrancou preparada para avaliar todas as escolas de Portugal continental num primeiro ciclo avaliativo que duraria até ao ano lectivo 2010/2011. No entanto, as escolas que foram avaliadas durante o projecto piloto apenas foram novamente avaliadas no segundo ciclo avaliativo, o que significa que, apesar de decorrer num modo que se pode considerar experimental, os resultados atribuídos às escolas que se voluntariaram fazem parte do primeiro ciclo avaliativo.

Para identificação de pontos fortes e áreas de melhoria é necessário reunir o máximo de informação possível acerca da escola. Apresenta-se de seguida as principais fontes e processos de recolha de informação utilizados no primeiro ano lectivo do segundo ciclo avaliativo, 2011/2012, recorrendo ao respectivo relatório (IGEC, 2013a, p. 13):

- Análise documental (documento de apresentação da escola, documentos estruturantes da escola, e relatório de auto-avaliação);
- Análise da informação estatística (perfil de escola/valor esperado);
- Aplicação de questionários de satisfação e análise dos resultados obtidos (alunos, pais e trabalhadores docentes e não docentes);
- Observação directa (instalações e equipamentos; ambientes educativos) e contactos informais;
- Entrevistas de painel (12 grupos de entrevistados, representativos da comunidade educativa).

A avaliação externa das escolas decorre em diferentes momentos, sendo possível, deste modo, compreender o contexto em que se recolhe a informação para identificação dos pontos fortes e áreas de melhoria. Para auxiliar na identificação dos vários momentos de execução da avaliação externa seguimos o capítulo 7, Operacionalização da Avaliação Externa, do “Relatório Final. Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas” (Ministério da Educação, 2011).

O primeiro momento da avaliação externa de escolas é o de selecção da equipa de avaliadores. A equipa de avaliação é constituída por dois inspectores da IGEC e um avaliador externo perito, conforme se refere no Relatório Final “estes avaliadores externos são, em cada ano lectivo, designados por despacho do membro do Governo com a tutela da educação” (Ministério da Educação, 2011, p. 50). Neste relatório refere-se também a possibilidade de se recorrer a formas diversas para constituir as equipas,

nomeadamente, mantendo avaliadores com experiência, selecção através de um convite público para manifestação de interesse e selecção de professores no activo com mais de 15 anos de experiência e formação específica em áreas pertinentes. Refere-se também a importância de formar os avaliadores “em aspectos como enquadramento, objectivos, fundamentação e quadro de referência da AEE, informação estatística mobilizada – questionários, perfil de escola e valor esperado, técnicas de entrevista e de elaboração de relatórios, etc..” (Ministério da Educação, 2011, p. 51). Neste processo de selecção de avaliadores verifica-se que é através de nomeação que se constituem as equipas, embora se sugira a adopção de outros métodos de selecção de avaliadores para o segundo ciclo de avaliação externa. Se, por um lado, a aleatoriedade da selecção dos avaliadores é, à partida, desfavorável a uma continuidade avaliativa, por outro lado permite, também à partida, uma maior imparcialidade na avaliação. No entanto, é de salientar a referência à possibilidade de manter avaliadores com experiência, o que pode auxiliar na instituição de uma continuidade avaliativa que é necessária, mas que não deve partir dos avaliadores, mas sim explícita no próprio sistema, garantindo ao mesmo tempo uma imparcialidade na avaliação.

O segundo momento da avaliação externa consiste na selecção das escolas a avaliar. Segundo o Relatório Final, no que se refere à selecção das escolas a serem avaliadas no ano lectivo 2011/2012, podemos verificar que a selecção não obedece propriamente a critérios estabelecidos, sendo as escolas seleccionadas de modo discricionário pelos grupos de trabalho. Reforçando a consideração da selecção discricionária das escolas, no Relatório de Avaliação Externa referente ao ano lectivo 2011/2012, apresentam-se os critérios de selecção das escolas que foram avaliadas (IGEC, 2013a, p. 12):

A selecção das 231 escolas avaliadas no ano letivo de 2011-2012 obedeceu aos seguintes critérios:

- a) escolas avaliadas em 2005-2006 pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (escolas com contrato de autonomia, na quase totalidade);
- b) escolas avaliadas pela IGE nos anos letivos de 2006-2007 e 2007-2008, com prioridade para as que tiveram classificações mais baixas;
- c) escolas, de entre as assinaladas nas alíneas anteriores, cuja estrutura orgânica não tivesse sido alterada nos últimos dois anos (constituição de novos agrupamentos);
- d) escolas, de entre as assinaladas nas alíneas a) e b), onde não estivessem a decorrer intervenções da Parque Escolar, EPE.

Uma comparação entre as propostas que constam no Relatório Final para o ano lectivo 2011/2012 e as opções na selecção das escolas apresentadas no relatório referente ao mesmo ano lectivo permite constatar que existem diferenças significativas, sugerindo a ausência de critérios estabelecidos.

Durante o primeiro ciclo, e como afirma o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011), apenas foram avaliadas as escolas públicas do continente. No segundo ciclo de avaliação externa, segundo o Relatório Final (Ministério da Educação, 2011) não parece haver intenções de incluir as escolas que, embora estejam previstas na Lei nº 31/2002, ainda não foram avaliadas.

O terceiro momento consiste na comunicação inicial com as escolas, que implica uma primeira reunião, no início do ano lectivo, com as escolas que serão avaliadas, onde se apresenta informação geral e preparação dos procedimentos de avaliação. Dois a três meses antes da visita das equipas de avaliação externa comunica-se às escolas que enviem as informações solicitadas, nomeadamente, em formato digital os seguintes documentos (Ministério da Educação, 2011, p. 52):

Documento de apresentação da escola, dos seus documentos orientadores – Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola/Agrupamento, Plano Anual ou Plurianual de Actividades, regulamento Interno e de outros documentos que a escola considere a esse título pertinentes, designadamente o relatório de Auto-Avaliação. Deve haver selectividade na documentação e deve ser claro que o único documento que a escola produz expressamente para a avaliação externa é o documento da sua apresentação.

É também solicitado, por esta ocasião, que as escolas assegurem os procedimentos necessários para a aplicação dos questionários de satisfação aos alunos, encarregados de educação e trabalhadores da escola. Os questionários devem ser disponibilizados antes da visita da equipa de avaliação externa, ”uma síntese dos resultados dos questionários deverá anteceder a visita de avaliação e acompanhar o relatório de avaliação externa de cada escola” (Ministério da Educação, 2011, p. 49). As escolas são avisadas com antecedência mínima de um mês relativamente à data em que se realizará a visita. Os questionários contêm questões fechadas mas possuem um espaço reservado para comentários, dando liberdade aos inquiridos para referir informações que se considerem relevantes e que não tenham sido solicitadas no questionário.

Numa apreciação dos questionários que são feitos aos alunos verificam-se algumas questões que podem não dar informações claras. As questões, que assumem a

forma de afirmações, têm respostas que analisam o nível de concordância, desde o valor 5 (concordo totalmente) ao valor 1 (discordo totalmente), havendo ainda a opção “não sei”. No questionário aos estudantes do 2º e 3º ciclo e secundário, podemos analisar algumas proposições de inquirimento quanto à sua clareza e funcionalidade. Na primeira proposição inquire-se o seguinte: “percebo bem o que os professores ensinam”, na segunda proposição “o ensino é exigente nesta escola” e na quarta “as avaliações são justas” (Ministério da Educação, 2011, p. 72). Qualquer uma destas proposições implica que o aluno faça uma avaliação geral dos professores que tem. Além da questão ser de resposta complexa, pois exige uma abstracção que implica uma generalização, também as informações que fornece são de difícil análise, pois referem opiniões provenientes de generalizações. As questões são demasiado generalistas, permitindo um desvio relativamente à realidade, pois a resposta vai resultar de uma abstracção formada a partir de critérios que variam de aluno para aluno. Nem todos os alunos estão preparados para fazer uma avaliação, que como sabemos é uma operação bastante delicada e que implica um conjunto de conhecimentos que não são desenvolvidos nos alunos pelo sistema de educação em que estão inseridos, uma avaliação geral de vários fenómenos particulares torna, aos alunos, a avaliação ainda mais complicada.

A auto-avaliação é uma parte importante no processo da avaliação externa de escolas, tendo inclusivamente sido impulsionada a sua adopção pelas escolas através da influência da avaliação externa. Antes do surgimento da Avaliação Externa de Escolas a auto-avaliação não era praticada em todas as escolas. No Relatório Final do grupo de trabalho para o projecto piloto da avaliação externa, refere-se (Ministério da Educação, 2006, p. 7):

No que diz respeito à auto-avaliação, a situação nesta segunda fase é extremamente heterogénea. Enquanto que para a fase piloto era um requisito que as escolas tivessem um processo de auto-avaliação formal e sistemático, nesta segunda fase encontram-se desde escolas que não têm qualquer processo de auto-avaliação (e que por isso não foram integradas no piloto) até escolas com sistemas de auto-avaliação muito desenvolvidos e que não foram integradas no piloto por questões de representatividade geográfica e/ou de níveis de ensino.

A Avaliação Externa de Escolas levou todas as escolas públicas a adoptarem um processo de auto-avaliação, pois é um campo de análise do domínio *Liderança e gestão*, um dos três domínios em que são avaliadas as escolas. O desenvolvimento de um

processo de auto-avaliação fica a cargo das escolas e resulta na elaboração de um documento, de acordo com as conclusões retiradas do grupo de trabalho responsável pelo desenvolvimento do projecto piloto, conforme se verifica no Relatório Final do Grupo de Trabalho (Ministério da Educação, 2006, p. 5):

Avaliada a situação no terreno, a diversidade de experiências e estádios de desenvolvimento do processo de auto-avaliação, bem como as práticas em curso a nível nacional e internacional, o Grupo de Trabalho optou por uma posição em que apenas solicita a produção de um documento de interface entre a auto-avaliação e a avaliação externa, comum a todas as escolas. Esse documento aspira a estabelecer uma base mínima de informação interna sobre as escolas e a introduzir alguma homogeneidade que permita fazer uma comparação inter-institucional.

A opção de não estabelecer um modelo específico para todas as escolas, mas em vez disso incentivar cada escola a desenvolver um modelo que se adequa às suas especificidades, tem-se mantido ao longo de todo o processo de desenvolvimento e execução do Sistema de Avaliação, tal como se pode constatar na página de internet da IGEC, na parte de apoio à auto-avaliação, onde se refere que “a IGEC não pretende induzir qualquer modelo de autoavaliação mas facilitar a todos os potenciais interessados o acesso a ferramentas e referenciais diversos”<sup>4</sup>.

Para o desenvolvimento de um processo adequado de auto-avaliação, as escolas têm, em número considerável, recorrido à “formação em avaliação organizacional junto dos Centros de Formação de Associações de Escolas, estabelecendo parcerias com uma instituição de ensino superior ou ainda junto de uma agência pública ou privada” (Soares Barreira & Bidarra, 2012, p. 65). Ainda assim se verifica que a maioria das escolas recorrem ao quadro de referência e aos instrumentos utilizados pela AEE para desenvolver os seus mecanismos de auto-avaliação, elementos que foram considerados como muito positivos para o efeito por um grande número de escolas (Soares et al, 2012). Os mesmos autores, citando Pacheco (2010), referem que a auto-avaliação é mencionada com bastante frequência nos contraditórios apresentados pelas escolas, o que demonstra algum desacordo relativamente ao modo como são avaliados ou considerados os processos de auto-avaliação desenvolvidos.

---

<sup>4</sup> Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/02&auxID](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/02&auxID) (consultado em 07-12-2014)

O momento seguinte é o da visita às escolas, que decorre durante dois dias nas escolas secundárias e três dias nos agrupamentos de escolas, nos agrupamentos de maior dimensão pode incluir-se mais um avaliador externo perito à equipa e estender a visita a mais três dias. Além da análise das condições do estabelecimento escolar, decorrem também entrevistas em painel. Nestas entrevistas “pretende-se discutir (...) as áreas que foram detectadas pela análise do documento de apresentação, dos outros documentos estruturantes da escola, da informação estatística e dos resultados dos questionários de satisfação” (Ministério da Educação, 2011, p. 53). As questões colocadas nas entrevistas são elaboradas pelos membros da equipa de avaliação e relacionadas com as condições específicas averiguadas em cada caso, tal como refere o Relatório Final “estão previstas pausas a meio da manhã e da tarde, que poderão ser utilizadas pela equipa de avaliação externa para trocar impressões entre si, fazer o ponto da situação e ir redireccionando o planeamento das perguntas dos painéis em função do que já foi apresentado e discutido” (Ministério da Educação, 2011, p.53). As questões elaboradas em função de cada caso permitem uma avaliação mais adequada e eficaz do que questões previamente estabelecidas e estandardizadas.

Seguidamente procede-se ao momento da avaliação, tendo em conta todos os dados recolhidos e as várias dimensões a serem avaliadas, pois a avaliação é tripartida, atribuindo-se uma classificação referente a cada um dos domínios, *Resultados*, *Prestação do serviço educativo* e *Liderança/gestão*.

No que se refere aos descritores dos níveis de escala da avaliação externa, que vai de *Insuficiente* a *Excelente*, existem aspectos curiosos que parecem ser dignos de referência. No nível *Excelente* considera-se que se enquadra uma escola que “tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respectivos percursos escolares”, o que aparentemente implica que uma escola não se consiga manter nesse nível de avaliação, uma vez nesse nível nunca produzirá um impacto muito acima dos valores esperados, pois os valores esperados já são elevados e a classificação já se encontra no topo da escala. Por outro lado, considera-se que se enquadra no nível de classificação *suficiente* uma escola cuja acção “tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respectivos percursos escolares. As acções de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e

envolvem áreas limitadas da escola“, considerando-se assim como suficiente uma escola que tem produzido um impacto aquém do valor esperado e cujas acções de aperfeiçoamento são pouco consistentes, descrição que se aproxima mais de uma classificação negativa do que positiva.

No segundo ciclo avaliativo, mais propriamente a partir do ano lectivo 2012/2013 (Canto e Castro *et al*, s.d.) introduziu-se o cálculo do valor esperado, que não existia durante o primeiro ciclo avaliativo. O Conselho Nacional de Educação, na Recomendação nº1/2011 sugere a adopção do cálculo do valor acrescentado educativo “i.e., identificar, tanto quanto possível, o efeito/factor escola, independentemente do contexto e do nível socioeconómico das famílias. Isso implica conhecer bem as condições e características da população escolar e a relação entre estas e as aprendizagens” (CNE, 2011, p. 991). No Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2011-2012, refere-se que se decidiu não adoptar o cálculo do valor acrescentado educativo e em vez disso adoptar o valor esperado (Ministério da Educação, 2011, pp. 22, 23):

O GT tomou conhecimento de um exercício experimental de cálculo de valor acrescentado entre diferentes ciclos do ensino básico levado a cabo pela MISI e pelo GEPE. Este exercício revelou dificuldades de seguimento do aluno, por, entre outros motivos, este poder ter mudado de código de identificação (número da cédula pessoal, ou número de bilhete de identidade, ou ainda do novo cartão de cidadão). Um exercício de cálculo de valor esperado em função de variáveis de contexto apresentava-se como mais realista. A ideia seria comparar o valor observado para as variáveis dos resultados escolares e o valor esperado calculado para ajudar a aferir o grau de sucesso relativo da escola ao nível dos resultados escolares.

Apesar da opção de não utilizar o cálculo do valor acrescentado, no Relatório de Avaliação das Escolas 2011-2012 há algumas referências a este (IGEC, 2013a, p. 49):

No questionário solicitava-se às escolas que indicassem outros campos de análise a incluir futuramente nos diferentes domínios. Para o domínio dos Resultados, houve 36 respostas, salientando-se a sugestão dos campos de análise Mais valias/valor acrescentado, Variáveis de contexto/contexto social e familiar e Qualidade do sucesso.

A sugestão de adopção do cálculo do valor acrescentado é incluído na síntese das sugestões a incluir futuramente nos domínios de avaliação, o que indica a sua possível adopção, apesar das dificuldades já detectadas para a sua execução.

O cálculo do valor esperado que foi adoptado é apresentado num documento sem data<sup>5</sup> intitulado “Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo. Painel de dados para apoio à avaliação externa das escolas”. Neste documento, apresentando-se o enquadramento do cálculo do valor esperado refere-se (Canto e Castro et al, s.d., p.4):

(...) dos campos exportados regularmente para o MISI por parte das escolas, são relativamente poucos os que podem contribuir para uma imagem suficientemente clara do contexto sociocultural e de ambiência da escola. Optou-se, por isso, por fazer a análise em duas etapas: a primeira consistiu em agrupar as escolas (leia-se agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas) em 3 grandes grupos, que passarão a ser designadas por clusters<sup>2</sup>, tomando por base para a formação dos clusters os dados agregados por escola; na segunda etapa procedeu-se ao ajustamento de modelos estatísticos apropriados à determinação dos valores médios para cada um dos indicadores de sucesso escolar em cada ano de final de ciclo (4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos), confrontando, dentro de um mesmo cluster, as escolas que têm valores análogos nas variáveis de contexto específicas de cada um desses anos de escolaridade.

O passo seguinte é a elaboração de um relatório de avaliação externa, pela equipa de avaliação, onde se descreve a escola e caracteriza o seu desempenho em cada domínio, classificando posteriormente cada domínio segundo a escala de classificação referida anteriormente. O relatório apresenta, nas últimas páginas, os pontos fortes verificados e áreas a melhorar pela escola. A versão provisória do relatório é enviada à escola respectiva até 30 dias após a visita da equipa de avaliação.

No caso da escola não concordar com o relatório de avaliação provisório pode enviar um contraditório até 15 dias após a recepção do relatório. No caso de ser enviado contraditório, a equipa de avaliação procede às alterações que considere adequadas e envia à escola a resposta juntamente com a versão final do relatório que deve ser divulgado pela escola e será publicado na página da IGE, juntamente com o contraditório e a resposta da equipa. Por sugestão do CNE (2011) é também adicionada à AEE a possibilidade de recurso, tendo o director da escola dez dias úteis, a seguir à recepção do relatório final, para apresentar recurso, o qual suspende a publicação do relatório final (Ministério da Educação, 2011). Relativamente aos possíveis efeitos do recurso, a entidade “que tiver o encargo de apreciar o recurso pode propor ao membro

---

<sup>5</sup> O documento em questão faz referência ao ano lectivo 2012/2013, portanto a sua publicação deverá ser posterior a essa data.



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” (Ministério da Educação, 2011, p. 56). A introdução da possibilidade de recurso é bastante importante, permitindo às escolas solicitar uma reavaliação que anteriormente não era possível.

Neste novo ciclo avaliativo introduz-se também, e por proposta do CNE (2011), a obrigatoriedade das escolas apresentarem um plano de melhoria. Segundo o Relatório Final passa a ser obrigatório que “no prazo de dois meses após a publicação do relatório na página da IGE, a escola apresente à administração educativa um plano de melhoria” (Ministério da Educação, 2011, p. 50). Este plano de melhoria permite que as escolas procurem formas de superar as dificuldades que apresentam, evitando assim que a avaliação não tenha impacto, ou que se venham a verificar os mesmos problemas na próxima avaliação. No entanto parece ser omissa a informação referente ao modo como é avaliado ou considerado o plano de melhoria no processo avaliativo.

### **3.2 As principais alterações no desenvolvimento da avaliação externa de escolas em Portugal**

As alterações que surgiram com o início do segundo ciclo avaliativo foram em certa parte incentivadas pelo CNE, que apresentou várias propostas de alteração.

O Conselho Nacional de Educação emitiu em 2008 o seu primeiro parecer, Parecer nº 5/2008, “ que correspondeu à primeira tomada de posição pública do CNE sobre o processo vigente de avaliação externa das escolas do ensino não superior” (CNE, 2008, p. 26153), no qual apresentou algumas propostas de alteração para o processo de avaliação externa. Uma síntese das recomendações é encontrada no relatório de avaliação externa 2007/2008 (IGE, 2009a, p. 66):

O Conselho Nacional de Educação produz igualmente as seguintes recomendações:

1. Continuar a revisão do modelo, sem quebra da continuidade epistemológica.
2. Avaliar as escolas, mas também a administração educativa aos diversos níveis.
3. Avaliar o valor acrescentado – não é fácil mas é possível.
4. Valorizar a articulação entre avaliação externa e auto-avaliação e apoiar a auto-avaliação das escolas.
5. A autonomia das escolas deve ser condição de desenvolvimento e não prémio/penalização.

6. Rever o instrumento de avaliação para evitar redundâncias ou ausência de equilíbrio.

7. Desaconselha-se a ligação entre a avaliação das escolas e punições ou prémios dos seus agentes individuais.

8. Necessidade de acompanhamento após a entrega do relatório.

9. Investir na formação e preparação específica dos avaliadores.

10. Aprofundar a reflexão sobre a intervenção da IGE na avaliação das escolas. Apesar dos receios, da reserva e até da desconfiança, (...) parecem estar a ser criadas condições para a IGE fomentar a diversidade na aplicação do modelo e enriquecer a panóplia das suas actuações com um novo papel no quadro do sistema educativo.

No parecer nº1/2011 o CNE apresenta algumas recomendações que “vê como prioritárias para o aperfeiçoamento do modelo de AEE em vigor, na perspectiva da sua concretização no segundo ciclo de avaliação” (p. 994). De seguida apresenta-se algumas dessas recomendações no quadro 11:

#### **Quadro 11.**

Algumas das recomendações do CNE, relativamente à AEE, constantes no Parecer nº 1/2011.

Recomendações do CNE sobre a AEE
Alguns ajustamentos no referencial da AEE “no que toca aos critérios e metodologia a considerar, de modo a reforçar a centralidade dos resultados, em sentido lato, e assegurar uma visão mais sistémica e menos segmentada dos parâmetros de avaliação” (p. 994);
Um estímulo por parte da AEE que incentive as escolas a desenvolver a prática de supervisão da prática educativa, sem observação directa de aulas, procurando dar relevo à organização das aprendizagens e ao trabalho dos alunos no contexto da sala de aula;
Aperfeiçoamento e disponibilização de informação que permita o apuramento do valor acrescentado das escolas e a “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 aluno (equidade e eficiência), qualidade do sucesso, etc.” (p. 994);
Uma redução do ciclo avaliativo de 4 anos no caso das escolas que denotem mais fragilidades;
Melhorar “a identificação dos elementos essenciais do diagnóstico realizado (principais resultados por nível de escolaridade e o que a escola faz para os obter), a fundamentação das classificações, bem como das principais recomendações e seus destinatários” (p. 994);
Ponderar acerca da introdução de uma etapa de discussão das classificações, entre a equipa de avaliação e a escola, antes da publicação do relatório;
Criar a possibilidade de recurso por parte das escolas;
Definir a obrigatoriedade das escolas apresentarem um plano de melhoria na sequência dos resultados do relatório de avaliação da escola;
Colmatar as lacunas existentes no que se refere ao apoio da AEE às escolas relativamente à auto-avaliação das escolas.

O CNE não apresenta nesta síntese, em que considera constarem as recomendações prioritárias, qualquer proposta de alteração dos objectivos ou dos domínios da avaliação externa, no entanto propõe um ajustamento do referencial da avaliação externa relativamente aos critérios e metodologias.

No ponto 1.1, dedicado aos objectivos, o CNE refere (2011, p. 989):

Assim, a AEE deverá servir três objectivos principais:

- a) Capacitação — interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos;
- b) Regulação — fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema;
- c) Participação — fomentar a participação na escola dos seus utentes directos (estudantes e encarregados de educação) e indirectos (comunidade local), facultando elementos que lhes permitam fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções.

Apesar de não se ter considerado esta alteração como prioritária pelo CNE, a AEE reduziu os objectivos, não para 3, como foi proposto, mas para 4, como já se referiu anteriormente neste trabalho.

Relativamente aos domínios da avaliação externa, o CNE, no parecer nº 1/2011, apenas faz referências ao que já tinha sido considerado no primeiro parecer (CNE, 2008), referindo “a existência de possíveis redundâncias entre alguns domínios e factores” (CNE, 2011, p. 991).

Com o início do segundo ciclo a avaliação externa adopta algumas alterações, seguindo algumas sugestões do CNE e procedendo a outras alterações não recomendadas.

As alterações efectuadas vêm trazer implicações consideráveis para uma correcta análise dos resultados obtidos, uma vez que estes derivam de pressupostos diferentes. Perante estas circunstâncias a comparação de resultados entre os dois ciclos deve ser feita com grande precaução e noção dos pressupostos que produziram cada tipo de resultado.

Efectuaram-se alterações em elementos muito importantes, nomeadamente, objectivos da avaliação, domínios da avaliação e instrumentos de avaliação. Cada uma destas alterações serão seguidamente analisadas, apresentando os aspectos mais relevantes de cada elemento de análise em cada ciclo de avaliação e as implicações que possam existir para a garantia de uma comparação adequada.

A primeira alteração a considerar é aquela que foi efectuada relativamente aos objectivos específicos determinados para a AEE. Os objectivos iniciais da avaliação externa de escolas foram elaborados pelo grupo de trabalho encarregue da fase piloto (ME, 2006), permanecendo inalterados até ao final do primeiro ciclo da avaliação externa. Com o início do segundo ciclo avaliativo surgiram novos objectivos estabelecidos pelo Despacho Conjunto n.º 4150/2011 de 4 de Março (ME, 2011).

Uma análise a esta alteração permite identificar imediatamente que se deixou de considerar como objectivo da AEE o reforço para desenvolver nas escolas uma capacidade de autonomia, o que apesar de tudo obedece às propostas do CNE (2011), que não apresentam o desenvolvimento da autonomia das escolas na sua síntese dos objectivos considerados mais pertinentes para a avaliação externa. Os objectivos do segundo ciclo apresentam-se como uma reformulação que vem de algum modo tornar mais claros os objectivos anteriores, considerando a *capacitação, regulação e participação* referidas na recomendação do CNE (2011), mantendo no entanto o objectivo referente à articulação entre a avaliação externa e a auto-avaliação das escolas.

Uma vez que a alteração dos objectivos da avaliação externa consistiu principalmente numa reformulação dos já existentes, não representam uma alteração drástica no sistema de avaliação, permitindo alguma coerência do processo. Apesar do aparente abandono no que se refere ao papel da avaliação externa como fomentadora de capacitação de autonomia por parte das escolas, os objectivos, em termos gerais, continuam a incidir nos mesmos campos de acção.

Paralelamente a esta alteração dos objectivos houve também uma alteração dos domínios da avaliação externa, apesar de, mais uma vez, esta alteração não ter sido indicada como prioritária pelo CNE (2011). Relativamente aos domínios o CNE (2011), refere o seguinte (p. 991):

No seu primeiro Parecer, não colocando em causa a pertinência dos domínios seleccionados, o CNE sugere a existência de possíveis redundâncias entre alguns domínios e factores. Aponta -se, também, para o interesse de uma eventual hierarquização dos domínios de avaliação e uma explicitação dos indicadores de cada factor e a respectiva ponderação.

Apesar da recomendação do CNE para a clarificação da ponderação dos domínios, tal alteração não se verificou, mantendo-se no segundo ciclo o mesmo problema já

enunciado da deficiente clareza e casos de subjectividade na atribuição das classificações. No que se refere à questão da redundância entre domínios e respectivos factores, resolveu-se reformular os domínios, reduzindo-os para três e alterando significativamente os respectivos factores. Esta alteração merece uma análise mais aprofundada, pois resulta em algumas mudanças subtis que trazem consequências ao modo como a avaliação externa de escolas pode provocar impactos e efeitos nas escolas avaliadas, para além da já enunciada dificuldade da análise dos resultados entre o primeiro e o segundo ciclo avaliativos.

Para melhor compreender as alterações efectuadas nos domínios da avaliação externa começa-se por apresentar os domínios e respectivos factores que orientaram a avaliação externa durante o primeiro ciclo avaliativo.

Durante o primeiro ciclo avaliativo os domínios da avaliação externa foram cinco: *Resultados*; *Prestação do serviço educativo*; *Organização e gestão escolar*; *Liderança*; *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* (IGE, s.d.b). Cada um destes domínios continha factores correspondentes que direccionavam a análise e avaliação de cada domínio. Estes factores e respectivos desenvolvimentos podem ser encontrados no documento “Quadro de Referência para a Avaliação de Escolas e Agrupamentos” e devido à sua extensão seria demasiado exaustivo apresentá-los todos aqui, deste modo serão apenas apresentadas as alterações que mais pertinentes se revelam relativamente aos impactos e efeitos da avaliação externa das escolas e as implicações em termos de análise dos resultados entre os dois ciclos avaliativos.

Com o início do segundo ciclo avaliativo alterou-se a terminologia referente à exploração dos domínios, passando-se a considerar os anteriores *factores* como *campos de análise*, que deixam de ter *perguntas ilustrativas do entendimento dos factores* e passam a ter *referentes*. Além de uma alteração na terminologia procedeu-se também a uma diminuição dos domínios, como já foi referido, suprimindo-se o domínio referente à *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* passando este a um campo de análise do domínio *Liderança e gestão*, assim como os domínios referentes à *Organização e gestão escolar* e *Liderança*. Mantiveram-se, no entanto, os domínios *Resultados* e *Prestação do serviço educativo*.

Apesar do domínio *Resultados* ter permanecido aparentemente intocado, ao nível dos seus campos de análise e respectivos referentes procedeu-se a alterações

significativas. Os campos de análise sofreram uma redução de quatro para três, tendo-se suprimido o anterior factor *1.4 valorização e impacto das aprendizagens*, transformando-o num referente do campo de análise *reconhecimento da comunidade*. Também o factor *1.3 comportamento e disciplina* foi transformado num referente do campo de análise *resultados sociais* (IGE, s.d.c). Com o desaparecimento das perguntas ilustrativas foi suprimida também a referência ao termo *cidadania e democracia*. Comparando as anteriores perguntas ilustrativas do factor *12. Participação e desenvolvimento cívico* com os referentes do correspondente campo de análise *resultados sociais*, toda a componente cívica e de participação democrática em variadas actividades da organização escolar anteriormente incentivada foi dissipada e substituída por uma referência à “participação na vida da escola e assunção de responsabilidades” (IGE, s.d.c, p. 1). A nível de impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas que são avaliadas, esta omissão dos termos, ou por outro lado, a falta de clareza que é estabelecida com os conceitos de “participação na vida da escola” e “assunção de responsabilidades”, não garante que seja promovida e avaliada a participação activa dos alunos em diversas actividades como por exemplo a “elaboração e discussão dos projectos educativo e curricular” (IGE, s.d.b, p. 2), deixando em aberto o que as escolas e cada equipa avaliadora consideram ser a participação dos alunos. No relatório final do primeiro ciclo avaliativo (ME, 2011) apresenta-se um pequeno desenvolvimento dos referentes que não se encontra no quadro de referência para a avaliação externa publicado posteriormente (IGE, s.d.c), o indicador que procura explicitar o referente relativo à participação dos alunos refere apenas “actividades desenvolvidas na escola da iniciativa dos alunos”, o que parece remeter mais para uma dimensão lúdica do que de participação activa em assuntos de dimensão mais organizacional. Estes indicadores são apresentados no próprio documento (ME, 2011) apenas como sugestões, que podem ser alteradas pelas equipas de avaliação, podendo assim dar origem a diferentes indicadores em cada avaliação efectuada. Além de se deixar de incentivar explicitamente ao desenvolvimento participativo, democrático e cívico dos alunos, também esta falta de referentes mais específicos pode dar origem a avaliações subjectivas, problema que já se verificou durante o primeiro ciclo e que agora pode ter tendência a gravar-se ainda mais.

No que se refere aos *resultados académicos*, que são aqueles que traduzem a aquisição de conteúdos pelos alunos, procedeu-se a uma alteração que passa a

considerar os resultados internos e os resultados externos, o que não era tido em conta nas perguntas ilustrativas anteriores. Esta nova forma de considerar os resultados, apesar de parecer mais adequada para uma avaliação dos resultados dos alunos, em termos de análise dos resultados da avaliação externa, entre os dois ciclos avaliativos, vem trazer dois conjuntos diferentes de resultados, pois aqueles que são referentes ao primeiro ciclo traduzem uma abordagem diferente dos resultados dos alunos daquela que é considerada no segundo ciclo, o que faz com que na tentativa de comparação se tenha de ter em conta essa diferença.

Ainda relativamente ao campo de análise *resultados académicos*, introduziu-se um novo referente relativo à *qualidade do sucesso*, consistindo na análise de taxas de transição e conclusão com sucesso em todas disciplinas, análise de Coortes ou fluxos escolares e factores explicativos do sucesso apresentados pela escola (ME, 2011). Estes novos indicadores trazem uma alteração significativa ao resultado avaliativo, uma vez que passa a considerar aspectos que anteriormente não eram considerados, trazendo algumas dificuldades a uma comparação de resultados entre os dois ciclos avaliativos.

Também os campos de análise do domínio *Prestação do serviço educativo* sofreram alterações no que se refere ao número, tendo sido reduzidos, embora tenha sido criado um novo campo de análise *monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*. Outra das alterações significativas relaciona-se com a diferenciação e apoios, que deixou de ser considerado como campo de análise e passou a ser considerado como referente pertencente ao campo de análise *práticas de ensino*. Além disso passou a referir-se apenas a alunos com necessidades educativas especiais, enquanto no ciclo avaliativo anterior os apoios eram considerados de um modo mais amplo, tendo em conta todos os alunos e as necessidades educativas de cada um. O domínio apresenta assim uma nova abordagem que dará origem a um resultado avaliativo diferente, dificultando uma comparação de resultados entre os dois primeiros ciclos avaliativos.

A junção de três factores num só campo de análise, resultando no campo de análise *liderança e gestão*, dificulta à partida uma correcta e adequada comparação entre os resultados dos dois ciclos avaliativos, pois terão de se comparar três resultados com apenas um. Em termos de possibilidades de comparação entre resultados dos dois ciclos esta é a situação que se apresenta mais problemática, a não ser no caso em que

exista uma subida ou descida significativa nas classificações, sendo neste domínio a classificação do segundo ciclo superior ou inferior às classificações dos três domínios correspondentes no primeiro ciclo avaliativo. Uma das alterações mais pertinentes que se verifica nesta junção de três factores num só campo de análise está relacionada com a auto-avaliação das escolas, que no ciclo anterior era um factor do domínio *capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* e no segundo ciclo passa a ser um campo de análise do domínio *Liderança e Gestão*.

No que se refere a metodologias e instrumentos de avaliação também houve algumas alterações com a entrada no segundo ciclo avaliativo. No entanto, o modo como se coloca em prática a avaliação das escolas mantém-se bastante semelhante desde o início do primeiro ciclo avaliativo. Como se pode confirmar numa comparação entre os procedimentos apresentados no relatório de avaliação externa referente ao ano lectivo 2006/2007 (IGE, s.d.a) e as fontes e processos de recolha de informação no último relatório de avaliação externa publicado até à data, referente ao ano lectivo 2012/2013 (IGEC, 2015), a forma como se executa o processo de avaliação das escolas não se alterou muito ao longo do desenvolvimento da avaliação externa de escolas, ainda que alguns critérios fundamentais tenham sido modificados.

A escala classificativa foi alterada com a introdução de um novo nível classificativo, o nível “excelente”, e além disso também foram modificadas as descrições de todos os níveis de classificação. Conforme já referimos, as alterações efectuadas nos descritores não foram propriamente adequadas, pois as descrições anteriores não apresentavam o tipo de problemas que as actuais apresentam, como a incoerência presente na descrição do nível “excelente” e a descrição aparentemente negativa do nível “suficiente”. Além disso a introdução de um novo nível na escala classificativa vem tornar ainda mais complexa e difícil a comparação dos resultados dos dois ciclos avaliativos. Essa dificuldade evidencia-se ainda mais no caso do domínio *Liderança e gestão*, que além de ter como correspondentes de análise dois resultados, acresce-se ainda mais o problema dos resultados se enquadrarem em escalas classificativas com um número diferente de níveis de classificação.

Para além de alterações foram também introduzidos novos elementos relativos aos instrumentos da avaliação externa. Um deles foi a adopção de uma aplicação prévia de questionários de satisfação aos alunos, encarregados de educação e trabalhadores das



escolas (IGE, 2011). Estes questionários pretendem recolher informações relativas à satisfação dos alunos, encarregados de educação e trabalhadores das escolas relativamente às condições e serviço educativo da escola. Os resultados dos questionários de satisfação são avaliados como um referente do campo de análise *reconhecimento da comunidade* pertencente ao domínio *Resultados*. Estes questionários vêm trazer uma alteração benéfica à AEE, uma vez que se passa a conseguir recolher mais informação sobre a escola directamente dos seus principais intervenientes. No entanto, tal como as alterações anteriormente analisadas, carrega consigo uma mudança nos resultados avaliativos que vai prejudicar uma correcta comparação dos resultados entre os dois ciclos avaliativos.

Um outro novo elemento, já referido atrás, foi a noção de valor esperado. Esta alteração surge de uma proposta do CNE (2011) para adoptar o cálculo do *valor acrescentado*, mas acabou por ser desenvolvido o cálculo do valor esperado, o que é significativamente distinto. Enquanto através do cálculo do valor acrescentado se procura compreender o valor que a escola acrescentou ao aluno e permite “ter uma visão mais abrangente dos resultados dos alunos, para além das classificações nos exames” (CNE, 2011, p. 991), o cálculo valor esperado procura “comparar o valor observado para as variáveis dos resultados escolares e o valor esperado calculado para ajudar a aferir o grau de sucesso relativo da escola ao nível dos resultados escolares” (ME, 2011, p. 23). Assim em vez de se avaliarem os resultados dos alunos para além dos exames, e o valor que a escola acrescentou aos alunos, avaliam-se os resultados da escola. A introdução do cálculo do valor esperado vem trazer uma alteração ao modo como se avaliam as escolas, produzindo, mais uma vez, resultados que traduzem um conjunto de informações diferentes daquelas que os resultados traduziam durante o primeiro ciclo avaliativo, provocando mais uma vez complicações à análise e comparação dos resultados entre os ciclos avaliativos. A este propósito, como refere Lima (2008, p. 53)

Sem o cálculo do ‘valor acrescentado’ pela escola, cai-se no erro comum (e grave) de se presumir que os resultados escolares mais elevados apresentados por determinadas instituições significam que elas são mais eficazes e que os valores mais baixos são sinal de falta de eficácia e, portanto, de uma educação de menor qualidade. Os efeitos desta presunção errónea podem ser desastrosos para as instituições educativas, para os seus líderes, os seus profissionais e os seus alunos (...).

A introdução da obrigatoriedade de apresentação de um plano de melhoria por parte da escola e a possibilidade de recurso perante os resultados da avaliação externa apresentam-se como benéficas para o processo avaliativo, melhorando o processo de avaliação e não colocando em causa as possibilidades de análise e comparação de resultados da avaliação externa entre os vários ciclos avaliativos. Estes novos elementos fornecem mais informações pertinentes que vêm ajudar a análise da progressão das escolas e o desenvolvimento do processo de avaliação externa.

Também ao nível dos relatórios de avaliação externa se verificam alterações no que se refere à identificação de pontos fortes e áreas de melhoria. Durante a fase piloto, em 2006, são identificados mais seis critérios de análise para além dos pontos fortes e debilidades (que corresponde ao conceito de áreas de melhoria do segundo ciclo avaliativo) conceito que é alterado ainda durante o primeiro ciclo, passando a denominar-se “pontos fracos” a partir do ano lectivo 2007/2008 até ao fim do primeiro ciclo avaliativo. Os oito critérios<sup>6</sup> de análise da fase piloto no início do ano 2006 passaram, no ano lectivo 2006/2007, a ser considerados como seis, e a partir do ano lectivo 2007/2008 apenas quatro critérios de análise, nomeadamente, pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e constrangimentos, que persistiram até ao final do primeiro ciclo avaliativo. No segundo ciclo os critérios de análise passaram a ser apenas dois: pontos fortes e áreas de melhoria, para evitar uma complexidade na exposição recorre-se frequentemente neste trabalho ao conceito de *áreas de melhoria* no sentido de considerar todas as terminologias usadas anteriormente, debilidades e pontos fracos.

O desenvolvimento da avaliação externa de escolas apresenta assim uma pequena perturbação naquilo que se refere à possibilidade de análise e comparação dos resultados, dificultando a compreensão do impacto e efeitos da AEE na progressão das escolas.

### **3.3 Críticas à Avaliação Externa das Escolas**

Várias críticas têm sido feitas à AEE, principalmente pelo Conselho Nacional de Educação, órgão encarregue de acompanhar o processo e fazer considerações e recomendações no sentido de o melhorar. Na Recomendação nº 1/2011 o Conselho Nacional de Educação começa por fazer uma avaliação positiva da avaliação externa,

---

<sup>6</sup> Pontos fortes, debilidades, oportunidades de melhoria, constrangimentos, ameaças ao progresso, dificuldades, conjunturas adversas, argumentos sólidos para um desenvolvimento sustentado.

“ressalta uma imagem positiva da liderança e da organização e gestão das escolas e é valorizada a transparência do processo, sendo claramente preponderante a concordância das escolas avaliadas e dos avaliadores quanto à pertinência dos referenciais, metodologia e instrumentos associados ao modelo de AEE em vigor” (CNE, 2011, p. 989). Apesar do Conselho Nacional de Educação referir que é valorizada a transparência do processo de avaliação externa, os critérios usados para a selecção dos avaliadores, das escolas a serem avaliadas e para a avaliação de cada domínio não são claros, tal como os pesos avaliativos que são atribuídos. O próprio Conselho Nacional de Educação chega a referir a falta de transparência na atribuição das classificações considerando a existência de uma “diversidade de fundamentações para uma mesma classificação e, para uma idêntica fundamentação, classificações bastante diversas” (CNE, 2011, p. 992). Refere também “o interesse de uma eventual hierarquização dos domínios de avaliação e uma explicitação dos indicadores de cada factor e a respectiva ponderação” (CNE, 2011, p. 991). Refere ainda que “são suscitadas queixas e reservas face à alegada subjectividade e sugere-se uma maior objectivação, mesmo, quantificação” (CNE, 2011, p. 991). No primeiro parecer do CNE (2008) também se referiu alguns problemas relacionados com a falta de transparência do processo considerando que (p. 26154):

(...) o problema dos padrões de medida de escala adoptados para a avaliação (...) está já bem presente no actual processo, pois não é claramente definido qual o padrão adoptado. A explicitação da escala de avaliação fica aquém da resolução desta deficiência, remetendo para a necessidade de definição de «ponto fraco e ponto forte» (fracos e fortes perante que padrões de medida?).

Verifica-se que o processo de classificação recebe bastantes críticas, havendo uma necessidade clara de reformular o modelo de classificações e torná-lo mais transparente, limitando assim a subjectividade referida. Também no que se refere às descrições dos níveis de classificação pode ser feita uma melhoria considerável. Como já foi visto anteriormente, os pressupostos descritivos dos níveis de classificação *suficiente* e *excelente* não são particularmente adequados, considerando suficiente uma escola produzir um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respectivos percursos escolares e cujas acções de aperfeiçoamento sejam pouco consistentes ao longo do tempo e envolvam áreas limitadas da escola. Relativamente ao nível de classificação *excelente*, pela descrição

apresentada, não parece ser possível uma escola manter-se nesse nível, o que implicaria que uma escola que já se considera excelente estar continuamente a produzir resultado muito aquém daqueles que são esperados.

O Conselho Nacional de Educação também refere a importância da análise dos resultados não se reduzir apenas ao domínio cognitivo, “deverá, simultaneamente, assegurar-se a aferição dos resultados numa perspectiva multidimensional (principais áreas visadas na aprendizagem, que não apenas a cognitiva), bem como mecanismos de apuramento do valor acrescentado da intervenção das escolas” (CNE, 2011, p. 990). No entanto, não se verifica nenhuma alteração no segundo ciclo de avaliação externa que assegure esta multidimensionalidade na análise dos resultados, na verdade foi retirada a relevância anteriormente dada à verificação do desenvolvimento cívico dos alunos, onde se procurava salientar a importância do desenvolvimento das capacidades de participação dos alunos em estruturas organizativas do processo educativo, sendo substituído por uma alternativa mais redutora, que omite o termo “cívico” e mantém apenas uma perspectiva mais social, focada nas relações humanas e inibindo de certo modo a possibilidade de recolher informações sobre os resultados numa perspectiva multidimensional, incluindo o desenvolvimento das competências cívicas dos alunos principalmente no que se refere à participação destes em actividades de natureza organizacional.

Ainda no que se refere aos resultados educativos o Conselho Nacional de Educação também refere (2011, p. 990):

O primeiro parecer do CNE sugeria a necessidade de a vertente dos resultados ser alvo de uma ponderação especial face aos processos, evitando-se, contudo, uma sobrevalorização excessiva. Esta cautela é particularmente pertinente quando a medida dos resultados se centra num leque pouco abrangente de dimensões e indicadores e não tem em devida conta o efectivo efeito de escola. De facto, os resultados dos alunos reflectem mais do que a intervenção das escolas e não se reduzem ao que pode ser medido através de testes/exames. Dar primazia aos resultados constitui um incentivo aos professores para que se concentrem na aprendizagem dos alunos, numa perspectiva multidimensional. Um excessivo enfoque nos testes pode produzir efeitos indesejáveis, visíveis no trabalho de não poucos professores e escolas (e.g. estreitamento do currículo, ensinar para o exame, categorizar alunos como tendo necessidades especiais, reprovar alunos ou desincentivar os menos preparados de se apresentarem a exame).

O Conselho Nacional de Educação adverte para os perigos de sobrevalorização dos resultados dos testes e exames como instrumento para avaliar os resultados dos alunos, no entanto, também relativamente a esta problemática não foi efectuada nenhuma alteração no segundo ciclo de avaliação externa.

Paro (2011), relativamente à avaliação dos resultados educativos através de testes e exames, refere o seguinte:

(...) quando o produto não é um simples objeto, mas um sujeito, como é o caso do produto da educação. Nesse caso, a avaliação do produto torna-se extremamente problemática e só pode dar-se com relação a um número muito limitado de seus elementos constitutivos. Se o objetivo da educação escolar é a constituição da personalidade humano-histórica do estudante, ou melhor, daquela “porção” da personalidade que ela se propõe construir (já que a personalidade de um ser humano é, para todos os efeitos, sempre inacabada), uma avaliação completa do produto assim constituído terá por escopo a averiguação do conjunto completo da cultura por ele apropriada.

Parte dessa cultura poderá, ainda que de modo precário, ser verificada mais ou menos “objetivamente” ao final do processo. Estamos falando dos conhecimentos e informações que o educando adquiriu e que podem, em parte, ser avaliados por meio de uma prova ou exame em que se procura aferir, por meio de testes ditos objetivos ou perguntas abertas, em que medida ele reteve esses conteúdos. Mesmo sem considerar sua parcialidade, pois que cuida apenas de um dos elementos da cultura, esse tipo de avaliação será sempre precário uma vez que – sem falar da relatividade dos valores ou do ponto de vista de quem julga as respostas oferecidas – nunca se saberá se o conhecimento apresentado permanecerá para além do momento da prova ou exame ou se se extinguirá em breve tempo sem se incorporar verdadeiramente à personalidade do indivíduo (p. 706).

A avaliação externa de escolas corre um sério risco de avaliar inadequadamente, e de uma forma incompleta ou mesmo distorcida, o verdadeiro produto educativo das escolas, ou seja, o verdadeiro contributo de cada escola para a transformação dos alunos em cidadãos com as competências e conhecimentos que a complexa sociedade actual exige.

No que se refere às entrevistas em painel, o Conselho Nacional de Educação afirma que “são frequentes as críticas que, de modo mais ou menos explícito, revelam alguma suspeição sobre o condicionamento da avaliação externa decorrente da menor representatividade dos participantes entrevistados” (CNE, 2011, p. 992), propondo que se procure uma maior representatividade de todos os elementos relacionados com o

processo educativo, tendo a avaliação externa incluído, no segundo ciclo, as autarquias como elemento a ser auscultado.

Uma crítica importante que o Conselho Nacional de Educação apresenta refere-se ao facto da AEE não ser propriamente externa, nem isenta, uma vez que é levada a cabo por um organismo do Ministério da Educação. Considera importante a existência, nas equipas de avaliação, de um avaliador realmente externo, perito em matérias pertinentes à avaliação externa de escolas e que “é importante realizar, por uma entidade independente do ME, um estudo de meta-avaliação da AEE que permita identificar o grau de cumprimento dos objectivos definidos e os principais efeitos conseguidos, bem como os eventuais efeitos perversos” (CNE, 2011, p. 993).

Neste sentido, Pacheco (2010) apresenta também algumas críticas na sua análise à AEE em Portugal, referindo que esta segue um modelo escocês, embora as realidades dos dois países sejam consideravelmente diferentes, designadamente naquilo que se refere quer à “produção teórica e metodológica, quer na discussão social” (p. 3). Considera também que existe um distanciamento entre o normativo e a execução, fenómeno que refere parecer endémico dos sistemas educativos, e que processo de avaliação das escolas tem tido um acompanhamento mais técnico do que académico, podendo ser essa uma explicação para a falta de uma teoria da avaliação que fundamente o sistema adoptado. É notório que na análise do documento ‘Avaliação externa das escolas. Referentes e Instrumentos de Avaliação’ (IGE, 2009) não se encontra qualquer referência à noção de avaliação, nem tão pouco a paradigmas.

Pacheco (2010) também refere que “uma outra questão em que o modelo poderia ser melhorado seria ao nível da clarificação de critérios de avaliação e da sua clareza na enunciação. Por exemplo, o que pode ser considerada ‘abertura à inovação’ e ‘solução inovadora?’” (p. 11).

Fonseca (2010), apresenta algumas críticas relativamente ao modo como se desenvolve a AEE:

(...) há uma valorização da avaliação de escolas numa “lógica instrumental” de prestação de contas sobre a verificação do cumprimento dos “procedimentos burocráticos”, revelando subjacente uma exigência do cumprimento formal dos requisitos legais; ou seja, a sobrevalorização da existência de um relatório de auto-avaliação com referência aos pontos fortes e fracos e recomendações, mais do que a valorização da sua componente de efectiva

mobilização dos resultados na promoção de melhoria organizacional e de aumento da qualidade dos serviços (p. 100).

Esta análise de Fonseca refere-se ao primeiro ciclo avaliativo, uma vez que foi publicado em 2010, no entanto nas alterações ocorridas para o segundo ciclo avaliativo não se encontram tendências de inverter esta forma de abordagem.

Além das críticas já apresentadas podem também ser apresentadas outras, relativamente ao contributo da avaliação externa como agente de mudança nos estabelecimentos de ensino. No que se refere ao papel da avaliação externa como avaliadora dos resultados do sistema educativo, verifica-se um distanciamento entre o normativo, designadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), onde se refere variadas vezes a importância do desenvolvimento cívico do aluno e da preparação para um cidadão activo, participativo, capaz de contribuir para a melhoria da sociedade, e o modo como se tem desenvolvido a AEE, na medida em que parece não se considerar os resultados educacionais em toda a sua dimensão. Em vez de uma análise e avaliação dos resultados do sistema educativo, a AEE funciona mais como uma análise e avaliação do funcionamento dos estabelecimentos escolares, deixando muito por desejar no que se refere à avaliação dos resultados obtidos pelos mesmos. Esta análise e ponderação inadequada dos resultados é identificada pelo CNE no parecer nº5/2008, onde é dada uma especial relevância à importância da avaliação dos resultados na AEE, defendendo que o domínio dos resultados devia ter um peso avaliativo superior ao dos outros domínios, e considerando mesmo que “a avaliação das escolas poderia incidir exclusivamente sobre o domínio resultados (se entendidos de forma multidimensional, insiste-se)” (CNE, 2008, p. 26154).

A AEE apresenta-se assim mais como uma forma de avaliação de um estabelecimento prestador de serviços, em que se analisa a qualidade da prestação dos serviços, os resultados produzidos e a capacidade de liderança e gestão do estabelecimento, e menos como uma forma de avaliação dos resultados educacionais de um estabelecimento cuja função é formar cidadãos. Parece haver uma preocupação no sistema de avaliação vigente para considerar os resultados e as escolas relativamente ao contexto social em que se inserem, o que é bastante positivo. No entanto, parece não haver uma estratégia definida para compreender o impacto da AEE na comunidade envolvente.

A AEE reuniu um conjunto de informações ao longo de vários anos, de modo a, conforme previsto pela legislação reguladora, permitir uma análise global acerca do panorama educativo nacional e a sua progressão. Todavia, com o início do segundo ciclo surgiram algumas alterações que vieram fazer com que os resultados obtidos nos dois ciclos avaliativos derivem de pressupostos diferentes, comprometendo a possibilidade de uma análise adequada e fidedigna acerca da progressão das escolas. Com esta alteração a AEE procura uma melhoria do sistema, o que é desejável, no entanto uma alteração de critérios de avaliação vem congelar de certo modo a possibilidade de fazer uma análise que possibilite retirar conclusões seguras e fidedignas acerca do impacto e efeitos da avaliação externa na melhoria do desempenho das escolas.



## **Capítulo 4 - Evolução do desempenho das escolas relativamente aos pontos fortes e áreas de melhoria.**

### **4.1 Contextualização e objectivos do estudo**

Este estudo procura conhecer a evolução nas escolas com base na identificação de pontos fortes e áreas de melhoria mencionados nos relatórios da avaliação externa das escolas da zona centro de Portugal continental.

Para uma mais clara compreensão de algum tipo de progressão a análise não se pode reduzir apenas a dados relativos ao número de pontos fortes e áreas de melhoria, uma vez que estes se referem a domínios de avaliação específicos. Assim torna-se pertinente a análise dos pontos fortes e áreas de melhoria no contexto do domínio avaliativo em que se enquadram, mas também a sua integração nos factores ou campos de análise em que se subdivide cada um dos domínios. Todavia, enquanto a análise dos pontos fortes e áreas de melhoria no contexto dos domínios é mais facilmente comparável entre os dois ciclos avaliativos, a análise da distribuição dos pontos fortes e áreas de melhoria em relação aos campos de análise não é comparável entre os dois ciclos avaliativos, pois as alterações efectuadas no quadro de referência do primeiro para o segundo ciclo avaliativo são de tal modo diferenciadas que não permitem uma comparação adequada, que teria de ser feita entre 19 factores do primeiro ciclo avaliativo e 9 campos de análise do segundo ciclo avaliativo. Assim, analisam-se apenas os pontos fortes e áreas de melhoria segundo os campos de análise relativos ao segundo ciclo avaliativo.

Estas análises que se efectuam à distribuição de pontos fortes e áreas de melhoria nos respectivos domínios e campos de análise acompanham as análises efectuadas no relatório geral do primeiro ciclo avaliativo 2006-2011 (IGE, s.d.d), circunscrevendo-se aqui às escolas da zona centro, o que permite estabelecer comparações com os dados nacionais.

No entanto, sendo este um dos primeiros estudos que procura comparar os dois ciclos avaliativos e identificar possíveis progressões, apresentam-se também algumas análises que não constam nos relatórios anteriormente referidos. Um exemplo, é a análise de permanências de pontos fortes e áreas de melhoria, nas mesmas escolas, ao longo dos dois ciclos avaliativos, procurando identificar progressos ou regressões no sentido de aumento, manutenção ou diminuição de pontos fortes e áreas de melhoria

entre os dois ciclos. Pretende-se com esta análise verificar, de algum modo, o que aconteceu aos pontos fortes e áreas de melhoria identificados no primeiro ciclo avaliativo.

Também se analisam neste estudo as referências à auto-avaliação nos relatórios de ambos os ciclos avaliativos, procurando identificar algum tipo de progressão, entre os dois ciclos, nos processos de auto-avaliação desenvolvidos pelas escolas<sup>7</sup>. Deste modo, e tendo em conta os dados que a avaliação externa disponibiliza, pretende-se identificar possíveis progressões nas escolas entre o primeiro e segundo ciclo avaliativo, a partir do número de pontos fortes e áreas de melhoria identificados com referências à auto-avaliação.

## **4.2 Metodologia**

### **4.2.1 Base de dados e corpus de análise**

O estudo de natureza documental que realizámos tem como base de dados 198 relatórios de avaliação externa de 99 escolas da zona centro de Portugal continental, nos dois ciclos avaliativos. Os relatórios foram seleccionados, entre um total de 243 escolas ou agrupamentos da zona centro do país, por exclusão das escolas e agrupamentos que não tinham sido ainda avaliadas no segundo ciclo avaliativo até à data da elaboração do presente estudo, ou que tivessem sido fundidas em mega agrupamentos no segundo ciclo. No que se refere especificamente à análise aos campos de análise dos domínios de avaliação, foram analisados apenas os relatórios referentes ao segundo ciclo avaliativo, das mesmas 99 escolas.

O corpus da análise é constituído pelas asserções relativas aos pontos fortes e áreas de melhoria que são mencionadas no final dos relatórios de AEE, seguindo-se a sua categorização em relação aos domínios de avaliação e respectivos campos de análise. Estabelece-se o número de asserções identificadas em cada ciclo avaliativo e pesos percentuais em cada domínio e respectivos campos de análise nos dois ciclos avaliativos, bem como a permanência de pontos fortes ou áreas de melhoria específicos identificados nos relatórios durante os dois ciclos avaliativos, e ainda o número de referências à auto-avaliação enquanto pontos fortes ou áreas de melhoria ao longo dos dois ciclos avaliativos. Relativamente à auto-avaliação, houve a necessidade de a

---

<sup>7</sup> Tal como se referiu anteriormente cabe a cada escola desenvolver o seu próprio processo de auto-avaliação.

estudar em separado, uma vez que, tanto no primeiro como no segundo ciclo, encontra-se como factor ou campo de análise de um domínio, o que lhe retira alguma visibilidade, designadamente no 2º ciclo. Além disso os domínios em que a auto-avaliação se integra são diferentes nos dois ciclos avaliativos, o que dificulta bastante a comparabilidade. No entanto é possível efectuar uma análise às referências feitas à auto-avaliação nos relatórios e verificar qual é a tendência do primeiro para o segundo ciclo avaliativo. Obtém-se assim um indicador do modo como as escolas têm desenvolvido os seus processos de auto-avaliação e conseqüentemente progredido a nível organizacional. Fizeram-se também análises através de cruzamentos entre o número de pontos fortes ou áreas de melhoria por escola nos dois ciclos avaliativos, também entre o número de pontos fortes ou áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos relativamente aos domínios *Resultados e Prestação do Serviço Educativo*, e ainda entre o número de asserções sobre a auto-avaliação como pontos fortes ou áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos.

Estas análises têm como referência o trabalho desenvolvido nos relatórios globais de avaliação externa (entre outros: IGE, s.d.d.; IGE, 2011) onde se apresentam as distribuições de pontos fortes e áreas de melhoria, no entanto não há ainda nenhum estudo comparativo, o que levou à necessidade de desenvolver outros tipos de análise, como a referente às permanências de pontos fortes e áreas de melhoria, e referências à auto-avaliação como ponto forte ou área de melhoria.

Como exemplo das asserções analisadas e respectivas categorizações, apresenta-se de seguida o quadro 12 que é demonstrativo:

### Quadro 12.

Exemplos de asserções e respectivas categorizações.

Asserção	Categorização
“Evolução, ao longo do último triénio de 2005/08, dos resultados obtidos em Língua Portuguesa nos exames do 9º ano” (IGE, 2009c, p. 13).	Ponto forte no domínio <i>Resultados</i> .
	Campo de análise <i>resultados académicos</i>
“Articulação entre os docentes no planeamento das atividades educativas, com reflexos na qualidade das práticas pedagógicas” (IGE, 2013b, p. 8).	Ponto forte no domínio <i>Prestação do serviço educativo</i> .
	Campo de análise <i>planeamento e articulação</i>

“Liderança promotora do envolvimento e compromisso voluntário e muito dinâmico dos atores da comunidade educativa” (IGEC, s.d.a, p. 10).	Ponto forte no domínio <i>Liderança e gestão.</i>
	Campo de análise <i>liderança</i>
“Aproveitamento, ao nível do plano anual de atividades, do dinamismo dos alunos e retroação das suas ideias e sugestões apresentadas” (IGEC, 2011, p. 9).	Área de melhoria no domínio <i>Resultados</i>
	Campo de análise <i>resultados sociais</i>
“Melhoria dos mecanismos de acompanhamento e supervisão da prática letiva, de modo a aumentar a partilha efetiva de práticas científico-pedagógicas” (IGEC, 2012a, p. 9)	Área de melhoria no domínio <i>Prestação do serviço educativo</i>
	Campo de análise <i>práticas de ensino</i>
“Consolidação do dispositivo de autoavaliação, tendo em vista o aprofundamento da capacidade de autorregulação e definição de ações de melhoria que assegurem a sustentabilidade do Agrupamento.” (IGEC, s.d.b., p. 10 )	Área de melhoria no domínio <i>Liderança e gestão</i>
	Campo de análise <i>auto-avaliação e melhoria</i>

#### **4.2.2 Procedimentos (análise das asserções relativas a pontos fortes e áreas de melhoria)**

Os relatórios começaram por ser analisados relativamente ao número total de pontos fortes e áreas de melhoria, possibilitando uma comparação do número total identificado em cada ciclo avaliativo. Para isso procedeu-se a uma análise dos relatórios e identificação do número de pontos fortes e áreas de melhoria relativos a cada escola em cada ciclo avaliativo.

Os relatórios são constituídos por duas partes fundamentais: a parte descritiva, onde se apresentam as características das escolas relativamente a cada domínio e respectivo campo de análise; e uma parte conclusiva onde se apresenta uma lista de pontos fortes e áreas de melhoria que foram considerados relevantes. Na enunciação dos pontos fortes e áreas de melhoria não existe qualquer referência ao domínio ou campo de análise a que cada ponto forte ou área de melhoria corresponde, sendo portanto essa identificação possível através da interpretação do leitor ou, em caso de ambiguidade, através de recurso à parte descritiva, onde o ponto forte ou área de melhoria deve ter sido referido, possibilitando assim verificar em que domínio e campo de análise se enquadra.

Através da análise efectuada aos relatórios obteve-se o número de pontos fortes e áreas de melhoria identificado em cada escola e em cada ciclo avaliativo. Seguidamente procedeu-se à soma do total de pontos fortes e áreas de melhoria em cada ciclo avaliativo de modo a possibilitar uma comparação dos números totais entre os dois ciclos e identificação das tendências. Foi também calculada a frequência do número de pontos fortes e áreas de melhoria identificado por escola e as percentagens correspondentes. Por fim recorreu-se a cruzamento entre os pontos fortes de cada ciclo avaliativo e debilidades/pontos fracos e áreas de melhoria também em cada ciclo avaliativo, de modo a identificar os aumentos e diminuições na identificação do número de pontos fortes e áreas de melhoria entre os dois ciclos avaliativos e o número de escolas em que essas variações existem.

Seguidamente os pontos fortes e áreas de melhoria foram quantificados relativamente ao seu enquadramento nos domínios de avaliação, de modo a obter o número de pontos fortes e áreas de melhoria que foram identificados em cada escola e o domínio a que cada um corresponde. Para tal procedeu-se à análise dos pontos fortes e áreas de melhoria nos relatórios dos dois ciclos avaliativos relativamente a cada escola, o que não se revelou fácil, como será abordado num capítulo posterior, tendo havido a necessidade de recurso à leitura e interpretação dos textos constantes nos relatórios de modo a garantir uma adequada categorização. As comparações não foram fáceis de executar devido às várias alterações ocorridas nos dois ciclos avaliativos, principalmente a alteração no número de domínios de avaliação e nos campos de análise. A análise foi então efectuada apresentando os valores totais do número de asserções de pontos fortes e áreas de melhoria por domínio para cada ciclo avaliativo, apresentando-se os dados relativos aos cinco domínios do primeiro ciclo e aos três domínios do segundo ciclo avaliativo, o que possibilita algumas comparações. No entanto apenas se procede a cruzamentos entre o número de asserções de pontos fortes e áreas de melhoria para os domínios *Resultados* e *Prestação do serviço educativo*, pois o domínio *Liderança e gestão* não possibilita uma comparação fácil com três diferentes domínios do primeiro ciclo que lhe correspondem mas apenas em parte. Com esta análise obteve-se o número de pontos fortes e áreas de melhoria identificados em cada escola, nos dois ciclos avaliativos, relativamente a cada um dos domínios avaliativos e respectivos pesos percentuais. Os cruzamentos entre os números de asserções relativas a

pontos fortes ou áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos possibilitaram constatar as tendências das escolas relativamente ao aumento ou diminuição do número de pontos fortes e áreas de melhoria identificados entre os dois ciclos avaliativos.

Foi também analisada a distribuição do número de asserções e respectivos pesos percentuais relativamente aos pontos fortes e áreas de melhoria identificados em cada campo de análise nos relatórios do segundo ciclo avaliativo. Esta análise centrou-se apenas nos dados do segundo ciclo avaliativo porque uma comparação entre 19 factores do primeiro ciclo avaliativo e 9 campos de análise do segundo ciclo não é facilmente exequível, no entanto uma análise da distribuição do número de pontos fortes ou áreas de melhoria enquadrados em cada campo de análise possibilita uma perspectiva mais clara do modo como se distribui o número de asserções em cada domínio avaliativo no segundo ciclo avaliativo.

Analisou-se também a permanência de pontos fortes ou áreas de melhoria verificados nas mesmas escolas durante os dois ciclos avaliativos, permitindo identificar, por um lado uma continuidade do trabalho desenvolvido pelas equipas de avaliação entre os dois ciclos avaliativos, e por outro lado a permanência de pontos fortes e áreas de melhoria entre os dois ciclos avaliativos, procurando assim reconhecer uma evolução nas escolas reflectida na sua capacidade de manutenção dos pontos fortes e superação ou resolução das áreas de melhoria identificadas. A análise consistiu numa recolha do número de pontos fortes e áreas de melhoria que se mostrassem iguais ou suficientemente semelhantes entre os relatórios de uma mesma escola nos dois ciclos avaliativos. Esta tarefa não se mostrou igualmente fácil, como será clarificado posteriormente, devido à enorme subjectividade presente na enunciação dos pontos fortes e áreas de melhoria em cada ciclo avaliativo, o que obrigou a alguma flexibilidade na consideração das permanências, sob pena de, por um lado, obtenção de uma fraca recolha de elementos (caso se recorresse à exigência de rigor extremo na semelhança), e por outro lado, injustiça na identificação de efectivas características que foram consideradas como pontos fortes ou áreas de melhoria no primeiro ciclo avaliativo e de algum modo se mostram presentes nas identificações de pontos fortes e áreas de melhoria no segundo ciclo, ainda que não sejam evidenciadas do mesmo modo. Assim houve uma análise que procurou reconhecer aspectos contínuos na identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, em cada escola, entre os dois ciclos avaliativos. O

resultado desta análise foi a identificação do número de pontos fortes e áreas de melhoria que se mantiveram identificados nos relatórios da mesma escola nos dois ciclos avaliativos em cada domínio avaliativo e respectivos pesos percentuais.

A análise seguinte consistiu na identificação de referências à auto-avaliação como pontos fortes ou áreas de melhoria, nos relatórios de ambos os ciclos avaliativos, de modo a poder identificar alguns sinais de progressão, tanto no que se refere ao número de asserções relativas à auto-avaliação como pontos fortes ou áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos, como também o número de referências à auto-avaliação que passaram, do primeiro para o segundo ciclo, de áreas de melhoria a pontos fortes e vice-versa. Decidiu-se analisar a auto-avaliação em separado pois a sua visibilidade não é muita enquanto campo de análise do domínio *Liderança e gestão*, além disso, as alterações efectuadas na avaliação externa entre o primeiro e o segundo ciclo avaliativo dificultam as comparações dos campos de análise. Procedeu-se então a uma análise ao número de vezes que a auto-avaliação era referida, como ponto forte ou área de melhoria, nos relatórios de cada escola nos dois ciclos avaliativos, seguidamente procedeu-se ao cruzamento do número de escolas, em cada ciclo, em que a auto-avaliação não foi referida nem como ponto forte nem área de melhoria, se manteve a mesma consideração em relação à auto-avaliação nos dois ciclos, ou se passou, do primeiro para o segundo ciclo, da consideração da auto-avaliação como uma área de melhoria para ponto forte ou vice-versa. O resultado desta análise é o número de referências à auto-avaliação, como ponto forte ou área de melhoria, e respectivos pesos percentuais, em cada ciclo avaliativo, e algumas tendências de progressão nos processos de auto-avaliação desenvolvidos pelas escolas, na medida em que passaram de referências de área de melhoria para ponto forte e vice-versa, ou mantiveram a referência como ponto forte ou área de melhoria.

#### **4.2.3 Dificuldades na análise e comparação dos dados**

Para se proceder a uma análise de progressões de resultados é importantíssimo que os resultados que estão a ser comparados revelem o mesmo tipo de informação, ou seja, os resultados devem decorrer dos mesmos critérios de modo a representarem o mesmo conjunto de informações que serão comparadas, o que não acontece no desenvolvimento do sistema de avaliação externa de escolas devido às alterações efectuadas entre os dois ciclos avaliativos. No que se refere no impacto específico que

essas alterações tiveram na possibilidade de análise de progressões nos pontos fortes e áreas de melhoria, tal como refere Alferes *et al* (2016) “tais modificações representam uma dificuldade adicional, na medida em que reduzem o grau de comparabilidade das classificações obtidas nos dois ciclos avaliativos” (p. 3), e a maior dificuldade reside na comparação entre os resultados identificados no primeiro ciclo avaliativo nos domínios *Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de auto-regulação e melhoria*, e os resultados identificados no segundo ciclo avaliativo no domínio (que se pode, de algum modo considerar correspondente por aglomerar os três anteriores) *Liderança e gestão*. Encontramos assim três classificações com um peso supostamente bastante semelhante entre eles, no primeiro ciclo avaliativo, e para comparação, no segundo ciclo, uma única classificação, com um peso talvez ligeiramente maior (comparado com o peso de cada um dos anteriores no primeiro ciclo) pela redução do número de domínios<sup>8</sup>. Este “talvez” revela exactamente a primeira dificuldade encontrada, que se refere à inexistência de informação pública acerca dos pesos classificativos de cada um dos domínios e respectivos campos de análise, o que provoca uma falta de clareza relativamente ao que se está a comparar e à adequação ou não da comparação que se pretende efectuar. Além desta incerteza relativamente à ponderação atribuída entre os diversos domínios e respectivos campos de análise, o que leva a pressupor uma distribuição igualitária, existem alguns indícios, como demonstram Bidarra *et al* (2014), que levam a concluir que no domínio *Resultados*, os *resultados académicos* possuem uma ponderação superior aos restantes factores, o que revela desigualdade nas ponderações quando supostamente não deveria existir. Assim, relativamente ao domínio *Liderança e gestão* uma análise comparativa nunca poderá ser muito conclusiva, e não só devido às alterações efectuadas nos domínios e respectivos campos de análise, mas também por uma fraca transparência nas ponderações atribuídas aos domínios e respectivos campos de análise, e aparente debilidade na continuidade avaliativa verificada entre os dois ciclos avaliativos.

Quando se pretende identificar a permanência de pontos fortes e áreas de melhoria entre os dois ciclos avaliativos denota-se nos relatórios alguma descontinuidade na identificação destes, sendo raras as referências a aspectos identificados no primeiro ciclo avaliativo. Por exemplo, nos relatórios (ME, 2006; IGEC, 2011) verifica-se que a

---

<sup>8</sup> Enquanto que no primeiro ciclo avaliativo o domínio *Liderança* possuía um peso equivalente a 1/5, no segundo ciclo avaliativo passa a ter um peso equivalente a 1/3.



área de melhoria que permaneceu nos dois ciclos é relativa às condições das instalações físicas, no entanto no primeiro relatório, esta mesma área de melhoria é referida no contexto da *Organização e gestão* e no segundo relatório no contexto dos *Resultados*, denotando-se assim alguma falta de coerência e de continuidade do trabalho efectuado no primeiro ciclo avaliativo. Outro exemplo relaciona-se com a inexistência de uma continuidade na consideração dos pontos fortes e áreas de melhoria entre os dois ciclos avaliativos, por exemplo quando um elemento é identificado como ponto forte no primeiro ciclo avaliativo e no segundo ciclo o mesmo elemento é reconhecido e até referido no relatório, mas omitido na lista de pontos fortes, exemplo que pode ser verificado nos relatórios (IGE, 2007; IGEC, 2012b), onde, no relatório do primeiro ciclo avaliativo existe a referência à existência de parcerias como um ponto forte e no relatório do segundo ciclo esse aspecto é referido no relatório mas não como um ponto forte identificado. Esta situação pode facilmente resultar numa situação nociva para a escola, na medida em que possa resultar numa aparente diminuição do número de pontos fortes identificados no segundo ciclo, quando efectivamente possui atributos que não foram identificados e se fossem, reflectiriam um aumento de pontos fortes efectivamente existentes. Sem uma continuidade avaliativa torna-se bastante difícil efectuar um estudo de progressão viável e que reflecta efectivamente o número de pontos fortes e áreas de melhoria, e os domínios e campos de análise em que estes se situam. Além disso, diferentes análises avaliativas, referindo os mesmos aspectos como pertencendo a diferentes domínios, provocam uma distorção que não possibilita uma identificação realista de progressões. Nesse aspecto a subjectividade inerente a estas distorções demonstra a necessidade de um maior rigor na determinação do campo de análise em que se enquadra cada ponto forte ou área de melhoria, permitindo uma concordância entre relatórios e uma análise mais precisa na caracterização da escola em relação a cada ponto forte e área de melhoria.

Encontra-se frequentemente nos relatórios alguma imprecisão na identificação dos pontos fortes. Seguem alguns exemplos. Nos relatórios (IGE, 2009c; IGEC, s.d.c), na identificação dos pontos fortes, os resultados do 9º ano são apresentados no primeiro ciclo como pertencentes ao domínio *Resultados* e no segundo ciclo como pertencendo ao domínio *Prestação do serviço educativo*. Noutro exemplo, nos relatórios (IGE, 2008; IGEC, 2013c) apresenta-se, entre os dois ciclos avaliativos, duas concepções diferentes

acerca da identificação dos pontos fortes, resultando em dois pontos fortes identificados no relatório do segundo ciclo, que correspondem exactamente ao que havia sido referido no relatório do ciclo avaliativo anterior num único ponto forte. O segundo ponto forte do relatório do primeiro ciclo é referido nos dois primeiros pontos fortes do relatório do segundo ciclo. Uma análise ao último caso permite compreender que a presença de mais de um ponto forte na enunciação de apenas um ponto forte é um caso duplamente inconveniente, tanto ao nível da fidelidade dos dados que serão analisados, como até em termos de justiça avaliativa para com a escola, pois está a ser considerado apenas um ponto forte onde na verdade existem dois.

Verifica-se também a presença de mais do que um domínio ou campo de análise num único ponto forte, por exemplo, no relatório (IGEC, 2012c) do segundo ciclo avaliativo, o último ponto forte assinalado agrupa claramente dois domínios distintos, *Prestação do serviço educativo* e *Liderança e gestão*. Noutro exemplo, no relatório (IGEC, s.d.c) o segundo ponto forte apresenta aspectos associáveis a 3 domínios: *Resultados* (abandono), *Prestação do serviço educativo* (adequação do ensino), e *Liderança* (oferta formativa). A existência de vários domínios num mesmo ponto forte ou área de melhoria traz as mesmas consequências enunciadas anteriormente no que se refere à presença de mais de um ponto forte num único ponto forte enunciado, na medida em que, se é claro que podem ser incluídos dois pontos fortes num único ponto forte enunciado dentro do mesmo domínio avaliativo, reduzindo a identificação dos pontos fortes realmente existentes, no caso da presença de vários domínios num mesmo ponto forte ou área de melhoria, revela-se ainda mais claramente a supressão de pontos fortes ou áreas de melhoria que deviam ser assinalados como respeitantes a outro(s) domínio(s).

Como se pode verificar nos exemplos anteriores, os dados presentes nos relatórios da avaliação externa das escolas não garantem um reflexo exacto daquilo que se verifica nas escolas, que apesar de ser reconhecido não é devidamente enunciado na identificação dos pontos fortes e áreas de melhoria, podendo resultar na identificação de menos pontos fortes do que aqueles que realmente se verificam e num inadequado enquadramento dos pontos fortes nos respectivos campos de análise. Estas oscilações nas identificações do número de pontos fortes e áreas de melhoria são especialmente prejudiciais para as escolas na medida em que as classificações atribuídas às escolas

estão em parte dependentes, como referem Bidarra *et al* (2014), do “balanço entre o número de pontos fortes e fracos” (p.3).

De modo a possibilitar um estudo de progressões das escolas no contexto do impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas, deverá haver uma reformulação no modo como são enunciados os pontos fortes, aproximando o máximo possível a um enquadramento directo nos respectivos campos de análise. Por outro lado é fundamental o surgimento de uma continuidade avaliativa clara, por parte da avaliação externa, garantindo uma coerência entre os vários relatórios da mesma escola ao longo dos ciclos avaliativos, de modo a permitir a verificação da manutenção dos pontos fortes anteriormente identificados, supressão de áreas de melhoria anteriormente identificadas, e transformação de áreas de melhoria em pontos fortes assinaláveis. O modo como são identificados actualmente os pontos fortes e áreas de melhoria não só não permitem um reconhecimento claro de progressões, como fornecem dados que podem dar origem a análises distorcidas.

### **4.3 Apresentação e discussão dos resultados**

#### **4.3.1 Variação na identificação do número de pontos fortes e áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos**

Os pontos fortes e as áreas de melhoria foram analisados no que se refere à variação no número de referências em cada ciclo avaliativo. O número total de pontos fortes e áreas de melhoria identificados nas escolas em cada ciclo avaliativo permite verificar a tendência relativa a um aumento ou diminuição do número total de pontos fortes e áreas de melhoria do primeiro para o segundo ciclo.

No que se refere ao número total de pontos fortes identificados em cada ciclo avaliativo, denota-se um aumento de pontos fortes identificados no segundo ciclo avaliativo, passando de 478 pontos fortes identificados no primeiro ciclo avaliativo para 504 identificados no segundo ciclo.

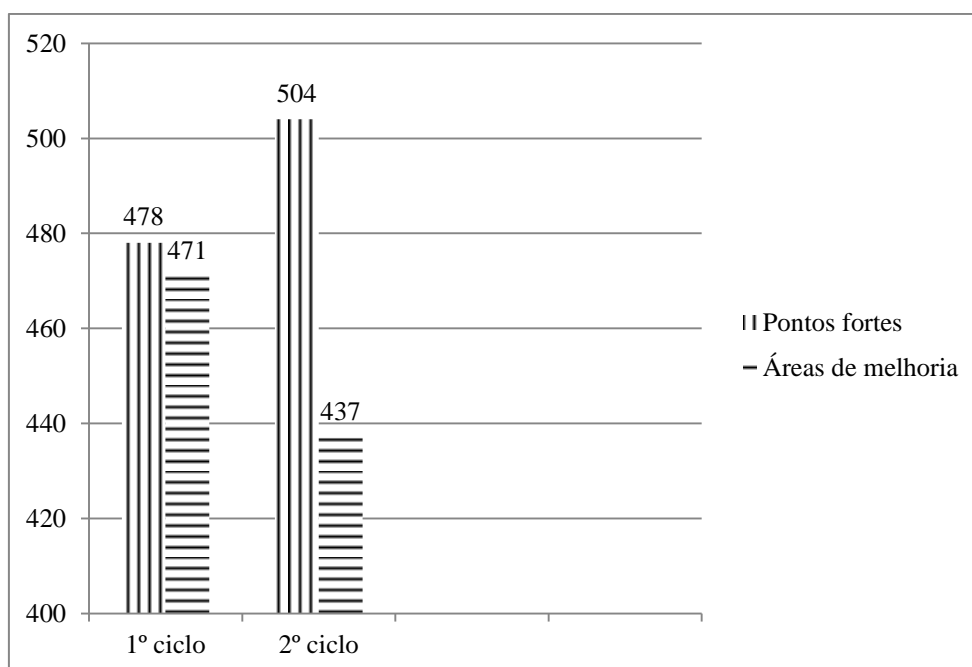
No que se refere às áreas de melhoria identificadas nos dois ciclos avaliativos, verifica-se um decréscimo do número total de áreas de melhoria identificadas no segundo ciclo avaliativo. No primeiro ciclo avaliativo foram identificados 471 debilidades/pontos fracos e no segundo ciclo foram identificadas 437 áreas de melhoria.

Seguidamente apresentam-se os números totais de pontos fortes e áreas de melhoria identificados em cada ciclo avaliativo, no quadro 13, e um gráfico, na figura 1, representativo da tendência verificada, onde se verifica um aumento do número de pontos fortes e a diminuição do número de áreas de melhoria.

**Quadro 13.**

Número total de pontos fortes e áreas de melhoria em cada ciclo avaliativo.

	Pontos Fortes identificados	Áreas de Melhoria identificadas
1º ciclo avaliativo	478	471
2º ciclo avaliativo	504	437



**Figura 1.**

Número total de pontos fortes e áreas de melhoria identificados em cada ciclo avaliativo.

Numa análise de frequências do número de pontos fortes e áreas de melhoria identificados em cada escola, que se encontra no quadro 14 (abaixo), apresenta-se o número de escolas em que foram atribuídos um número específico de pontos fortes ou áreas de melhoria, agrupando todas as escolas em que tenha sido identificado o mesmo número de pontos fortes ou áreas de melhoria. Esta análise possibilita identificar progressões que se reflectem no aumento e manutenção do número de pontos fortes

identificados entre os dois ciclos avaliativos e na diminuição do número de áreas de melhoria identificadas nos dois ciclos avaliativos.

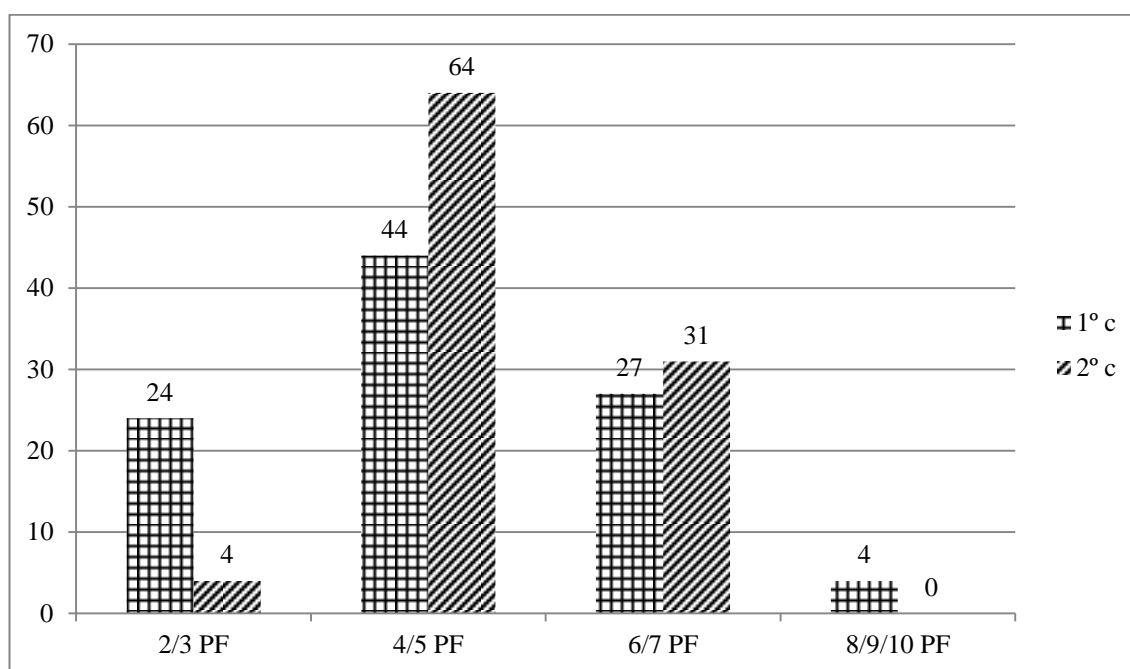
No que se refere à frequência do número de pontos fortes identificados, no primeiro ciclo avaliativo, a maioria das escolas foi identificada com cinco pontos fortes ou mais, sendo, no universo das 99 escolas, 56 delas identificadas como possuindo cinco ou mais pontos fortes, e destas 56 escolas, 25 delas foram identificadas com cinco pontos fortes. No segundo ciclo avaliativo 66 escolas foram identificadas com cinco pontos fortes ou mais, e 35 destas escolas foram identificadas com cinco pontos fortes. A identificação de cinco pontos fortes por escola representa a maior percentagem de ocorrências nos dois ciclos avaliativos. Nestes dois ciclos avaliativos, além de se ter aumentado o número de referências a pontos fortes, também aumentou o número mínimo de pontos fortes identificados, de dois para três, sendo que no primeiro ciclo apenas uma escola foi identificada como possuindo dois pontos fortes e 23 escolas foram identificadas como possuindo três pontos fortes, enquanto no segundo ciclo avaliativo apenas quatro escolas foram identificadas como possuindo apenas três pontos fortes, o que demonstra um claro aumento do número mínimo de pontos fortes identificados em cada escola. Paralelamente também diminuiu, para zero, o número de escolas que tinham sido identificadas no primeiro ciclo com 8, 9 e 10 pontos fortes.

**Quadro 14.**

Frequências do número pontos fortes por escola nos dois ciclos avaliativos.

Frequência do número de pontos fortes identificados por escola				
Nº de PF	1º ciclo avaliativo		2º ciclo avaliativo	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
2	1	1,0%	0	0,0%
3	23	23,2%	4	4,0%
4	19	19,2%	29	29,3%
5	25	25,3%	35	35,4%
6	18	18,2%	16	16,2%
7	9	9,1%	15	15,2%
8	2	2,0%	0	0,0%
9	1	1,0%	0	0,0%
10	1	1,0%	0	0,0%
Total	99	100%	99	100%

De seguida apresenta-se, na Figura 2, a comparação entre o número de pontos fortes identificados nas escolas em cada ciclo avaliativo. Para simplificar o gráfico agrupam-se alguns números de pontos fortes identificados, nomeadamente as escolas em que foram identificados 2 ou 3, 4 ou 5, 6 ou 7, e 8, 9 ou 10 pontos fortes. Verifica-se que a tendência é de aumento do número de escolas com entre 4 e 7 pontos fortes, e diminui o número de escolas com menos de 4 e mais de 7 pontos fortes. No entanto deve salientar-se o caso das escolas em que foram identificados 6 pontos fortes nos dois ciclos avaliativos, em que na verdade, ao contrário do que sugere o gráfico, houve uma pequena diminuição no número de escolas de 18 para 16, tal como se pode confirmar no quadro 14 acima. No entanto esta diminuição não é significativa pois refere-se apenas a duas escolas, e portanto não altera significativamente a tendência apresentada no gráfico.



**Figura 2.**

Comparação do número escolas em que se identificou determinado número de pontos fortes entre os dois ciclos avaliativos.

Relativamente à frequência do número de áreas de melhoria identificadas por escola, existem alguns indicadores que sugerem uma diminuição no número de áreas de melhoria identificadas, nomeadamente o aumento no número de escolas em que se identificaram 3, 4 e 5 áreas de melhoria e a diminuição no número de escolas em que se identificaram 6, 7, 8, 9 e 13 áreas de melhoria, neste caso, apresenta-se uma diminuição no número de áreas de melhoria identificadas por escola, sendo 4 o número de áreas de melhoria que mais frequentemente foi atribuído por escola, representando uma percentagem de 30,3%. Também se verifica uma diminuição do número de escolas em que se identificaram poucas ou nenhuma área de melhoria, mais precisamente os cinco casos do primeiro ciclo avaliativo em que se tinha identificado 0 ou 2 áreas de melhoria, reduziu-se apenas a um único caso no segundo ciclo avaliativo, em que apenas uma escola foi identificada com apenas uma área de melhoria. Estes dados podem ser verificados no quadro 15 que se encontra de seguida.

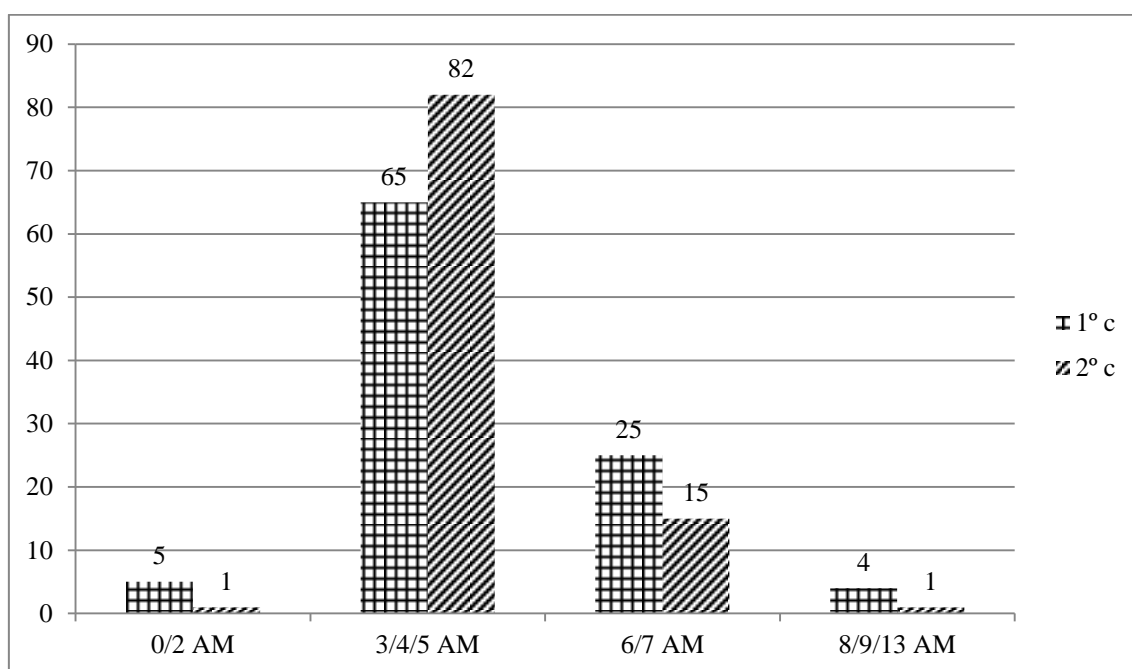
**Quadro 15.**

Frequência do número de áreas de melhoria por escola nos dois ciclos avaliativos

Frequência do número de áreas de melhoria identificadas por escola				
Nº de AM	1º ciclo avaliativo		2º ciclo avaliativo	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
0	1	1,0%	0	0,0%
2	4	4,0%	1	1,0%
3	19	19,2%	24	24,2%
4	23	23,2%	30	30,3%
5	23	23,2%	28	28,3%
6	14	14,1%	10	10,1%
7	11	11,1%	5	5,1%
8	2	2,0%	1	1,0%
9	1	1,0%	0	0,0%
13	1	1,0%	0	0,0%
Total	99	100%	99	100%

Na Figura 3 pode verificar-se a comparação entre os dois ciclos relativamente ao número de áreas de melhoria identificadas por escola. Para simplificar o gráfico criaram-se cinco grupos representativos, nomeadamente, das escolas em que foram identificadas zero ou 2, 3, 4 ou 5, 6 ou 7, e 8, 9 ou 13 áreas de melhoria. Verifica-se um aumento do número de escolas em que foram identificadas entre 3 e 5 áreas de melhoria e uma diminuição do número de escolas em que foram identificadas menos de 3 e mais de 5 áreas de melhoria.



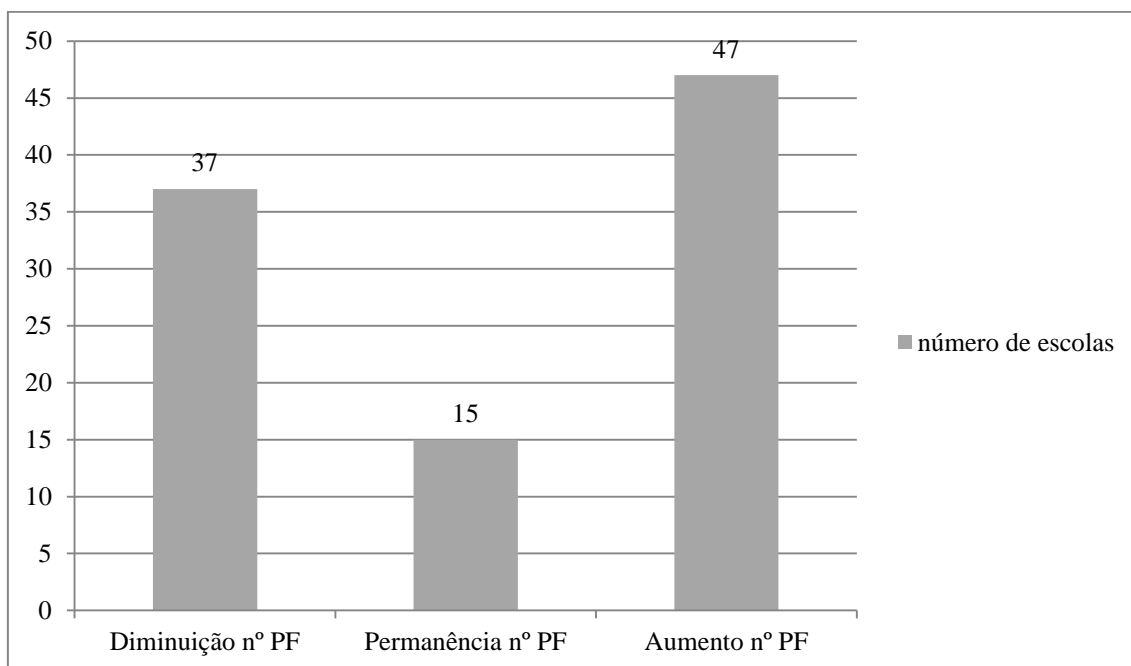


**Figura 3.**

Comparação do número de escolas em que se identificou determinado número de áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos.

Através do cruzamento entre os números correspondentes nos dois ciclos avaliativos é possível verificar a movimentação que foi feita no número de pontos fortes e áreas de melhorias entre os dois ciclos avaliativos.

O quadro 16, que se segue, é referente aos pontos fortes nos dois ciclos avaliativos e apresenta o número de escolas que passaram de um determinado número de pontos fortes identificados no primeiro ciclo avaliativo, para outro determinado número de pontos fortes identificados no segundo ciclo avaliativo. A tabela revela que 47 escolas apresentam um aumento no número de pontos fortes identificados, 15 escolas mantém o mesmo número de pontos fortes identificados no primeiro ciclo avaliativo e 37 escolas apresentam uma diminuição no número de pontos fortes identificados relativamente ao primeiro ciclo avaliativo. A Figura 4 representa estes números graficamente para clarificar o peso destes números.



**Figura 4.**

Número de escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de pontos fortes identificados entre os dois ciclos avaliativos.

Como se pode verificar no Quadro 16, abaixo, é relevante o aumento no número de identificações de pontos fortes nos casos em que as escolas tiveram identificação de três ou quatro pontos fortes durante o primeiro ciclo, sendo claro o caso das 23 escolas a que tinha sido atribuído três pontos fortes no primeiro ciclo, que sem exceção lhes foram identificados mais pontos fortes, com nove escolas a aumentarem o número de pontos fortes identificados de três para cinco. No caso das 19 escolas em que tinham sido identificados quatro pontos fortes no primeiro ciclo avaliativo, em 14 delas foi aumentado o número de pontos fortes identificados, em cinco delas os quatro pontos fortes mantiveram-se, pelo menos em número, e nenhuma destas escolas diminuiu o número de pontos fortes identificados em relação ao primeiro ciclo. Por outro lado denota-se também uma clara diminuição nos números de pontos fortes atribuídos, no segundo ciclo avaliativo, nas escolas em que tinham sido identificados, durante o primeiro ciclo, 7, 8, 9 e 10 pontos fortes durante o primeiro ciclo avaliativo. Do total das 13 escolas em que se tinha identificado, durante o primeiro ciclo avaliativo, sete ou mais pontos fortes, apenas uma manteve os sete pontos fortes inicialmente identificados, no entanto, tal como já se referiu anteriormente, os sete pontos fortes identificados no

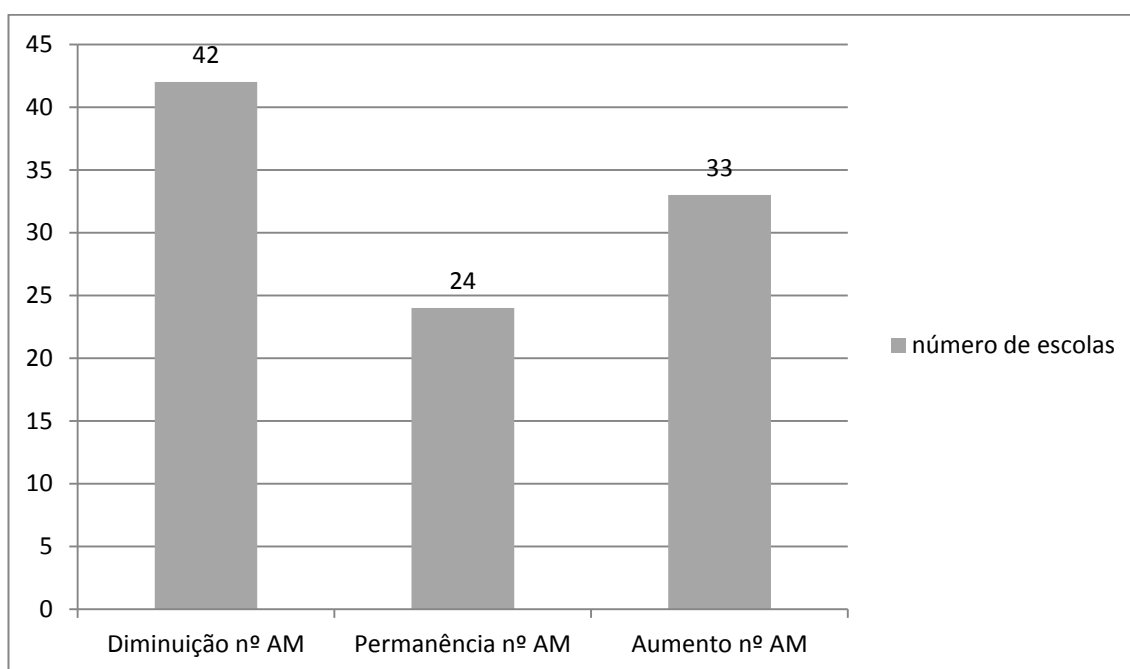
primeiro ciclo não coincidem com os sete pontos fortes identificados no segundo ciclo, o que será abordado posteriormente na análise das permanências.

**Quadro 16.**

Cruzamento entre o número de pontos fortes identificados por escola em cada ciclo avaliativo.

Cruzamento entre o número de PF nos dois ciclos avaliativos						
Nº PF 1º ciclo	Nº PF 2º ciclo					Total
	3	4	5	6	7	
2	1	0	0	0	0	1
3	0	6	9	4	4	23
4	0	5	7	4	3	19
5	2	9	6	2	6	25
6	1	6	7	3	1	18
7	0	3	4	1	1	9
8	0	0	0	2	0	2
9	0	0	1	0	0	1
10	0	0	1	0	0	1
Total	4	29	35	16	15	99

No que se refere à análise do número de áreas de melhoria identificado em cada escola e a progressão desses números entre os dois ciclos avaliativos, representada no Quadro 17, que se encontra abaixo, verifica-se que em 42 escolas diminuiu o número de áreas de melhoria identificadas no segundo ciclo avaliativo, em 24 escolas manteve-se o mesmo número de áreas de melhoria identificadas no primeiro ciclo avaliativo e em 33 escolas aumentou o número de áreas de melhoria identificadas (cf. Figura 5).



**Figura 5.**

Número de escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de áreas de melhoria identificadas entre os dois ciclos avaliativos.

É relevante voltar a analisar os casos de aumento evidenciados anteriormente, nos casos em que foram identificadas três, quatro e cinco áreas de melhoria. No caso em que houve um aumento de escolas em que se identificaram três áreas de melhoria, verifica-se que resultou de uma maioria de 18 casos de diminuição no número de áreas de melhoria identificadas, cinco escolas que mantiveram o número de três áreas de melhoria identificadas e apenas um caso de uma escola que passou de duas áreas de melhoria identificadas no primeiro ciclo avaliativo e três áreas de melhoria no segundo. No caso mais relevante, representante de 30%, em que as escolas foram identificadas com quatro áreas de melhoria, pode-se verificar que resultara de 10 escolas que mantiveram o número de quatro áreas de melhoria identificadas, sete escolas em que se tinha identificado no ciclo anterior apenas três áreas de melhoria e os restantes 12 casos são de diminuição no número de áreas de melhoria identificadas. Verificando-se mais casos de progressão do que regressão, na medida em que a maioria das escolas não obteve, no segundo ciclo, a identificação das quatro áreas de melhoria por acréscimo, mas por diminuição relativamente ao número de áreas de melhoria identificadas anteriormente. Nestes dois últimos casos verifica-se uma progressão na medida em que

há uma significativa diminuição do número de áreas de melhoria identificadas nas escolas. O mesmo não acontece com as escolas que se encontram com cinco áreas de melhoria identificadas no segundo ciclo, em que, das 28 escolas apenas oito atingiram o número de cinco áreas de melhoria identificadas por diminuição do número de áreas de melhoria identificadas no ciclo anterior, cinco escolas mantiveram o número de cinco áreas de melhoria identificadas em ambos os ciclos avaliativos e as restantes 15 escolas aumentaram o número de áreas de melhoria para cinco, verificando-se que a maioria das escolas não progrediu na redução de áreas de melhoria. No que se refere às 15 escolas em que se tinha identificado um número elevado de áreas de melhoria no primeiro ciclo avaliativo, com a identificação de 6, 7, 8, 9 e 13 áreas de melhoria, verifica-se que existem casos relevantes, como as seis escolas que passaram de seis áreas de melhoria identificadas no primeiro ciclo avaliativo para três áreas de melhoria no segundo ciclo, a escola que passou de sete para três áreas de melhoria identificadas, as três escolas que passaram de sete para quatro áreas de melhoria identificadas, ou as duas escolas que passaram de oito áreas de melhoria identificadas no primeiro ciclo para quatro no segundo ciclo, e a escola que reduziu o número de áreas de melhoria identificadas de 13 para sete no segundo ciclo avaliativo, representando uma diminuição expressiva na identificação de áreas de melhoria. É também relevante analisar os casos das cinco escolas em que se tinham identificado duas ou menos áreas de melhoria no segundo ciclo e viram esse número aumentado no segundo ciclo avaliativo, passando todas estas escolas a ser identificadas com três, quatro ou cinco áreas de melhoria no segundo ciclo avaliativo.

Apresenta-se de seguida, no Quadro 17, o cruzamento entre o número de áreas de melhoria identificadas por escola nos dois ciclos avaliativos:

**Quadro 17.**

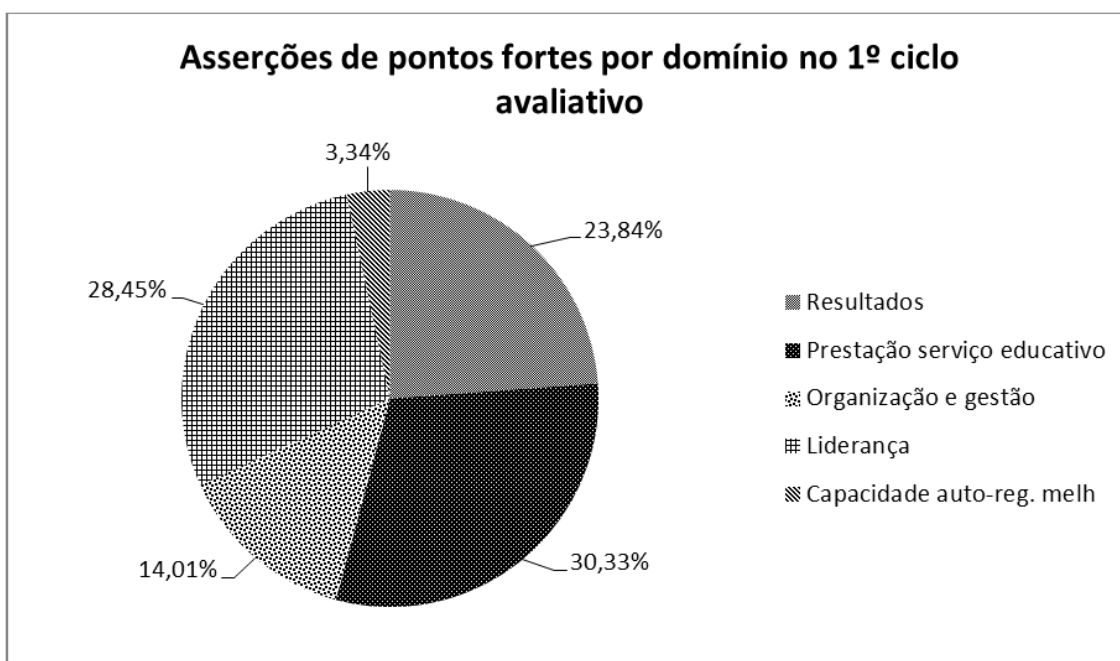
Cruzamento entre o número de áreas de melhoria identificadas por escola em cada ciclo avaliativo

Cruzamento entre o número de AM nos dois ciclos avaliativos								
Nº AM 1º ciclo	Nº AM 2º ciclo							Total
	2	3	4	5	6	7	8	
0	0	0	1	0	0	0	0	1
2	0	1	0	3	0	0	0	4
3	0	5	7	5	1	0	1	19
4	0	3	10	7	3	0	0	23
5	1	8	5	5	3	1	0	23
6	0	6	2	4	2	0	0	14
7	0	1	3	4	1	2	0	11
8	0	0	2	0	0	0	0	2
9	0	0	0	0	0	1	0	1
13	0	0	0	0	0	1	0	1
Total	1	24	30	28	10	5	1	99

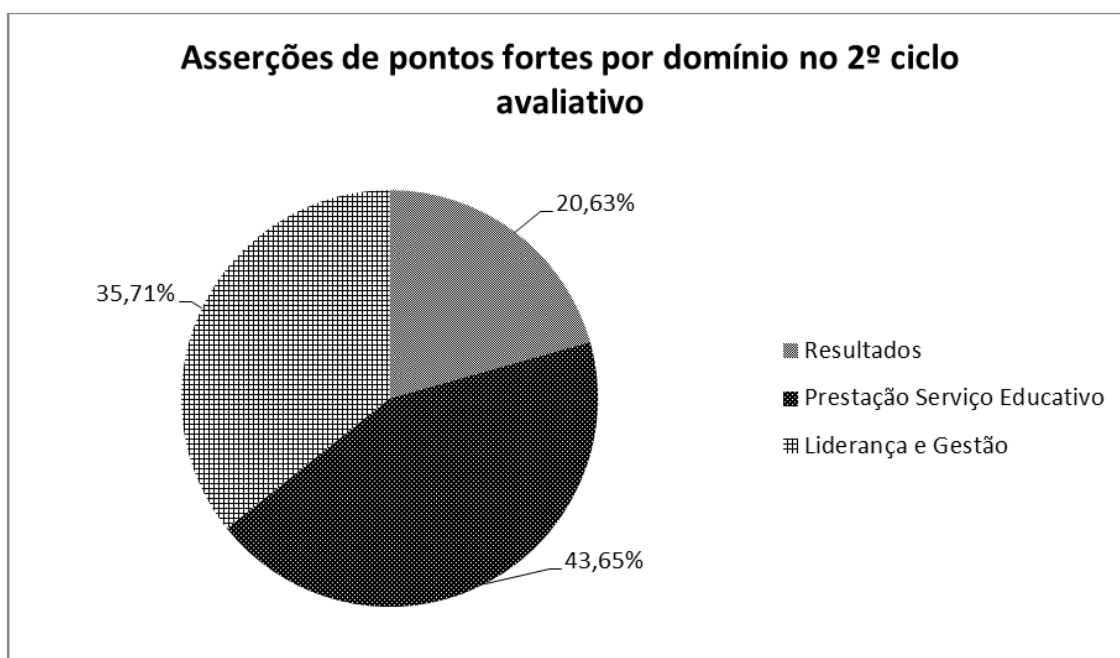
#### 4.3.2 Distribuição das asserções relativas a pontos fortes e áreas de melhoria por domínio

De modo a reconhecer-se o número de asserções referentes a pontos fortes e áreas de melhoria relativamente a cada domínio, tal como a sua evolução ao longo dos dois ciclos avaliativos, procedeu-se à quantificação dos pontos fortes e áreas de melhoria relativamente aos domínios em que foram identificados e posteriormente à identificação das percentagens correspondentes à quantidade de pontos fortes e áreas de melhoria em cada ciclo avaliativo, relativamente aos domínios em que se enquadram.

Numa contabilização do número de pontos fortes e áreas de melhoria relativamente aos domínios avaliativos em que se inserem, verifica-se que do primeiro para o segundo ciclo avaliativo existe uma diminuição no número de pontos fortes relativos ao domínio *Resultados*, de 114 (23,84%) para 104 (20,63%), representando assim uma diminuição de pontos fortes identificados no domínio dos *Resultados*, tal como se pode verificar nas Figuras 6 e 7. O domínio *Resultados* é aquele em que se verifica o menor número de pontos fortes identificados nos dois ciclos avaliativos.



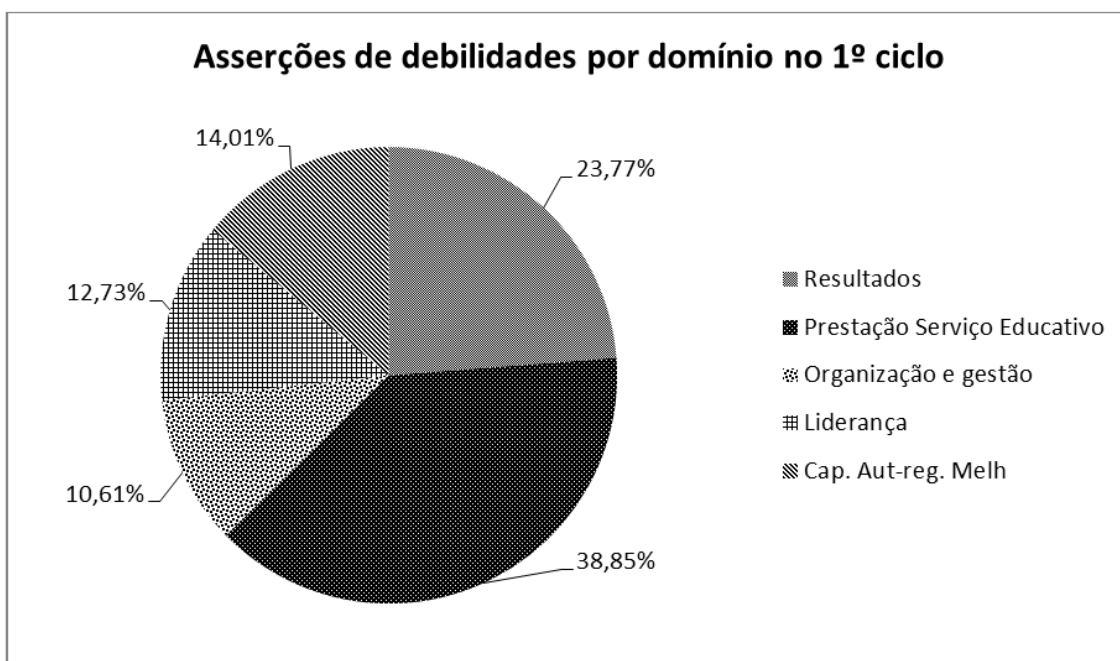
**Figura 6.**  
Percentagens do número de asserções relativas a pontos fortes, por domínio, no 1º ciclo avaliativo



**Figura 7.**  
Percentagens do número de asserções relativas a pontos fortes, por domínio, no 2º ciclo avaliativo

Mais expressiva é a diminuição do número de áreas de melhoria neste mesmo domínio entre os dois ciclos avaliativos, como se pode verificar nas Figuras 8 e 9, de 112 áreas de melhoria identificadas no primeiro ciclo (23,77%), para 83 (18,99%), representando uma diminuição de áreas de melhoria identificadas no segundo ciclo relativamente ao domínio *Resultados*.

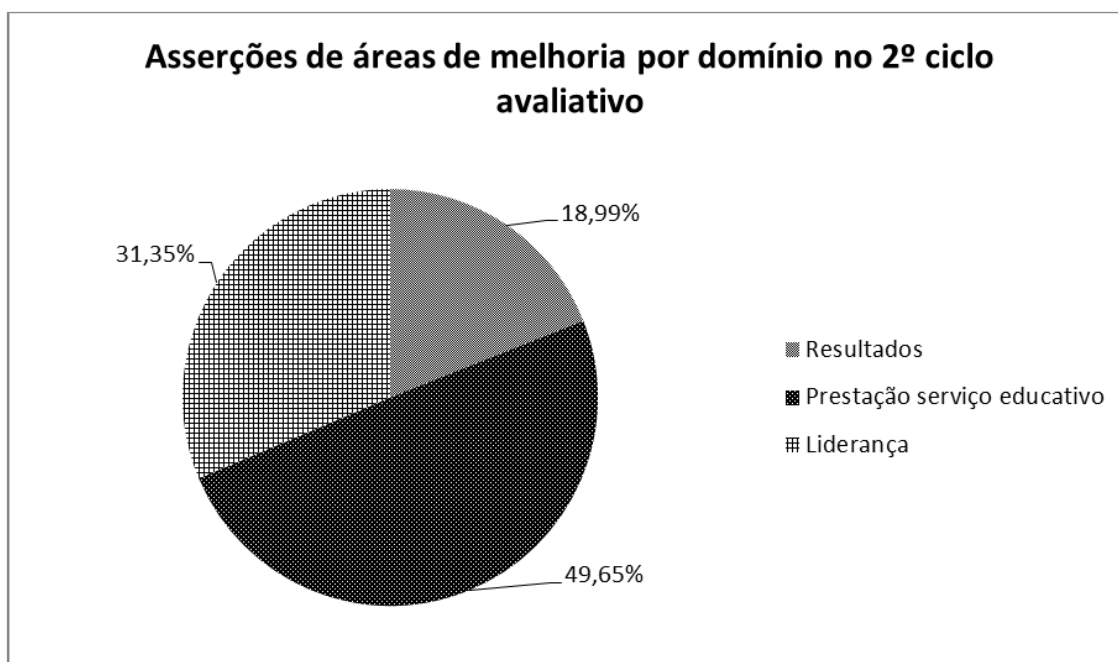
Por outro lado, no domínio *Prestação do serviço educativo* há um aumento do número de asserções, quer relativas a pontos fortes como áreas de melhoria, passando de 145 pontos fortes (30,33%) no primeiro ciclo, para 220 (43,65%) no segundo ciclo. Por outro lado, não tão positivo é o aumento também relevante do número de áreas de melhoria identificadas, de 183 (38,85%) no primeiro ciclo para 217 (49,65%) no segundo ciclo, representado estas quase metade de todas as áreas de melhoria identificadas entre todos os domínios.



**Figura 8.**

Percentagens do número de asserções relativas a debilidades, por domínio, no 1º ciclo avaliativo

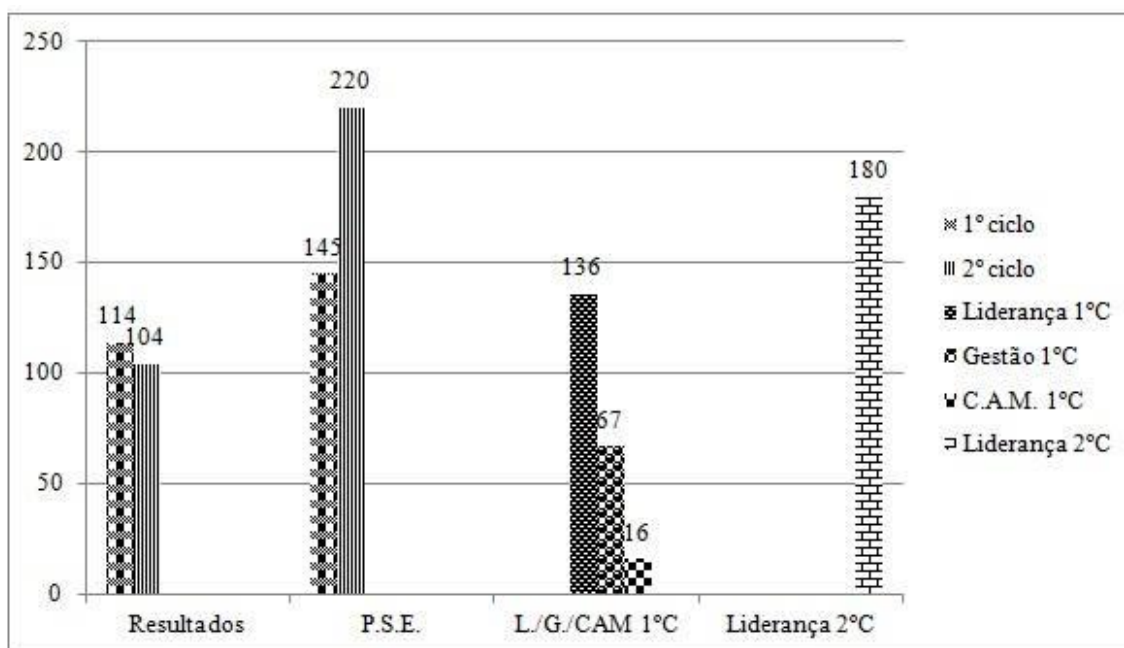




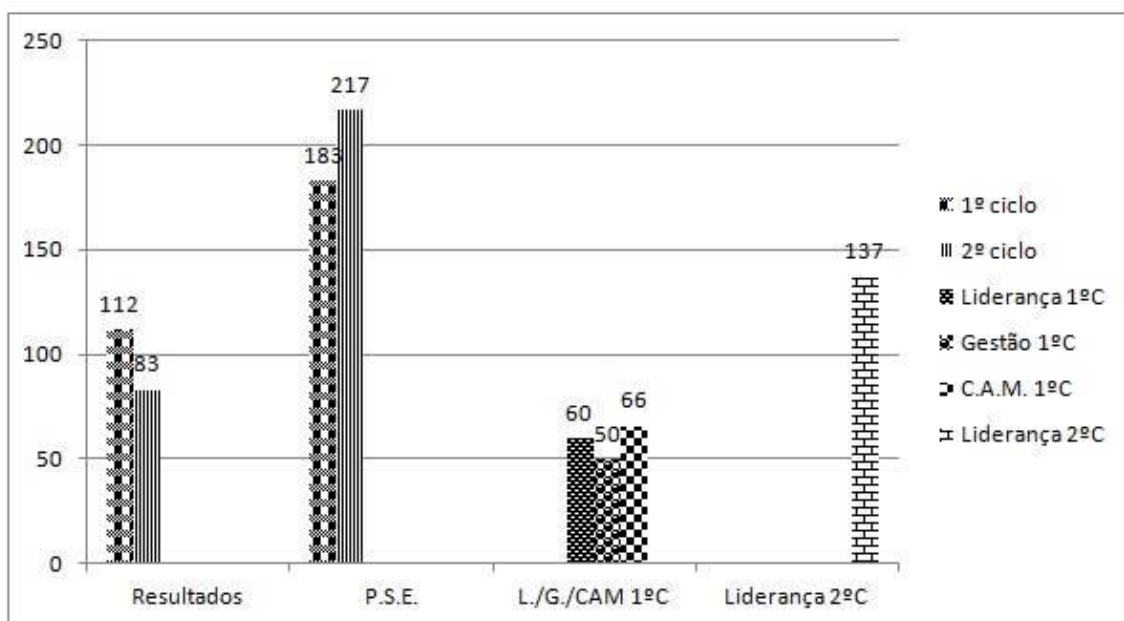
**Figura 9.**

Percentagens do número de assertões relativas a áreas de melhoria, por domínio, no 2º ciclo avaliativo

De seguida apresenta-se, nas Figuras 10 e 11, a comparação entre os dois ciclos, apresentando o número de assertões relativas a pontos fortes e também áreas de melhoria, distribuídas pelos domínios avaliativos. Devido à complexidade na comparação do domínio *Liderança e gestão* nos dois ciclos avaliativos, os valores apresentam-se em separado para cada ciclo, enquanto os domínios *Resultados e Prestação do serviço educativo* os valores são apresentados agrupados para comparação entre os dois ciclos.



**Figura 10.**  
Número de asserções relativas a pontos fortes nos dois ciclos avaliativos



**Figura 11.**  
Número de asserções relativas a áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos.

No que se refere aos domínios que sofreram alterações entre os dois ciclos avaliativos, apresentam-se os valores de modo a poder verificar-se os dados existentes.

Tendo em conta que o domínio *Liderança e gestão* englobou três domínios distintos existentes durante o primeiro ciclo avaliativo, pode registar-se a diferença entre os dois ciclos nos totais que os domínios correspondentes apresentam, constatando assim, que os três domínios do primeiro ciclo, que correspondem ao domínio *Liderança e gestão* no segundo ciclo, apresentam um total de 219 pontos fortes identificados (45,81%), enquanto no segundo ciclo foram identificados 180 pontos fortes (35,71%), significando alguma perda de peso na distribuição de pontos fortes relativamente aos outros dois domínios. Fazendo a mesma análise relativamente às áreas de melhoria entre os dois ciclos, verifica-se que no primeiro ciclo, num total dos três domínios, foram identificadas 176 áreas de melhoria (37,36%), enquanto no segundo ciclo no domínio *Liderança e gestão* houve uma diminuição do número para 137 áreas de melhoria (31,35%).

Seguidamente encontra-se o Quadro 18 com o número de asserções relativas a pontos fortes e áreas de melhoria, por domínio, nos dois ciclos avaliativos.

#### **Quadro 18.**

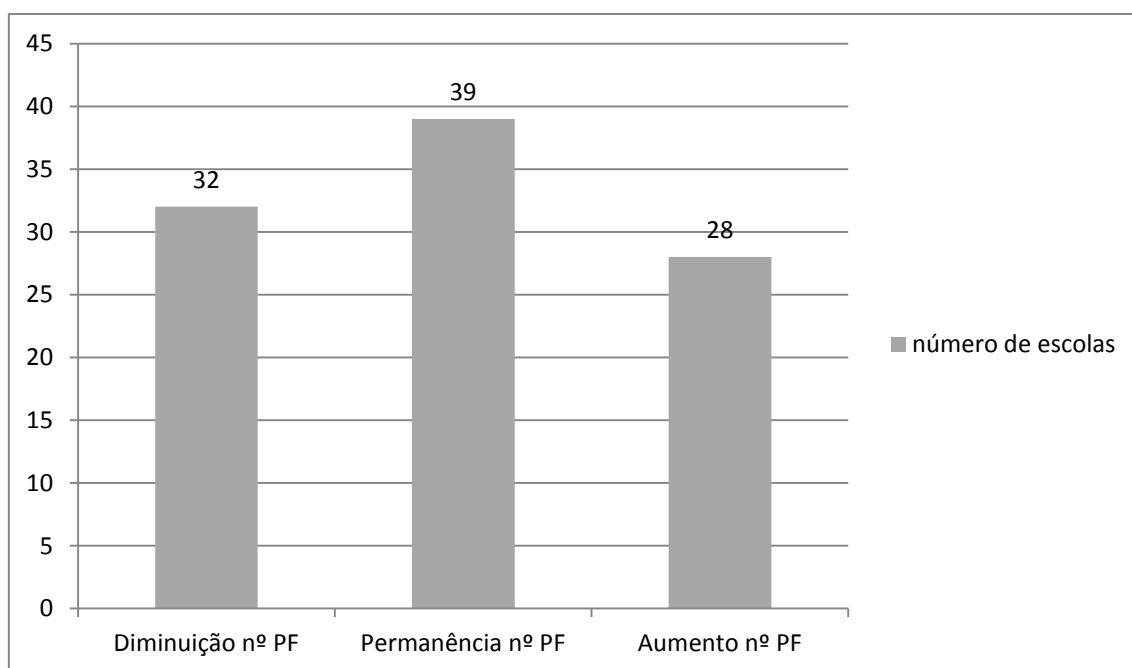
Número de pontos fortes e áreas de melhoria por domínio nos dois ciclos avaliativos

Número total de pontos fortes e áreas de melhoria por domínio e ciclo avaliativo				
Domínios	1º ciclo avaliativo		2º ciclo avaliativo	
	Pontos fortes	Pontos Fracos	Pontos fortes	Áreas de melhoria
<i>Resultados</i>	114	112	104	83
<i>Prestação Serv. Educativo</i>	145	183	220	217
<i>Org. Gest.</i>	67	50	180	137
<i>Liderança</i>	136	60		
<i>Cap. Aut. Melh.</i>	16	66		
<i>Total</i>	478	471	504	437

Para uma melhor compreensão das mudanças ocorridas no número de pontos fortes e áreas de melhoria identificadas nos domínios *Resultados* e *Prestação do serviço*

*educativo*, entre os dois ciclos avaliativos, procedeu-se ao cruzamento do número de pontos fortes ou áreas de melhoria, em cada ciclo avaliativo, relativamente a cada domínio referido. Nos Quadros 19 e 20 pode constatar-se alguns pormenores interessantes no que se refere à progressão ou mudanças verificadas.

No que se refere ao domínio *Resultados* constata-se que das 99 escolas analisadas, apenas 28 obtiveram um aumento do número de pontos fortes identificados no segundo ciclo, 39 escolas mantiveram o mesmo número de pontos fortes identificados no segundo ciclo avaliativo, e em 32 escolas diminuiu o número de pontos fortes identificados no segundo ciclo no mesmo domínio. A Figura 12, que se segue, representa estes números.



**Figura 12.**

Número de escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de pontos fortes identificados entre os dois ciclos avaliativos no domínio *Resultados*.

No que se refere ao número de pontos fortes identificados entre os dois ciclos avaliativos constata-se que o maior número de escolas, 25, se apresenta como tendo apenas um ponto forte identificado no domínio *Resultados* em ambos os ciclos avaliativos, por outro lado 12 escolas tinham sido identificadas com apenas um ponto forte relativo ao domínio *Resultados* no primeiro ciclo avaliativo e deixou de ter qualquer ponto forte identificado relativamente a este mesmo domínio no segundo ciclo,

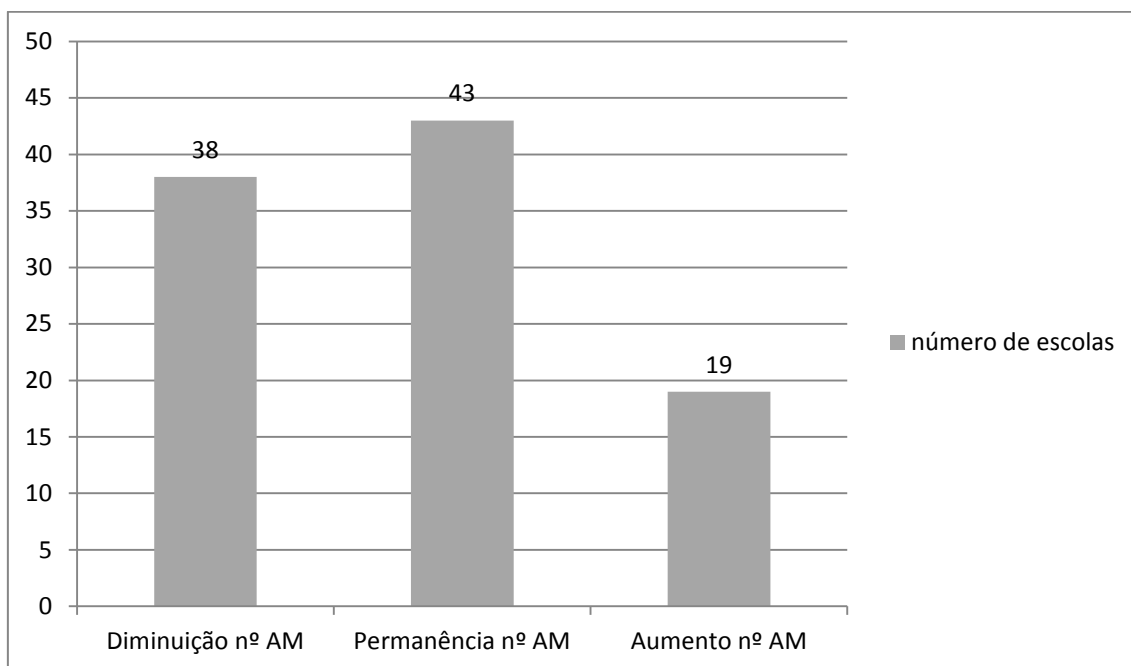
e 10 escolas em que não se tinha identificado qualquer ponto forte relativo ao domínio *Resultados* no primeiro ciclo avaliativo passaram a ter um ponto forte identificado relativamente a este domínio no segundo ciclo avaliativo. No que se refere à identificação de pontos fortes no domínio *Resultados* a maior parte das escolas, como se pode verificar no quadro 19 abaixo, situa-se num número muito baixo de pontos fortes identificados, sem que isso represente algum tipo de progressão, o que se verifica é uma diminuição do número de pontos fortes identificados ou a conservação de um número muito baixo, que se repete nos dois ciclos avaliativos. Um caso relevante, pela anomalia que representa e curiosidade do caso, é o da escola que vê reduzido drasticamente o número de pontos fortes identificados neste domínio, passando de cinco pontos fortes identificados no primeiro ciclo avaliativo, para nenhum ponto forte identificado no mesmo domínio no segundo ciclo avaliativo, que mereceria um estudo de caso.

#### Quadro 19.

Cruzamento entre o número de pontos fortes identificados por escola, em cada ciclo avaliativo, relativamente ao domínio *Resultados*

Cruzamento entre o número de PF identificados no domínio <i>Resultados</i> nos dois ciclos					
Nº PF 1º ciclo	Nº de PF 2º ciclo				Total
	0	1	2	3	
0	8	10	4	2	24
1	12	25	9	3	49
2	5	6	5	0	16
3	2	3	2	1	8
4	0	0	1	0	1
5	1	0	0	0	1
Total	28	44	21	6	99

Relativamente ao número áreas de melhoria referentes ao domínio *Resultados*, verifica-se que 38 escolas viram diminuído o número de áreas de melhoria identificadas neste domínio, 43 escolas mantiveram o mesmo número e 19 escolas viram aumentado o número de áreas de melhoria neste domínio. A Figura 13, que se segue, ilustra estes números.



**Figura 13.**

Número de escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de áreas de melhoria identificadas entre os dois ciclos avaliativos no domínio *Resultados*

No que se refere às asserções acerca das áreas de melhoria no domínio *Resultados*, verifica-se um cenário um pouco parecido com o que foi apresentado anteriormente, mas neste caso, uma vez que se trata de áreas de melhoria, representa uma maior progressão, pois o que se verifica é um posicionamento da maioria das escolas em números muito reduzidos de asserções relativas a áreas de melhoria referentes ao domínio *Resultados*, encontrando-se 13 escolas que se mantêm entre os dois ciclos avaliativos sem nenhuma área de melhoria identificada relativamente ao domínio *Resultados*, bem como uma conservação de números muito reduzidos de áreas de melhoria identificadas entre os dois ciclos avaliativos. Como já se referiu, em 99 escolas apenas 19 destas viram aumentadas as asserções relativas ao domínio *Resultados*, o que é bastante positivo. Por outro lado 28 escolas tiveram o número de áreas de melhoria identificadas no domínio *Resultados* reduzido para zero no segundo ciclo avaliativo, e, como se pode verificar no Quadro 20, 13 escolas mantiveram a ausência de asserções de áreas de melhoria relativamente a este domínio, o que resulta

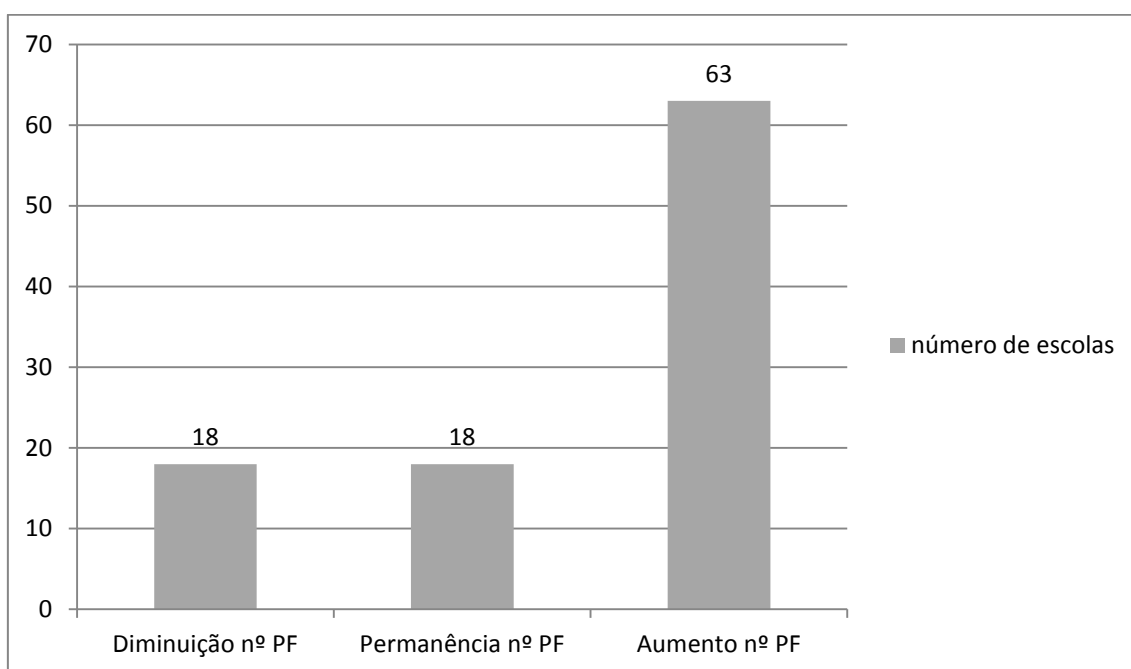
num total de 41 escolas sem asserções de áreas de melhoria relativamente ao domínio *Resultados*, representando quase metade das 99 escolas analisadas.

**Quadro 20.**

Cruzamento entre o número de áreas de melhoria identificadas por escola, em cada ciclo avaliativo, relativamente ao domínio *Resultados*

Cruzamento entre o número de AM identificadas no domínio <i>Resultados</i> nos dois ciclos					
Nº AM 1º ciclo	Nº de AM 2º ciclo				Total
	0	1	2	3	
0	13	7	2	0	22
1	16	20	6	3	45
2	11	7	10	1	29
3	1	2	0	0	3
Total	41	36	18	4	99

Relativamente ao domínio *Prestação do serviço educativo*, das 99 escolas apenas 18 viram o número de pontos fortes identificados neste domínio reduzido do primeiro para o segundo ciclo avaliativo, 18 escolas mantiveram o mesmo número de pontos fortes e 63 escolas viram o número de pontos fortes, relativos a este domínio, aumentado (cf. Figura 14).



**Figura 14.**

Número de escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de pontos fortes identificados entre os dois ciclos avaliativos no domínio *Prestação do serviço educativo*.

Como se pode verificar no Quadro 21, no que se refere aos pontos fortes identificados, encontra-se um aumento do número de asserções, sendo três o máximo de pontos fortes identificados neste domínio no primeiro ciclo e cinco o número máximo de pontos fortes identificados no segundo ciclo. Além disso destaca-se também que os maiores grupos identificados, totalizando 30 escolas, encontram-se numa situação de subida do número de pontos fortes identificados no segundo ciclo avaliativo, nomeadamente 19 escolas passam de apenas um ponto forte identificado neste domínio para dois pontos fortes no segundo ciclo avaliativo e 11 escolas passam de dois pontos fortes identificados no primeiro ciclo para três no segundo ciclo. É também relevante o caso das seis escolas que aumentaram o número de pontos fortes neste domínio de dois no primeiro ciclo para quatro no segundo ciclo. Este apresenta-se como o domínio com um aumento mais expressivo no número de pontos fortes no segundo ciclo.

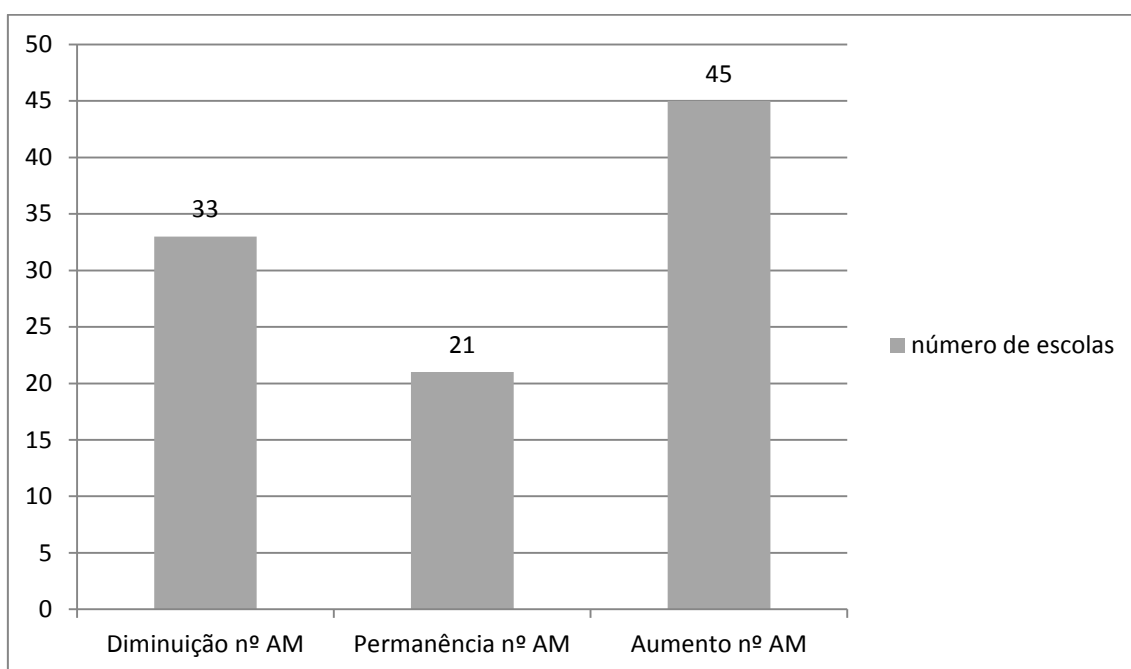


**Quadro 21.**

Cruzamento entre o número de pontos fortes identificados por escola, em cada ciclo avaliativo, no domínio *Prestação do serviço educativo*

Cruzamento entre os números de PF identificados no domínio PSE nos dois ciclos avaliativos							
Nº PF 1º ciclo	Nº de PF 2º ciclo						Total
	0	1	2	3	4	5	
0	0	4	6	6	0	0	16
1	1	2	19	9	1	0	32
2	3	9	11	11	6	0	40
3	0	3	2	5	0	1	11
Total	4	18	38	31	7	1	99

Em relação às asserções referentes às áreas de melhoria no domínio *Prestação do serviço educativo* verifica-se que 33 escolas tiveram uma diminuição no número de áreas de melhoria no segundo ciclo, 21 escolas mantiveram o mesmo número e 45 escolas tiveram um aumento no número de pontos fortes identificados neste domínio (cf. Figura 15).



**Figura 15.**

Número de escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de áreas de melhoria identificadas entre os dois ciclos avaliativos no domínio *Prestação do serviço educativo*.

Verifica-se que existem 13 casos de escolas em que não tinham sido identificadas quaisquer áreas de melhoria no primeiro ciclo e no segundo ciclo avaliativo passaram a ter entre uma a quatro áreas de melhoria. Verifica-se também, neste domínio, um número expressivo de escolas, 45 em 99, que aumentou o número de áreas de melhoria no segundo ciclo avaliativo. Apenas um terço das escolas conseguiram diminuir o número de áreas de melhoria neste domínio, cenário que se pretende em maioria para representar evolução das escolas relativamente à *Prestação do serviço educativo*. O Quadro 22, que se segue, apresenta o cruzamento entre o número de áreas de melhoria identificadas em cada escola nos dois ciclos avaliativos, e nele pode-se verificar os dados anteriormente analisados.

**Quadro 22.**

Cruzamento entre o número de áreas de melhoria identificadas por escola, em cada ciclo avaliativo, no domínio *Prestação do serviço educativo*

Cruzamento entre o número de AM identificadas no domínio PSE nos dois ciclos							
Nº AM 1º ciclo	Nº de AM 2º ciclo						Total
	0	1	2	3	4	5	
0	0	4	3	4	2	0	13
1	3	2	7	6	4	0	22
2	3	8	12	8	4	1	36
3	2	4	9	7	1	1	24
4	2	0	1	0	0	0	3
5	0	0	0	1	0	0	1
Total	10	18	32	26	11	2	99

#### 4.3.3 Distribuição de pontos fortes e áreas de melhoria por domínio e campos de análise no segundo ciclo avaliativo

A partir dos dados obtidos referentes ao número de asserções relativas a pontos fortes e áreas de melhoria no contexto dos domínios avaliativos, pode-se identificar os pesos dos campos de análise em cada domínio, obtendo uma noção mais detalhada daquilo a que se referem os pontos fortes e áreas de melhoria identificados em cada um dos domínios relativamente ao segundo ciclo avaliativo.

Quando se analisa o número de asserções relativas aos pontos fortes nos campos de análise, conforme se apresenta no Quadro 23, o maior número de asserções é registado ao domínio *Liderança e gestão*, com destaque para o número de asserções referentes ao campo de análise *liderança*, 134, representando 26,58% dos 35,71% relativos ao peso do domínio *Liderança e gestão*. No caso do domínio *Prestação do serviço educativo* encontra-se a segunda maior atribuição de pontos fortes, com especial incidência no campo de análise *práticas de ensino*, com 118 asserções, representando 23,41% dos 43,65% relativos ao peso do domínio *Prestação do serviço educativo*. O domínio *Resultados* obteve mais pontos fortes atribuídos no campo de análise *Resultados académicos*, com 59 asserções, o terceiro maior número de atribuição de pontos fortes, representando 11,70% dos 20,63% que representa o peso do domínio

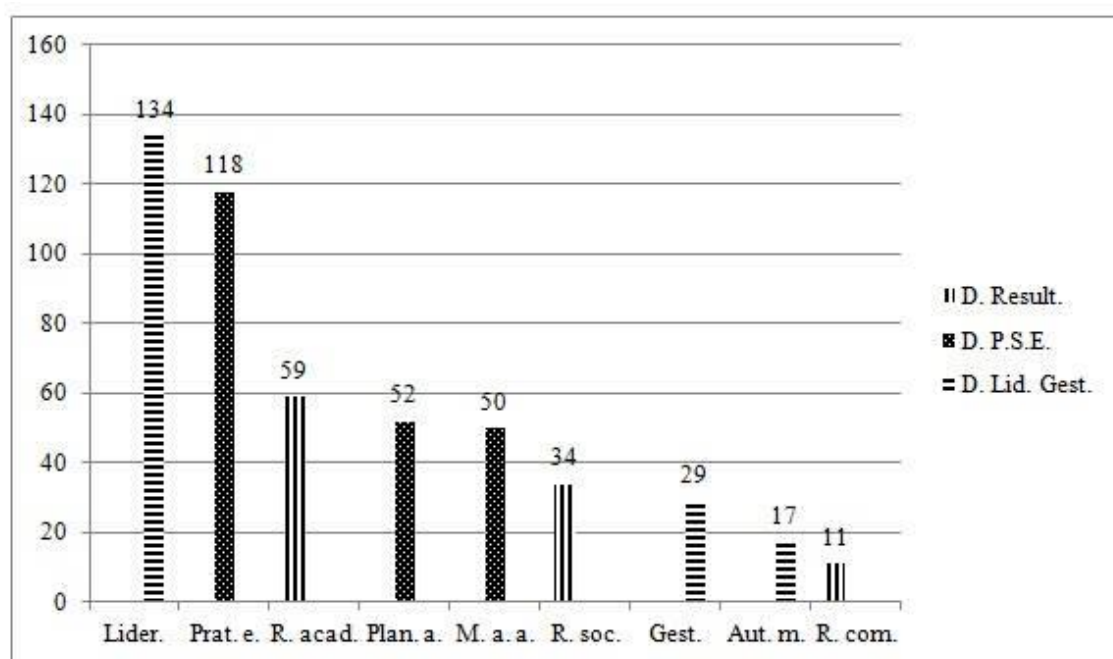
*Resultados*. O número mais baixo de asserções encontra-se no domínio *Resultados*, com 11 asserções no campo de análise *reconhecimento da comunidade*, representando 2,18% do número total de asserções e dos 20,63% que representa o peso do domínio *s Resultados* no número de pontos fortes atribuídos.

**Quadro 23.**

Número de asserções relativas a pontos fortes em cada domínio e respectivo campo de análise e correspondentes percentagens.

Asserções de pontos fortes relativamente aos campos de análise				
Domínios	Percent.	Campos de análise	Número de asserções	Percent.
<i>Resultados</i>	20,63%	<i>resultados académicos</i>	59	11,70%
		<i>resultados sociais</i>	34	6,74%
		<i>r. com.</i>	11	2,18%
<i>Prestação do serviço educativo</i>	43,65%	<i>planeamento e articulação</i>	52	10,31%
		<i>práticas de ensino</i>	118	23,41%
		<i>m.a.a.</i>	50	9,92%
<i>Liderança e gestão</i>	35,71%	<i>liderança</i>	134	26,58%
		<i>gestão</i>	29	5,75%
		<i>auto-avaliação e melhoria</i>	17	3,37%

A Figura 16, que se segue, apresenta a ordenação dos campos de análise conforme o número de asserções, relativas a pontos fortes, que lhes foi atribuído.



**Figura 16.**

Ordenação dos campos de análise conforme o número de asserções, referentes a pontos fortes, que lhes correspondem

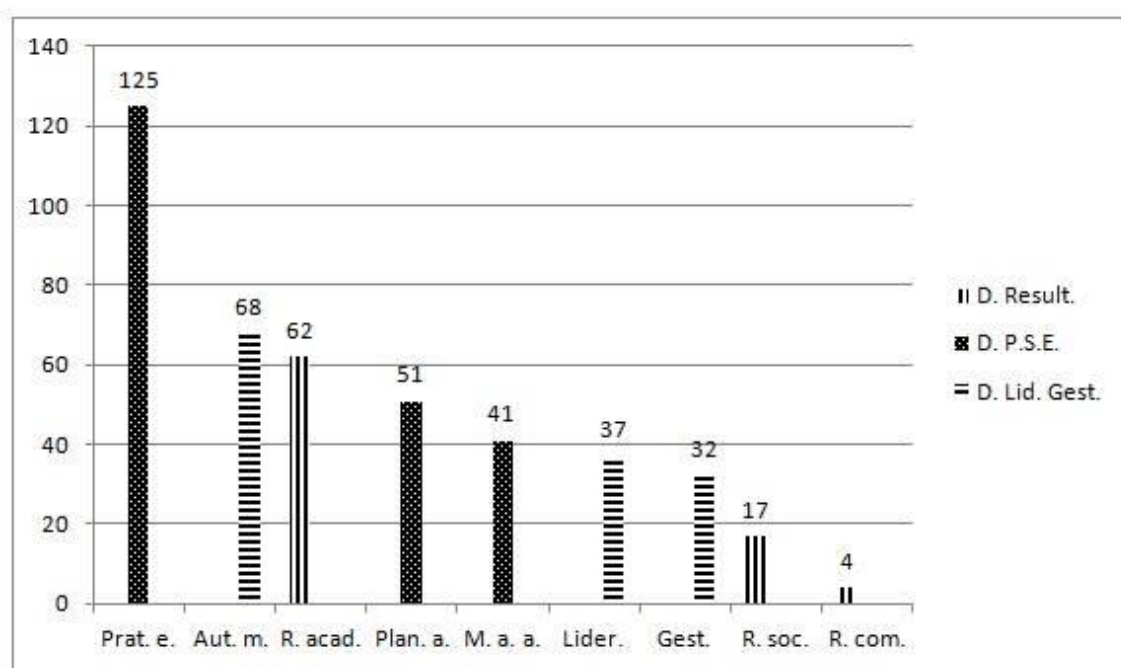
No que se refere ao número de asserções relativas às áreas de melhoria e respectivos campos de análise, constata-se que o maior número de asserções se encontra no domínio *Prestação do serviço educativo*, com 125 asserções atribuídas no domínio *práticas de ensino*, correspondendo a 28,60% do total de 49,65% de peso do domínio *Prestação do serviço educativo* no que se refere ao número total de asserções de áreas de melhoria. O segundo maior número de asserções verifica-se no domínio *Liderança e gestão*, no campo de análise *auto-avaliação e melhoria* com 68 asserções, o que representa 15,56% dos 31,35% de peso do referido domínio. O terceiro maior número de asserções de áreas de melhoria encontra-se no domínio *Resultados*, com 62 asserções no campo de análise *resultados académicos*, representando 14,18% do peso total do número de asserções relativas às áreas de melhoria. Segue-se o Quadro 24 que reúne os dados anteriormente apresentados.

**Quadro 24.**

Número de asserções relativas a áreas de melhoria em cada domínio e respectivos campos de análise e correspondentes percentagens.

Asserções de áreas de melhoria relativamente aos campos de análise				
Domínios	Percent.	Campos de análise	Número de asserções	Percent.
<i>Resultados</i>	18,99%	<i>resultados académicos</i>	62	14,18%
		<i>resultados sociais</i>	17	3,88%
		<i>r. com.</i>	4	0,91%
<i>Prestação do serviço educativo</i>	49,65%	<i>planeamento e articulação</i>	51	11,66%
		<i>práticas de ensino</i>	125	28,60%
		<i>m.a.a.</i>	41	9,38%
<i>Liderança e gestão</i>	31,35%	<i>liderança</i>	37	8,46%
		<i>gestão</i>	32	7,32%
		<i>auto-avaliação e melhoria</i>	68	15,56%

A Figura 17, que se segue, apresenta a ordenação dos campos de análise conforme o número de asserções, relativas a áreas de melhoria, que lhe foi atribuído.



**Figura 17.**

Ordenação dos campos de análise conforme o número de asserções, referentes a áreas de melhoria, que lhes correspondem

É interessante verificar, quando se comparam as Figuras 16 e 17, que são poucos os casos de campos de análise em que o número de pontos fortes identificados supera de modo relevante o número de áreas de melhoria identificadas, com particular excepção para dois campos de análise do domínio *Resultados*, *resultados sociais e reconhecimento da comunidade*, um campo de análise do domínio *Liderança e gestão*, *liderança*, e um campo de análise do domínio *Prestação do serviço educativo, monitorização das avaliações e aprendizagens*. Se os campos de análise forem organizados em função da diferença entre o número de pontos fortes e áreas de melhoria, o resultado da ordenação é bastante curioso. O Quadro 25 apresenta essa ordenação.

**Quadro 25.**

Ordenação dos campos de análise em função da diferença entre o número de pontos fortes e áreas de melhoria.

Campo de análise	Nº de pontos fortes	Nº de áreas de melhoria	Diferença (nº de PF)
<i>liderança</i>	134	37	+ 97
<i>resultados sociais</i>	34	17	+ 17
<i>monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens</i>	50	41	+ 9
<i>reconhecimento da comunidade.</i>	11	4	+ 7
<i>planeamento e articulação</i>	52	51	+ 1
<i>resultados académicos</i>	59	62	- 3
<i>gestão</i>	29	32	- 3
<i>práticas de ensino</i>	118	125	- 7
<i>auto-avaliação e melhoria</i>	17	68	- 51

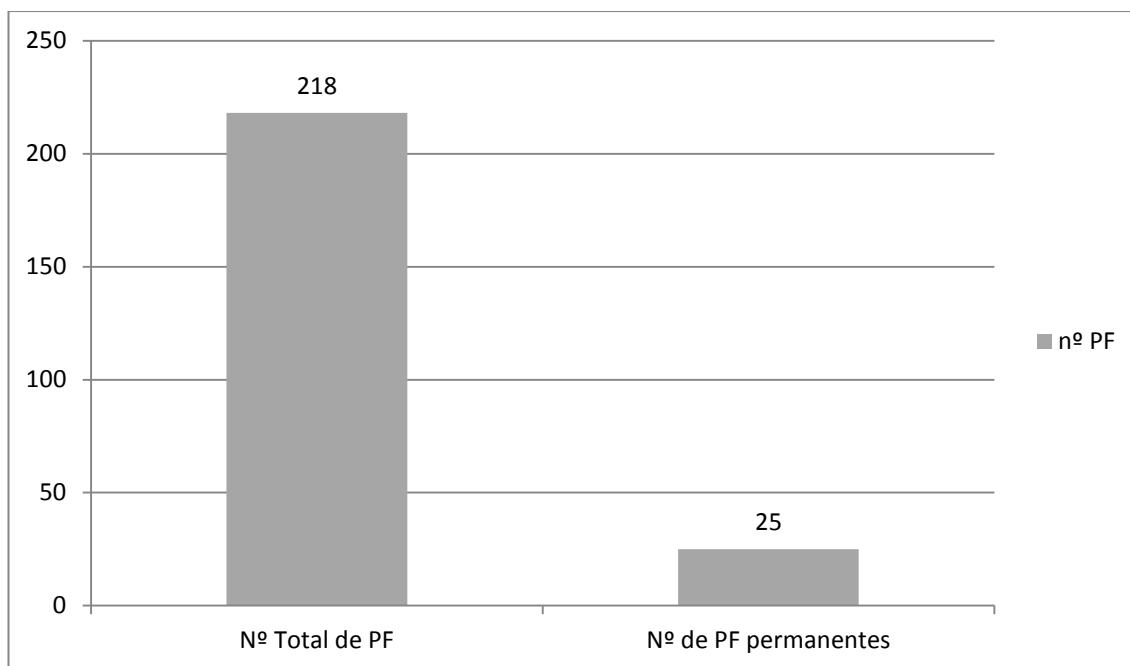
**4.3.4 Identificação do número de permanências de pontos fortes e áreas de melhoria, por domínio, nos dois ciclos avaliativos**

O número de permanências de pontos fortes e áreas de melhoria em cada escola, nos dois ciclos avaliativos, relativamente a cada domínio avaliativo permite identificar possíveis progressões, na medida em que as escolas conseguiram ou não manter os pontos fortes, melhorar as áreas de melhoria, ou tornar as áreas de melhoria em pontos fortes. No entanto, como já foi referido anteriormente, na impossibilidade de uma análise precisa acerca desses aspectos, a presente análise centra-se na identificação do número total de pontos fortes e áreas de melhoria relativamente aos domínios avaliativos e identificação de permanências destes durante os dois ciclos avaliativos.

Uma análise da permanência de pontos fortes, entre os dois ciclos, no domínio *Resultados* revela que, num total de 218 pontos fortes identificados durante os dois ciclos neste domínio, apenas 25 pontos fortes permanecem identificados entre os dois ciclos avaliativos. É um número bastante reduzido e leva a questionar o que terá acontecido aos restantes 89 pontos fortes anteriormente identificados, no primeiro ciclo avaliativo, e que deixaram de ser considerados no segundo ciclo avaliativo como pontos



fortes. A Figura 18 ilustra a disparidade existente entre o número total de pontos fortes identificados no domínio *Resultados* nos dois ciclos avaliativos e o número total de pontos fortes que permaneceram identificados no mesmo domínio dos dois ciclos avaliativos, número que à partida e em cenário de continuidade avaliativa, representaria o número de pontos fortes que as escolas conseguiram manter nos dois ciclos avaliativos.

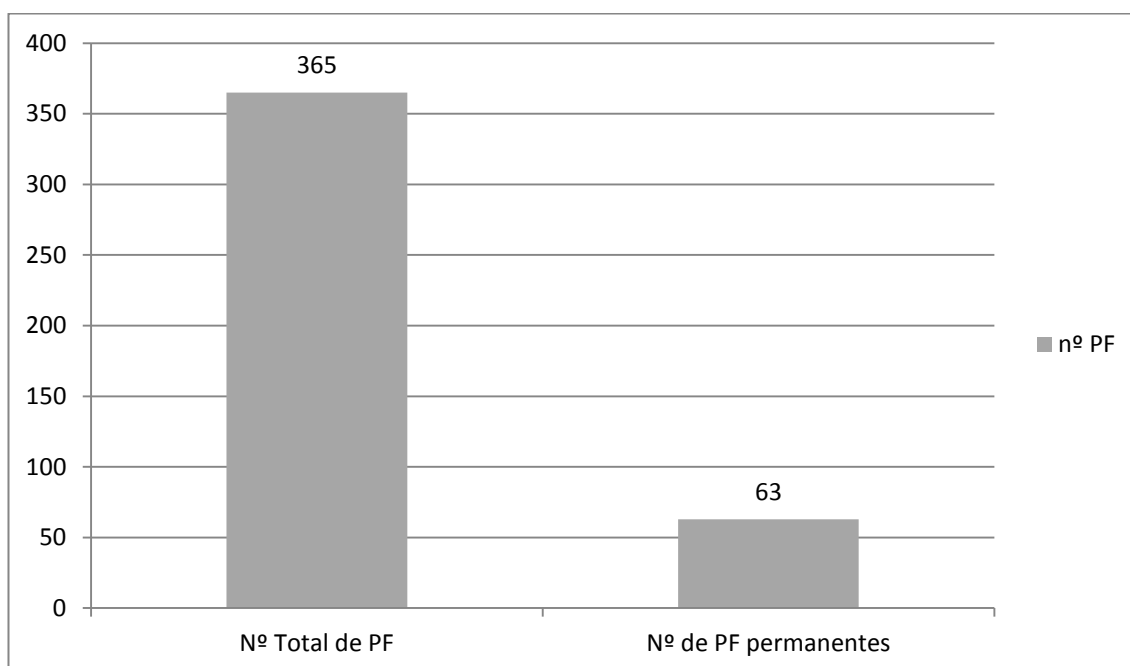


**Figura 18.**

Comparação entre o número total e número de permanências de pontos fortes identificados no domínio *Resultados* nos dois ciclos avaliativos.

Por outro lado são identificados 104 pontos fortes no domínio *Resultados* no segundo ciclo avaliativo, portanto 79 desses pontos fortes não tinham sido identificados nas escolas durante o primeiro ciclo avaliativo, o que pode significar que novas características foram desenvolvidas pelas escolas e deram origem ao surgimento de novos pontos fortes, no entanto, a falta de continuidade já mencionada não possibilita garantir se esse surgimento de 79 novos pontos fortes representa efectivamente novas características que foram entretanto desenvolvidas pelas escolas (ou até a possibilidade de surgirem da resolução de anteriores debilidades identificadas no primeiro ciclo avaliativo) ou se estas listas de pontos fortes surgem apenas de um modo aleatório a partir de um certo poder discricionário dos avaliadores ou de uma certa ausência de continuidade ou seguimento da evolução destas escolas.

O mesmo se passa com o domínio *Prestação do serviço educativo*, sendo o total de pontos fortes identificados nos dois ciclos avaliativos 365 e destes apenas 63 coincidirem com pontos fortes identificados no primeiro ciclo avaliativo, tal como se pode verificar na Figura 19, que se encontra abaixo. No segundo ciclo avaliativo foram identificados 220 pontos fortes neste domínio, o que representa um total de 157 pontos fortes desconsiderados na passagem do primeiro ciclo avaliativo para o segundo, sendo uma incógnita o que representa esse desaparecimento dos pontos fortes.

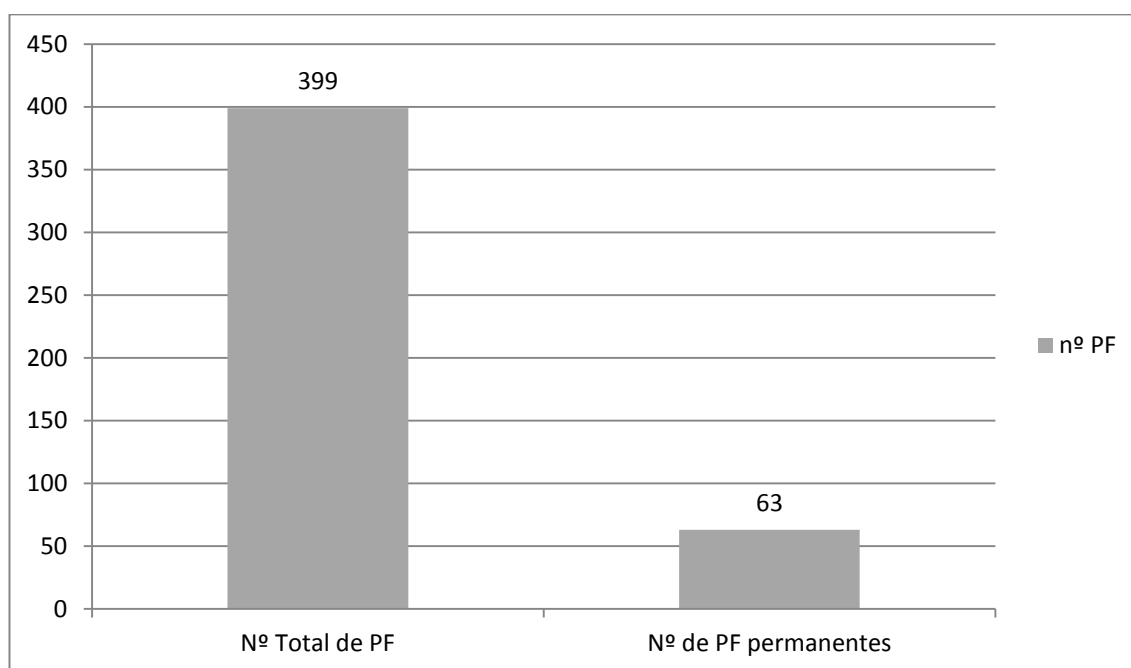


**Figura 19.**

Comparação entre o número total e número de permanências de pontos fortes identificados no domínio *Prestação do serviço educativo* nos dois ciclos avaliativos

No caso do domínio *Liderança e gestão*, aquele em que é mais complicado tirar conclusões válidas, verifica-se também uma enorme discrepância entre o total de pontos fortes identificados no primeiro ciclo, neste domínio, e aqueles que se mantêm permanentes no segundo ciclo. Para efectuar esta análise somaram-se todos os pontos fortes identificados nos três domínios do primeiro ciclo que correspondem ao domínio *Liderança e gestão* no segundo ciclo, uma vez que este domínio, no segundo ciclo, integra os três domínios. No entanto o domínio *Liderança e gestão* no segundo ciclo

não resulta de uma soma perfeita de todos os três domínios referidos, portanto a comparação não é completamente adequada. Apesar disso, e como existe um considerável número de pontos fortes que foram identificados nesses três domínios no primeiro ciclo avaliativo e passam a estar perfeitamente enquadrados no domínio *Liderança e gestão* no segundo ciclo, procede-se à comparação principalmente a título de curiosidade, e de modo a verificar quantos pontos fortes deixaram de ser considerados na passagem do primeiro ciclo para o segundo ciclo avaliativo. Como se pode verificar na Figura 20, do total de 399 pontos fortes no conjunto dos três domínios no primeiro ciclo, apenas 63 permaneceram identificados nos dois ciclos avaliativos, tendo em conta que no segundo ciclo foram identificados 180 pontos fortes no domínio *Liderança e gestão*, deixando de ser considerados, do primeiro ciclo avaliativo para o segundo, 117 pontos fortes.



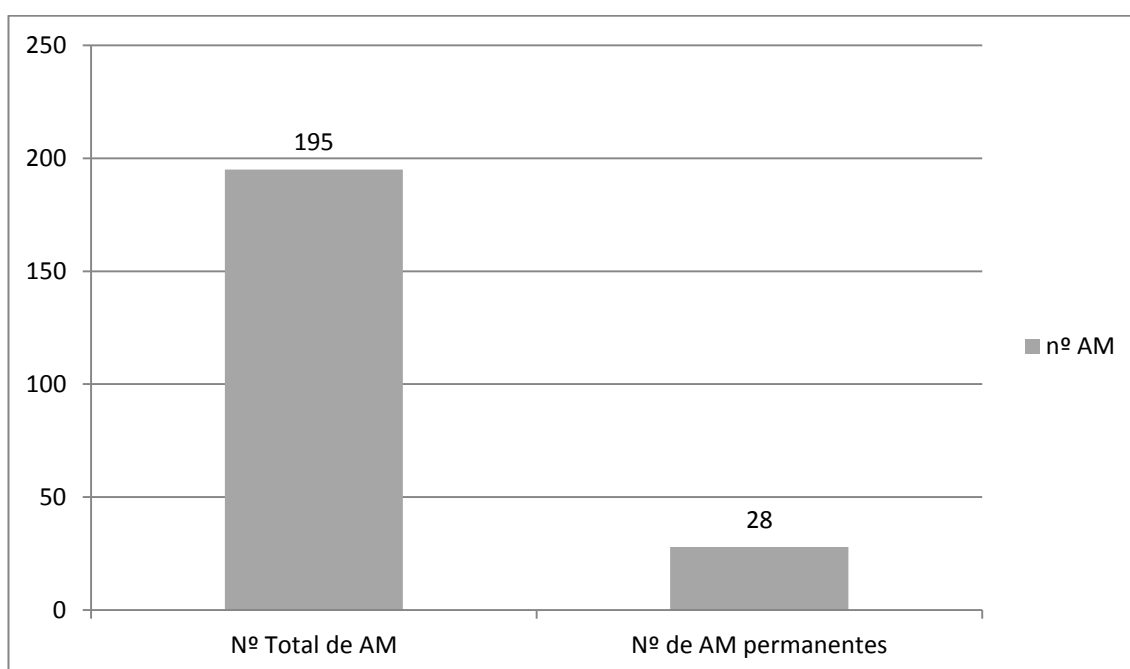
**Figura 20.**

Comparação entre o número total e o número de permanências de pontos fortes identificados no domínio *Liderança e gestão* nos dois ciclos avaliativos.

No que se refere às áreas de melhoria, ao contrário dos pontos fortes, é natural e até desejável que não exista coincidência dos pontos identificados nos dois ciclos, pois a coincidência e permanência indica que a área de melhoria não foi superada, continuando a afectar a escola. Neste aspecto, a análise de permanências de áreas de melhoria entre

os dois ciclos avaliativos, mesmo sem a continuidade avaliativa já referida, é um indicador relevante do número de escolas que não conseguiram superar as debilidades identificadas anteriormente.

Relativamente ao domínio *Resultados*, entre os dois ciclos avaliativos foram identificadas um total de 195 áreas de melhoria neste domínio, destas apenas 28 são coincidentes nos dois ciclos avaliativos, diferença que se encontra representada na Figura 21. Tendo em conta que no segundo ciclo avaliativo se identificaram 83 áreas de melhoria neste domínio, 55 destas serão novas áreas de melhoria que surgiram entretanto nas escolas.

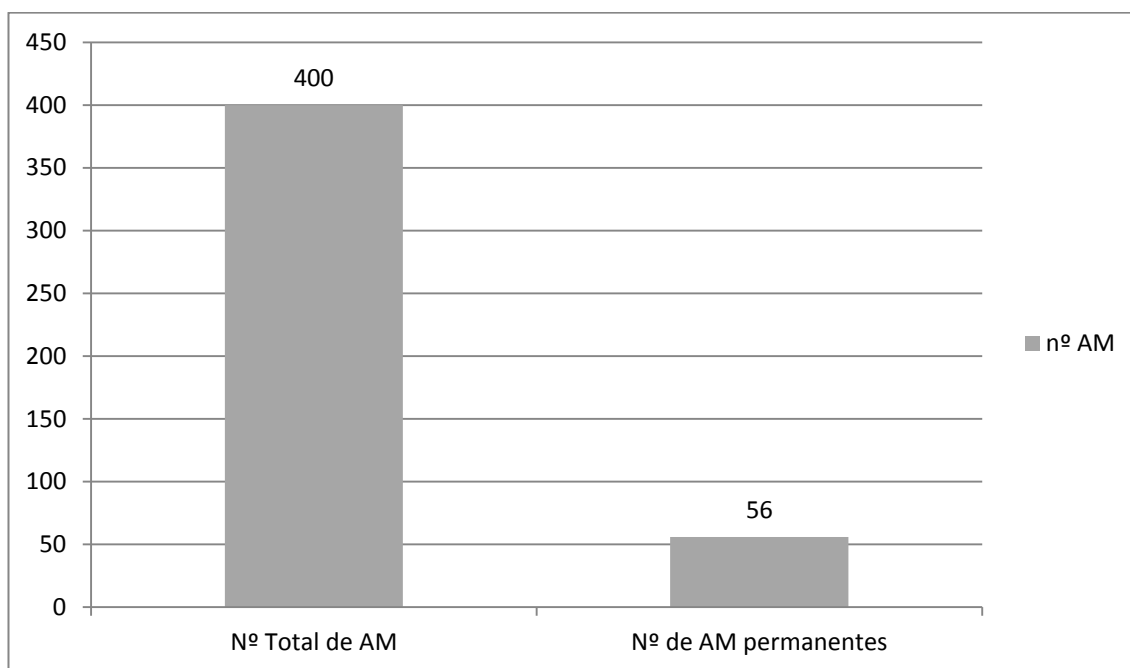


**Figura 21.**

Comparação entre o número total e número de permanências de áreas de melhoria identificados no domínio *Resultados* nos dois ciclos avaliativos.

No que se refere à *Prestação do serviço* educativo identificaram-se, no total dos dois ciclos avaliativos, 400 áreas de melhoria, sendo que 56 destas se mantiveram por solucionar desde o primeiro ciclo avaliativo. Tendo em conta que no segundo ciclo avaliativo se identificaram 217 áreas de melhoria neste domínio, 161 destas são novas, não tendo sido identificadas no primeiro ciclo avaliativo. O surgimento de 161 novas áreas de melhoria nas escolas, relativamente à *Prestação do serviço educativo*, desde o primeiro ciclo avaliativo, é relevante, tendo em conta que no primeiro ciclo tinham sido

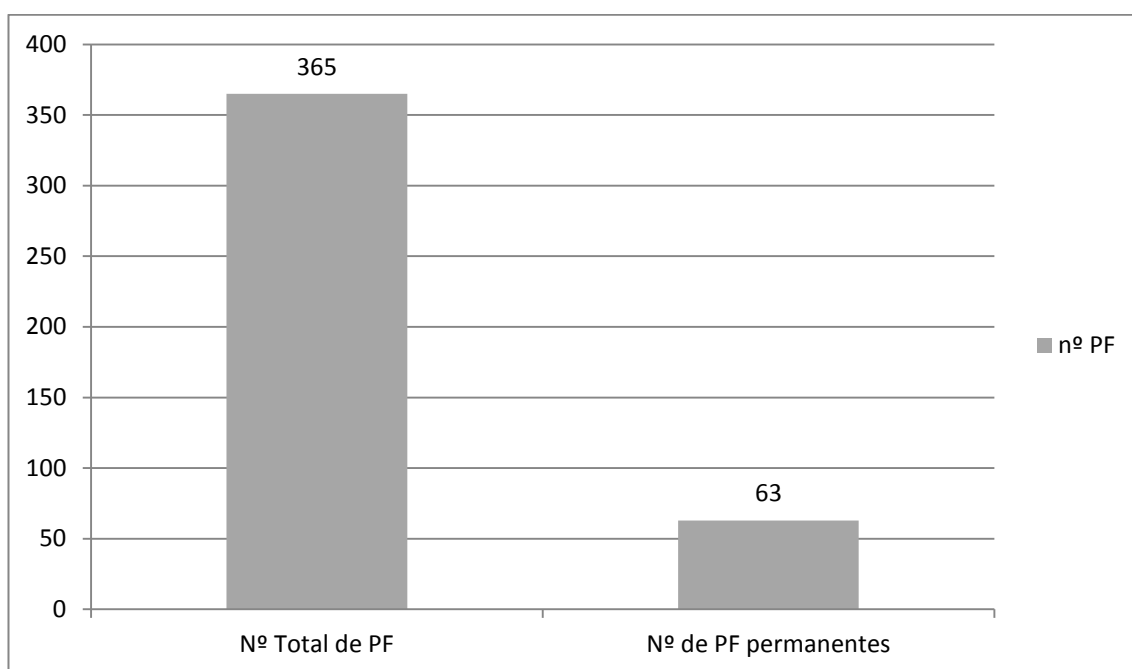
identificadas 183 áreas de melhoria neste domínio. A Figura 22 apresenta uma comparação entre o número total de áreas de melhoria identificadas nos dois ciclos avaliativos e o número de áreas de melhoria que permaneceram na mesma escola durante os dois ciclos avaliativos.



**Figura 22.**

Comparação entre o número total e número de permanências de áreas de melhoria identificadas no domínio *Prestação do serviço educativo* nos dois ciclos avaliativos.

Relativamente ao domínio *Liderança e gestão*, apresentam-se os resultados que representam uma garantia das áreas de melhoria que ficaram por resolver nos três domínios que integram agora o domínio *Liderança e gestão* no segundo ciclo avaliativo. Assim, num total de 313 áreas de melhoria identificadas nos dois ciclos, nos três domínios já referidos e no domínio *Liderança e gestão*, mantém-se 56 áreas de melhoria por resolver. Uma vez que neste domínio se identificaram 137 áreas de melhoria no segundo ciclo avaliativo, 81 áreas de melhoria surgem como novas neste segundo ciclo avaliativo. De seguida apresenta-se, na Figura 23, a comparação dos números de áreas de melhoria totais e permanentes nos dois ciclos avaliativos.



**Figura 23.**

Comparação entre o número total e o número de permanências de áreas de melhoria identificadas no domínio *Liderança e gestão* nos dois ciclos avaliativos.

Como se pode verificar no Quadro 26, o domínio *Prestação do serviço educativo* foi aquele em que permaneceram mais pontos fortes, 63 num total de 365, e o domínio *Liderança e gestão* foi aquele em que permaneceram mais áreas de melhoria, 56 em 313.

**Quadro 26.**

Números totais e de permanências, entre os dois ciclos, das asserções verificadas em cada domínio avaliativo.

Nº de pontos fortes e áreas de melhoria permanentes nos dois ciclos avaliativos				
Domínios	Pontos Fortes		Áreas de Melhoria	
	Nº de permanências	Total dos dois ciclos	Nº de permanências	Total dos dois ciclos
<i>Resultados</i>	25	218	28	195
<i>PSE.</i>	63	365	56	400
<i>Lid. Gest.</i>	63	399	56	313

#### **4.3.5 Número de referências à auto-avaliação nos relatórios, como pontos fortes ou áreas de melhoria, nos dois ciclos avaliativos**

Devido ao facto da auto-avaliação ser tida em conta nos dois ciclos avaliativos como factor e campo de análise, respectivamente, o que lhe retira alguma visibilidade, sobretudo no segundo ciclo, e também pela fusão de três domínios avaliativos do primeiro ciclo avaliativo num único domínio, do segundo ciclo avaliativo, que contém vários aspectos dos três domínios anteriores, leva a que a análise da auto-avaliação seja feita em separado, de modo a verificar a tendência da identificação dos processos de auto-avaliação desenvolvidos pelas escolas, conforme tenham sido considerados nos relatórios como pontos fortes ou áreas de melhoria. Para isso procede-se a uma análise das frequências com que a auto-avaliação é identificada como ponto forte ou área de melhoria em cada ciclo avaliativo e procede-se ao cruzamento entre o número de vezes que a auto-avaliação é referida nos relatórios de cada ciclo avaliativo, como ponto forte ou área de melhoria, identificando a tendência das escolas em manter a condição anteriormente identificada, passar a auto-avaliação de ponto forte para área de melhoria ou de área de melhoria para ponto forte.

Verifica-se assim que no primeiro ciclo avaliativo, apesar da auto-avaliação ser analisada num domínio específico, *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*, 36 escolas não tiveram qualquer referência à auto-avaliação nos seus relatórios enquanto ponto forte ou área de melhoria, enquanto que no segundo ciclo, em que a auto-avaliação passa a campo de análise do domínio *Liderança e gestão*, existem 21 escolas em que a auto-avaliação não é referida como ponto forte ou área de melhoria nos relatórios, o que significa que houve mais referências à auto-avaliação nos relatórios do segundo ciclo avaliativo do que no primeiro, apesar da tendência esperada poder ser oposta, uma vez que a auto-avaliação parecia ter mais destaque no domínio em que pertencia durante o primeiro ciclo. Também se verifica que no segundo ciclo avaliativo existem mais referências à auto-avaliação como área de melhoria, passando de 54 escolas em que foram identificadas áreas de melhoria relacionadas com a auto-avaliação no primeiro ciclo avaliativo, para 63 escolas no segundo ciclo. Por outro lado, verifica-se também um aumento do número de escolas em que se identificou a auto-avaliação como um ponto forte, passando de oito escolas no primeiro ciclo avaliativo para 14 no segundo ciclo. Existiu também um caso em cada ciclo avaliativo, implicando duas

escolas diferentes, em que se identificou uma área de melhoria e um ponto forte simultaneamente relacionados com a auto-avaliação dessas escolas. Para compreender melhor os dados apresentados, encontra-se de seguida, no quadro 27, a frequência do número de referências à auto-avaliação nos relatórios analisados.

**Quadro 27.**

Frequência do número de referências à auto-avaliação nos relatórios em cada ciclo avaliativo.

Frequência do nº de referências à auto-avaliação nos dois ciclos avaliativos				
Consideração	1º ciclo avaliativo		2º ciclo avaliativo	
	Nº de escolas	Percentagem	Nº de escolas	Percentagem
Sem referência	36	36,4%	21	21,2%
AM	54	54,5%	63	63,6%
PF	8	8,1%	14	14,1%
AM/PF	1	1,0%	1	1,0%
Total	99	100%	99	100%

O cruzamento entre o número de referências à auto-avaliação, nos relatórios, como ponto forte ou área de melhoria, em cada ciclo avaliativo, permite constatar que das 36 escolas que não tiveram qualquer referência à auto-avaliação como ponto forte ou área de melhoria, oito permaneceram no segundo ciclo sem qualquer referência, 22 escolas passaram a ter o seu processo de auto-avaliação como uma área de melhoria e seis dessas escolas passaram a ter o seu processo de auto-avaliação identificado como ponto forte. Curioso é o caso das nove escolas que foram identificadas no primeiro ciclo como detentoras de área de melhoria relacionada com o processo de auto-avaliação, que no entanto no segundo ciclo deixaram de ter qualquer referência. O mesmo acontece com as três escolas em que o seu processo de auto-avaliação tinha sido identificado como um ponto forte no primeiro ciclo e aparentemente deixa de ser um ponto forte digno de relevância no segundo ciclo avaliativo. E ainda, o caso da escola que no primeiro ciclo avaliativo tinha tido o seu processo de auto-avaliação identificado como debilidade e ponto forte, no segundo ciclo passa simplesmente a não ter qualquer referência.



O maior número de escolas, 40, concentra-se na situação em que se manteve o processo de auto-avaliação como uma área de melhoria, tanto no primeiro como no segundo ciclo avaliativo, e apenas 14 escolas representam uma manutenção ou progressão na consideração do seu processo de auto-avaliação como ponto forte, nomeadamente 10 que progrediram e quatro que mantiveram a consideração como ponto forte. Por outro lado, também é bastante relevante que apenas existe um caso de regressão efectiva da consideração do processo de auto-avaliação de ponto forte para área de melhoria. No Quadro 28 apresenta-se o cruzamento entre o número e tipo de referências à auto-avaliação nos dois ciclos avaliativos.

#### **Quadro 28.**

Cruzamento entre o número de escolas em que a auto-avaliação foi referida nos relatórios, como ponto forte ou área de melhoria, entre os dois ciclos avaliativos.

Cruzamento entre as considerações sobre a auto-avaliação nos dois ciclos avaliativos					
Aut. Aval 1º ciclo	Auto-avaliação 2º ciclo				Total
	Sem Referência	AM	PF	PF/AM	
S/ Ref	8	22	6	0	36
D	9	40	4	1	54
PF	3	1	4	0	8
PF/D	1	0	0	0	1
Total	21	63	14	1	99

#### **4.3.6 Discussão dos resultados**

Os resultados deste estudo devem ser analisados em função de duas diferentes dimensões: uma mais geral e outra particular, procurando compreender o percurso das escolas ao longo dos dois ciclos avaliativos. As distribuições do número de pontos fortes e áreas de melhoria, as permanências de pontos fortes e áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos, e as referências à auto-avaliação enquanto ponto forte ou área de melhoria serão analisadas de seguida em função destas dimensões.

Por um lado, o estudo debruça-se sobre o panorama geral naquilo que se refere ao número total de asserções e suas distribuições por ciclo avaliativo, e os resultados desta

análise apresentam um aumento no número total de pontos fortes e uma diminuição das áreas de melhoria no segundo ciclo, o que sugere uma progressão, pois a tendência ideal é exactamente o aumento de pontos fortes e diminuição de áreas de melhoria pelas escolas, sendo estes dados consonantes com a evolução das classificações nos domínios entre o primeiro e segundo ciclo avaliativo (Alferes et al, 2016). Quando se analisa a distribuição das asserções no contexto dos domínios avaliativos verifica-se que o domínio *Prestação do serviço educativo* é aquele em que existe maior número de asserções, quer referentes a pontos fortes como a áreas de melhoria, o que se verifica nos dois ciclos avaliativos. Na verdade constata-se uma tendência de aumento do número de asserções no segundo ciclo, neste domínio, tanto no que se refere a pontos fortes como áreas de melhoria. Constata-se também que o domínio *Resultados* é aquele em que se verifica o menor número de asserções, tanto referente a pontos fracos como áreas de melhoria no segundo ciclo avaliativo, tendo inclusivamente diminuído o número de asserções relativas a pontos fortes e áreas de melhoria no segundo ciclo avaliativo. Estes dados são particularmente interessantes, pois o domínio em que se verifica o maior número de pontos fortes é aquele em que se verifica também o maior número de áreas de melhoria, reunindo o domínio *Prestação do serviço educativo* metade de todas as áreas de melhoria identificadas no segundo ciclo, o que produz um certo efeito anulador da predominância nos pontos fortes. Por outro lado, aquele que parece ser o domínio mais débil, por reunir o menor número de pontos fortes, inclusivamente diminuindo o número de pontos fortes no segundo ciclo, surge como o domínio em que se identifica menos áreas de melhoria no segundo ciclo avaliativo, o domínio *Resultados* detém apenas cerca de 19% das áreas de melhoria identificadas no segundo ciclo. Estes dados são um pouco complexos e não coincidem com o que seria mais logicamente esperado, ou seja, um domínio em que se reconhecem muitos pontos fortes terá à partida poucas áreas de melhoria, e um domínio em que se encontrem poucos pontos fortes terá muito por onde melhorar, e portanto teria um elevado número de áreas de melhoria identificadas. Neste caso há uma certa anulação de uns dados por outros, por se revelarem um pouco contraditórios. Mas se uma análise simples ao número total de asserções por domínio sugere que o domínio *Resultados* tem pouca relevância no número de pontos fortes e áreas de melhoria identificadas e o domínio *Prestação do serviço educativo* será aquele em que haverá mais relevância no número

de pontos fortes e áreas de melhoria, uma análise ao número de asserções por campo de análise revela algo interessante, no segundo ciclo avaliativo, onde se verifica mais asserções relativas a pontos fortes no campo de análise *liderança*, seguido do campo de análise *práticas de ensino*, e em terceiro lugar, em nove campos de análise, encontramos o campo de análise *resultados académicos*. Portanto, apesar do domínio *Resultados* ser aquele em que se verifica menor número de pontos fortes identificados, um dos seus campos de análise é o que reúne maior número de asserções relativas a pontos fortes. No entanto, o mesmo se verifica relativamente às áreas de melhoria, onde o domínio *Resultados* é aquele em que se identificaram menos áreas de melhoria, mas o campo de análise *resultados académicos* é o terceiro a reunir mais asserções relativas a áreas de melhoria. A centralidade dos *resultados académicos* é também aqui evidenciada. Na verdade, uma comparação permite verificar que o campo de análise *resultados académicos* reúne mais áreas de melhoria, 62, do que pontos fortes, 59. Ainda mais interessante é verificar que os campos de análise *resultados sociais e reconhecimento da comunidade*, encontram-se entre os poucos em que o número de pontos fortes supera consideravelmente o número de áreas de melhoria. O caso do campo de análise *práticas de ensino* é também bastante complexo, pois apresenta-se como o segundo campo de análise a reunir maior número de pontos fortes, e no entanto é o campo de análise que reúne maior número de áreas de melhoria, contendo também mais áreas de melhoria, 125, do que pontos fortes, 118. No domínio *Prestação do serviço educativo*, o campo de análise *monitorização e avaliação das aprendizagens* é aquele que apresenta maior coerência na diferença entre pontos fortes e áreas de melhoria, com mais nove pontos fortes do que áreas de melhoria. O campo de análise *liderança* é aquele que apresenta resultados mais coerentes, reunindo o maior número de pontos fortes e um reduzido número de áreas de melhoria. A incoerência verificada pode resultar da imprecisão, já referida, no que se refere à enunciação de pontos fortes e áreas de melhoria, provocando distorções e resultando em incoerências.

Relativamente à comparação entre ciclos no domínio *Liderança e gestão* e os domínios que de algum modo lhe correspondem no primeiro ciclo avaliativo, devido ao conjunto de alterações entre os dois ciclos, não existem dados que permitam uma análise e conclusões seguras e sólidas, no entanto, numa comparação do número total de pontos fortes e áreas de melhoria identificados nos dois ciclos, verifica-se uma

diminuição de asserções, o que de algum modo é compreensível, pois a comparação é feita entre o número total de asserções de três domínios avaliativos no primeiro ciclo, com o número total de asserções de um único domínio no segundo ciclo. Verifica-se assim que a aglomeração de três domínios em apenas um foi acompanhada por uma diminuição do número de asserções relativas aos domínios englobados em *Liderança e gestão*.

Numa análise à permanência de pontos fortes e áreas de melhoria constata-se que há uma enorme disparidade entre o número total de pontos fortes e áreas de melhoria identificadas nos dois ciclos avaliativos e o número de pontos fortes e áreas de melhoria que permaneceram identificados na mesma escola durante os dois ciclos avaliativos. Quando se analisam as permanências de pontos fortes e áreas de melhoria em relação aos domínios, verifica-se a mesma tendência apresentada anteriormente, um maior número de permanências nos domínios em que identificaram mais asserções, *Prestação do serviço educativo* e *Liderança e gestão*. A análise das permanências permitiu constatar que entre o primeiro e o segundo ciclo deixaram de ser considerados 89 pontos fortes relativos ao domínio *Resultados*, 157 pontos fortes relativos à *Prestação do serviço educativo*, e 117 pontos fortes relativamente à *Liderança e gestão*, valores que comprometem uma adequada análise de progressões, e que sugerem que na avaliação externa não se tem dado a devida atenção ao que aconteceu aos pontos fortes e áreas de melhoria identificados no ciclo avaliativo anterior, como se no início de cada ciclo avaliativo a avaliação externa começasse sempre do início. Verifica-se também que a *Prestação do serviço educativo* é o domínio em que se verifica mais permanência de pontos fortes, e *Liderança e gestão* é o domínio onde se verifica mais áreas de melhoria permanentes entre os dois ciclos avaliativos.

Por outro lado, naquilo que se refere à tendência verificada pelas escolas, numa análise por escola, verifica-se que o número de pontos fortes atribuídos a cada escola tende a concentrar-se entre quatro e sete, diminuindo no segundo ciclo o número de escolas em que se tinha identificado menos de quatro e mais de sete pontos fortes. Esta tendência demonstra um aumento dos pontos fortes identificados por escola, mais de metade das escolas aumentaram ou mantiveram o número de pontos fortes identificados. No que se refere às áreas de melhoria, verifica-se que, no segundo ciclo, o número de áreas de melhoria atribuídas por escola tende a concentrar-se entre três e cinco,

diminuindo o número de escolas em que tinham sido identificadas menos de três áreas de melhoria e mais de cinco no primeiro ciclo. No entanto, se um aumento no número de áreas de melhoria por escola não é desejável, verifica-se que mais de metade, 57 escolas em 99, aumentaram ou mantiveram o número de áreas de melhoria. Verifica-se mais uma vez, e em reflexo do que foi analisado anteriormente, uma certa incoerência quando se confronta o aumento de pontos fortes com um aumento e manutenção de áreas de melhoria. No entanto o facto de 42 escolas terem diminuído o número de áreas de melhoria é também relevante, apesar do desejável, para se reconhecer facilmente uma progressão, ser o número de escolas que diminuem o número de áreas de melhoria ser superior ao conjunto das escolas que mantêm ou aumentam o número de áreas de melhoria, ambas situações desfavoráveis.

Quando se analisa a distribuição de pontos fortes e áreas de melhoria pelos domínios avaliativos constata-se que a maioria das escolas manteve ou aumentou o número de pontos fortes nos domínios *Resultados* e *Prestação do serviço educativo*, e no caso deste último domínio o número de escolas em que se diminuiu o número de pontos fortes é consideravelmente baixo, 18 escolas em 99. No que se refere às áreas de melhoria, no domínio *Resultados* o maior grupo de escolas mantém o número relativamente ao ciclo anterior, e no domínio *Prestação do serviço educativo* o maior grupo de escolas aumenta o número comparativamente ao ciclo anterior. No entanto o cruzamento entre o número de áreas de melhoria relativas ao domínio *Resultados*, nos dois ciclos avaliativos, revela que 41 escolas se encontram no segundo ciclo avaliativo sem nenhuma área de melhoria relativa a este domínio, 13 dessas escolas mantêm-se sem áreas de melhoria relativas a este domínio desde o segundo ciclo, o que revela que houve um considerável aumento no número de escolas em que não foram identificadas quaisquer áreas de melhoria no domínio *Resultados*. Na inexistência de uma continuidade avaliativa, não há dados suficientes para garantir que este aumento no número de escolas sem áreas de melhoria identificadas no domínio *Resultados* corresponde efectivamente à resolução de áreas de melhoria anteriormente existentes, ou se apenas deixaram de ser referidas nos relatórios. Quando estes resultados são confrontados com os resultados de um estudo de Alferes *et al.* (2016), em que se compara as classificações de 461 escolas englobando as zonas norte, centro e sul, nos dois ciclos avaliativos, verifica-se que a tendência nacional apresentada revela que a

maior parte das escolas manteve ou subiu a classificação no domínio *Resultados*, o que não coincide propriamente com a diminuição de pontos fortes verificada neste mesmo domínio nas 99 escolas analisadas neste estudo, mas pode encontrar alguma relação com o reduzido número de áreas de melhoria identificados neste domínio. No caso do domínio *Prestação do serviço educativo*, os resultados do estudo de Alferes *et al.* (2016) coincidem com os do presente estudo na medida em que apresenta a maioria das escolas a manter ou subir as classificações neste domínio, comparativamente, o número de pontos fortes subiu consideravelmente, não coincidindo, no entanto, com o aumento das áreas de melhoria neste mesmo domínio. No entanto os dados em confronto não apresentam uma similaridade suficiente para se poder retirar conclusões sólidas.

Relativamente às referências à auto-avaliação nos pontos fortes e áreas de melhoria, verifica-se que houve uma diminuição no número de escolas sem referência à auto-avaliação, de 36 escolas no primeiro ciclo para 21 no segundo. Aumentou o número de referências à auto-avaliação como ponto forte, de oito para 14, e como área de melhoria, de 54 para 63. Como se verifica, continua a ser muito superior o número de escolas em que a auto-avaliação é referida como área de melhoria, o que sugere algumas dificuldades de progressão nos processos de auto-avaliação desenvolvidos pelas escolas, ou alguma inadequação dos processos à dinâmica que se pretende na avaliação externa. No entanto este estudo não dispõe de dados suficientes para poder concluir algo a este respeito, revelando-se no entanto um problema interessante para ser analisado noutra estudo.

## Conclusões

Este estudo procura identificar progressões nas escolas por comparação dos dois ciclos avaliativos naquilo que se refere a pontos fortes e áreas de melhoria identificados. Numa comparação do número total de pontos fortes e áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos constata-se, no segundo ciclo, um aumento do número de pontos fortes e uma diminuição do número de áreas de melhoria, o que sugere uma progressão. Quando se tenta identificar com mais precisão no que se reflecte essa progressão, verifica-se que o principal contributo para o aumento do número de áreas de melhoria é o domínio *Prestação do serviço educativo*, onde se verifica o maior aumento no número de pontos fortes. Nos outros dois domínios verifica-se uma diminuição no número de pontos fortes, no segundo ciclo, apesar do domínio *Liderança e gestão* não apresentar condições para uma conclusão segura acerca de uma eventual subida ou descida, devido às alterações ocorridas com o início do segundo ciclo, no entanto a análise efectuada sugere uma diminuição no número de pontos fortes. Mais complexa de enquadrar é a diminuição do número total de áreas de melhoria, uma vez que o domínio *Prestação do serviço educativo* aumentou consideravelmente o número de áreas de melhoria, contribuindo para a diminuição do número o domínio *Resultados*, e com o mesmo problema de garantias, o domínio *Liderança e gestão* também sugere uma diminuição no número de áreas de melhoria.

Assim apresenta-se um cenário complexo em que não é fácil garantir a existência de progressões, devido à incoerência existente, quando se procura identificar no que consistiu este aumento de pontos fortes e diminuição de áreas de melhoria. O domínio que mais contribui para o aumento do número de pontos fortes é simultaneamente o domínio que menos contribui para a diminuição do número de áreas de melhoria.

O aumento no número total de pontos fortes e áreas de melhoria concentra-se essencialmente no domínio *Prestação do serviço educativo*, uma vez que, como se verificou, nos outros domínios diminuíram o número de asserções no segundo ciclo. Este dado parece convergir de alguma forma com as fracas correlações que se registaram entre as classificações interciclos relativas ao domínio da *Prestação do serviço educativo* (Alferes et al, 2016).

No entanto não é fácil identificar o domínio que é ponto forte neste segundo ciclo, será o domínio que concentra em si o maior número de pontos fortes mas um número

superior de áreas de melhoria? ou será o domínio que concentra em si o menor número de pontos fortes mas que supera o número de áreas de melhoria? O domínio *Liderança e gestão* apresenta-se também com incoerências, para além de todas as transformações que sofreu e comprometem análises comparativas entre ciclos. Neste domínio o campo de análise *liderança* apresenta-se com o maior número de pontos fortes e um número reduzido de áreas de melhoria, no entanto os outros dois campos de análise apresentam-se com números de áreas de melhoria superiores aos números de pontos fortes, contendo inclusivamente o campo de análise em que o número de áreas de melhoria mais supera o número de pontos fortes, nomeadamente mais 51 áreas de melhoria do que pontos fortes. Torna-se assim complexo identificar qual o domínio a considerar como “ponto forte”. As mesmas incoerências se verificam relativamente às áreas de melhoria, onde existem incoerências que tornam muito difícil identificar o domínio que se encontra em condições menos favoráveis, recuperando de certa forma a questão anteriormente levantada: será mais débil o domínio que apresenta maior concentração de áreas de melhoria, no entanto apresentando simultaneamente o maior número de pontos fortes? Pela concentração e diferença relativamente ao número de pontos fortes, poderia considerar-se o campo de análise *auto-avaliação e melhoria*, no entanto este domínio contém também em si o campo de análise *liderança*, aquele que se encontra na posição mais privilegiada. O que se consegue concluir é que o domínio *Liderança e gestão* reúne em si os campos de análise que apresentam mais coerência no que se refere à situação mais favorável (*liderança*) e menos favorável (*auto-avaliação e melhoria*), dados igualmente convergentes com outros estudos (Alferes et al, 2016). Todas estas incongruências encontradas podem derivar das mudanças operadas entre o primeiro e o segundo ciclo que conduziram a algumas inconsistências, identificadas por outros autores (Alferes et al, 2016), bem como à falta de continuidade avaliativa que se identificou neste trabalho e a um poder discricionário dos avaliadores, resultando num conjunto de dados sem ligação entre si.

Portanto naquilo que se refere a uma possível progressão relativamente à distribuição do número de pontos fortes e áreas de melhoria, apesar de uma análise geral sugerir uma progressão pelo aumento de pontos fortes e diminuição do número de áreas de melhoria nas escolas, uma análise mais cuidada revela um conjunto de incongruências que colocam em causa a coerência e validade dessa progressão.



No que se refere à progressão nas escolas, também não é fácil identificá-la como ocorrendo de um modo geral, pois as incoerências verificadas no plano geral reflectem-se, obviamente, neste plano mais particular. Ainda assim, existem dados interessantes que revelam tendências de progressão nas escolas, como uma diminuição no número de áreas de melhoria relativas ao domínio *Resultados*, onde se encontra quase metade das escolas sem qualquer número de áreas de melhoria referentes a este domínio, número de escolas que aumentou desde o primeiro ciclo avaliativo. No entanto, a redução no número de pontos fortes relativamente a este mesmo domínio revela uma incongruência que não permite concluir com segurança a existência de progressões. Verifica-se também um aumento do número de pontos fortes identificados por escola, mas que é de certa forma anulado por um aumento paralelo do número de áreas de melhoria identificadas por escola, mais uma vez se verificam incongruências que tiram qualquer solidez à possibilidade de progressões.

No que se refere à análise de permanências de pontos fortes e áreas de melhoria, verifica-se um reduzido número de asserções identificadas no primeiro ciclo que se verifica nos relatórios do segundo ciclo. Esta ausência de permanências está longe de representar um aspecto positivo, pois mais do que representar uma dinâmica das escolas na resolução das áreas de melhoria e surgimento de novos pontos fortes, estes resultados revelam uma ausência de continuidade avaliativa entre os dois ciclos, o que compromete completamente quaisquer possibilidades de análises de progressões, desvirtuando alguns objectivos da própria avaliação externa. Este estudo permitiu constatar que nos relatórios do segundo ciclo avaliativo não foram tidas em conta as informações contidas nos relatórios do segundo ciclo. Deste modo compromete-se a possibilidade de uma análise de progressões neste estudo e em quaisquer outros estudos futuros, se a avaliação externa mantiver uma descontinuidade avaliativa inter-cíclica. Ainda assim verifica-se que alguns pontos fortes e áreas de melhoria constam nos relatórios de ambos os ciclos, o que revela aspectos que se mantiveram nas escolas, apesar destas conclusões não poderem ser seguras, por insuficiência de dados. O domínio em que se mantiveram mais pontos fortes foi *Prestação do serviço educativo* e o domínio onde se encontraram mais áreas de melhoria permanentes foi *Liderança e gestão*.

Numa análise aos processos de auto-avaliação desenvolvidos pelas escolas, verifica-se que o cenário não é favorável. A maioria das escolas tem o seu processo de auto-avaliação identificado como área de melhoria, verificando-se até alguma tendência, no segundo ciclo, de aumento de considerações da auto-avaliação como área de melhoria. Também este dado é de algum modo convergente com estudos anteriores baseados nas classificações dos domínios (Alferes et al, 2016)

Uma das conclusões mais seguras a retirar deste estudo refere-se à ausência de continuidade avaliativa na avaliação externa das escolas, principalmente no que se refere à identificação de pontos fortes e áreas de melhoria. Esta ausência de continuidade pode resultar numa deturpação grave dos dados, sugerindo regressões onde realmente existem progressões. Esta descontinuidade compromete quaisquer análises de progressões das escolas e tende inclusivamente a ser perniciosa e desvantajosa para as escolas, por um lado por resultar em dados deturpados relativamente à escola analisada, mas também por não facilitar às escolas um adequado processo de melhoria, onde os pontos fortes devem ser mantidos e as áreas de melhoria resolvidas.

Para resolução do problema da comparabilidade e continuidade avaliativas entre ciclos avaliativos, é necessário não mudar o quadro de referência e adoptar procedimentos que sirvam o objectivo do modelo, no sentido de contribuir para a melhoria das escolas, garantindo uma continuidade, que passa por os avaliadores terem em consideração os relatórios dos ciclos anteriores e identificarem cada ponto forte e área de melhoria no campo de análise a que pertence, de modo a evitar reunir dois campos de análise ou dois domínios num único ponto forte ou área de melhoria, perdendo-se informação útil sobre o desempenho da escola.

## Referências bibliográficas

Afonso, A. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista brasileira de política e administração da educação*, 26(1), 13-30. Acedido a 14 de Julho de 2015. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19678/11464>

Aguerre, T. (2003). Métodos estadísticos de estimación de los efectos de la escuela y su aplicación al estudio de las escuelas eficaces. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1( 2). Acedido a 21 de Dezembro de 2015. Disponível em <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Tabare.pdf>

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

Alferes, V. R., Barreira, C., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2016). Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (Cap. III). Porto: Porto Editora.

Alves, M. (1992). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto, Edições Asa.

Bidarra, M. G., Barreira, C., Vaz-Rebelo, P., & Alferes, V. (2014). Relatórios de avaliação externa: Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação. In J. A. Pacheco (Ed.), *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual* (pp. 229-246). Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Temas Universitários. Lisboa: Universidade Aberta.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto. Edições Asa.

Brooke, N., & Soares, J. (2011). Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetória. *Estudos de Avaliação Educacional*, 22(50), 593-598). São Paulo. Acedido a 2 de Novembro de 2015. Disponível em [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/pesquisa\\_em\\_eficacia\\_escolar.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_em_eficacia_escolar.pdf)

Caixeiro, C. (2014). *Liderança e cultura organizacional: O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Tese de doutoramento. Universidade de Évora: Instituto de Investigação e Formação Avançada. Acedido a 21 de Novembro de 2015. Disponível em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11416>

Canavarro, J. (1994). *A Escola como organização. Breve análise das linhas fundamentais para caracterização da sua estrutura e gestão*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Candeias, A. (1998). Alfabetização e escola em Portugal na transição do século: Dados e perspectivas. *Oficina do CES 105*. Universidade de Coimbra. Acedido a 7 de Junho de 2015. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/105.pdf>

Canto e Castro, L., Santos, J., Pereira T., & Vitorino A. (s.d.). *Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo. Painel de dados para apoio à avaliação externa das escolas*. Direcção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Acedido a 23 de Novembro de 2015. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/120/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=173&fileName=Relat\\_rioValorEsperado\\_Novembro2014.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/120/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=173&fileName=Relat_rioValorEsperado_Novembro2014.pdf)

Conselho Nacional de Educação (2008). Parecer n.º5/2008. *Diário da República*, 2.ª série – n.º 113. Acedido a 12 de Junho de 2015. Disponível em [http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer\\_Aval\\_Ext\\_Escolas.pdf](http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_Aval_Ext_Escolas.pdf)

Conselho Nacional de Educação (2011). Recomendação n.º1/2011. *Diário da República*, 2.ª série — n.º 5. Acedido a 12 de Junho de 2015. Disponível em [http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Recomendao\\_AvExtEscolas.pdf](http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Recomendao_AvExtEscolas.pdf)

Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.

Decreto-Lei nº 115-A/98. *Diário da República*. Acedido a 5 de Julho de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Dec\\_Lei\\_115-A\\_98.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Dec_Lei_115-A_98.pdf)

Dionísio, B. (2010). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 305-316. Universidade do Porto. Acedido a 3 de Julho de 2015. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8802.pdf>

Díaz, A. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: Edições Asa

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24. Acedido a 14 de Setembro de 2015. Disponível em <http://www.midwayisd.org/cms/lib/TX01000662/Centricity/Domain/8/2.%20Edmonds%20Effective%20Schools%20Movement.pdf>

Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.

Estêvão, C. (2011). Perspectivas sociológicas críticas da escola como organização. In Licínio C. Lima (Org.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp.195-223). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. Acedido a 13 de Junho de 2015. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16258>

Faria, L., Costa, M., & Lima-Santos, N. (2011). A Eficácia Colectiva das Escolas como Expressão de Cidadania. *Antropológicas*, 12, 60-66. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Acedido a 3 de Dezembro de 2015. Disponível em [http://revistas.rcaap.pt/antropologicas/article/download/1038/829<sup>9</sup>](http://revistas.rcaap.pt/antropologicas/article/download/1038/829<sup>9</sup)

---

<sup>9</sup> Este link não permite acesso através da hiperligação, para aceder ao documento o link deve ser copiado e colado na barra de endereços do browser.

Fernandes, M. (2002). O ensino das primeiras letras no interior beirão no século XVIII: o Colégio de Jesuítas de Gouveia. *Línguas e Literaturas – Revista da Faculdade de Letras*, XIX, 41-70. Universidade do Porto. Acedido a 15 de Dezembro de 2015. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4756.pdf>

Fonseca, A. (2010). Escolas, avaliação Externa, auto-avaliação e resultados dos alunos. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação. Acedido a 10 de Janeiro de 2016. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/3683/1/238962.pdf>

Gomes, J. (1982). O Marquês de Pombal e o seu tempo. *Revista de História das Ideias*, 4 – Tomo II. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra: Instituto de História e Teoria das Ideias. Acedido a 7 de Junho de 2015. Disponível em <http://rhi.fl.uc.pt/vol/04/jgomes.pdf>

Gray, J., Goldstein, H., & Jesson, D. (1996). Changes and improvements in schools' effectiveness: Trends over five years. *Research papers in education*, 11, 35-51. Acedido a 25 de Agosto de 2015. Disponível em <http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cmm/migrated/documents/school-effectiveness-trends-over-5-years.pdf>

IGE (s.d.a). Avaliação Externa das Escolas. Relatório Nacional 2006/2007. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Acedido a 17 de Outubro de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_06\\_07\\_RELATORIO\\_NACIONAL.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_07_RELATORIO_NACIONAL.pdf)

IGE (s.d.b). *Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos. Avaliação externa das escolas 2008-2009*. Acedido a 20 de Outubro de 2015. Disponível em [https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/6149/18/ulfpie039979\\_tm\\_Anexo\\_2.pdf](https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/6149/18/ulfpie039979_tm_Anexo_2.pdf)

IGE (s.d.c). *Quadro de referência para a avaliação externa das escolas. Avaliação externa das escolas 2014-2015*. Acedido a 20 de Outubro de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2014-2015/AEE\\_14-15\\_\(1\)\\_Quadro\\_de\\_Referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014-2015/AEE_14-15_(1)_Quadro_de_Referencia.pdf)

IGE (s.d.d). *Avaliação externa das escolas: Avaliar para a melhoria e a confiança – 2006-2011*. Acedido a 20 de Outubro de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2006\\_2011\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf)

IGE (2007). *Avaliação externa das escolas. Relatório. Agrupamento de escolas Serra da Gardunha*. Acedido a 20 de Outubro de 2015. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRC/AE%20Ag%20SerraGardunha%20R.pdf>

IGE (2008). *Avaliação externa das escolas. Relatório de agrupamento. Agrupamento de escolas de Vila Nova de Poiares*. Direcção Regional do Centro da IGE. Acedido a 13 de Dezembro de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Vila\\_Nova\\_Poiars\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Vila_Nova_Poiars_R.pdf)

IGE (2009a). *Avaliação externa das escolas 2007-2008 – Relatório*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Acedido a 12 de Novembro de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2007\\_2008\\_RELATORIO.PDF](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2007_2008_RELATORIO.PDF)

IGE (2009b). *Avaliação externa das escolas. Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Acedido a 15 de Junho. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010/AEE\\_Referentes.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf)

IGE (2009c). *Avaliação externa das escolas. Relatório de escola. Agrupamento de escolas do Teixoso, Covilhã*. Delegação Regional do Centro da IGE. Acedido a 12 de Novembro de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRC/AEE\\_09\\_Ag\\_Teixoso\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRC/AEE_09_Ag_Teixoso_R.pdf)

IGE (2011). *Avaliação externa das escolas 2010-2011. Relatório*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Acedido a 14 de Novembro de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2010\\_2011\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_2011_RELATORIO.pdf)

IGEC (2011). *Avaliação externa das escolas. Relatório. Escola secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz*. Área Territorial de Inspeção do Centro. Acedido a 10 de Outubro de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2012\\_Centro/AEE\\_12\\_ES\\_Joaquim\\_Carvalho\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Centro/AEE_12_ES_Joaquim_Carvalho_R.pdf)

IGEC (2012a). *Avaliação externa das escolas. Relatório. Escola secundária de Oliveira do Hospital*. Área Territorial de Inspeção do Centro. Acedido a 27 de Setembro de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2012\\_Centro/AEE\\_12\\_ES\\_Oliveira\\_Hospital\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Centro/AEE_12_ES_Oliveira_Hospital_R.pdf)

IGEC (2012b). *Avaliação externa das escolas. Relatório. Agrupamento de escolas Serra da Gardunha, Fundão*. Área Territorial de Inspeção do Centro. Acedido a 27 de Setembro de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2012\\_Centro/AEE\\_2012\\_Ag\\_Serra\\_Gardunha\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Centro/AEE_2012_Ag_Serra_Gardunha_R.pdf)

IGEC (2012c). *Avaliação externa das escolas. Relatório. Escola secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes. Ílhavo*. Área Territorial de Inspeção do Centro. Acedido a 9 de Dezembro de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2012\\_Centro/AEE\\_2012\\_ES\\_Joao\\_Carlos\\_Celestino\\_Gomes\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Centro/AEE_2012_ES_Joao_Carlos_Celestino_Gomes_R.pdf)

IGEC (2013a). *Avaliação externa das escolas 2011-2012 Relatório*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Acedido a 24 de Novembro de 2015. Disponível em [https://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2011-2012\\_RELATORIO.pdf](https://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf)

IGEC (2013b). *Avaliação externa das escolas. Relatório. Agrupamento de escolas de Vila Nova de Poiares*. Área Territorial de Inspeção do Centro. Acedido a 12 de Dezembro de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2013-Centro/AEE\\_2013\\_AE\\_VilaNovaPoiares\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Centro/AEE_2013_AE_VilaNovaPoiares_R.pdf)

IGEC (2013c). *Avaliação externa das escolas. Relatório. Agrupamento de escolas de Pedrógão Grande*. Área Territorial de Inspeção do Centro. Acedido a 13 de Dezembro de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2013-Centro/AEE\\_2013\\_AE\\_Pedrogao\\_Grande\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Centro/AEE_2013_AE_Pedrogao_Grande_R.pdf)

IGEC (2015). *Avaliação externa das escolas. Relatório 2012-2013*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Acedido a 13 de Novembro de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2012-2013\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2012-2013_RELATORIO.pdf)

IGEC (s.d.a). *Avaliação externa das escolas. Relatório. Agrupamento de Canas de Senhorim, Nelas*. 2013-2014. Área Territorial de Inspeção do Centro. Acedido a 25 de



Outubro de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2014\\_Centro/AEE\\_2014\\_AE-Canas\\_de\\_Senhorim\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014_Centro/AEE_2014_AE-Canas_de_Senhorim_R.pdf)

IGEC (s.d.b). *Avaliação externa das escolas. Relatório. Agrupamento de escolas Gândara-Mar, Tocha. Cantanhede. 2013-2014.* Área Territorial de Inspeção do Centro. Acedido a 25 de Outubro de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2014\\_Centro/AEE\\_2014\\_AE-Gandara-Mar\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014_Centro/AEE_2014_AE-Gandara-Mar_R.pdf)

IGEC (s.d.c). *Avaliação externa das escolas. Relatório. Agrupamento de escolas de Teixoso, Covilhã. 2013-2014.* Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Acedido a 27 de Outubro de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2014\\_Centro/AEE\\_2014\\_AE-Teixoso\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014_Centro/AEE_2014_AE-Teixoso_R.pdf)

Lei nº 31/2002; *Diário da República – I Série-A*, nº 294 de 20 de Dezembro. Acedido a 10 de Março de 2015. Disponível em: [https://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%E7%E3o/Lei\\_21\\_2002.pdf](https://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%E7%E3o/Lei_21_2002.pdf)

Lei nº 46/86; *Diário da República – I Série*, nº 237 de 14 de Outubro. Acedido a 8 de Março de 2015. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>

Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar.* Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Lima, L. (2011). Concepção de escola: Para uma hermenêutica organizacional. In Licínio C. Lima (Org.) *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 15-57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Martins, E. (2008). *Ideário da escola pública portuguesa entre os séculos XIX e XX; Revista Montagem*, 10(1), 13-41. Acedido a 15 de Junho de 2015. Disponível em <http://www.portalmouralacerda.com.br/images/conteudo/publicacoes/revista%20montagem%202008.pdf>

Mendonça, A. (s.d.). *Evolução da Política Educativa em Portugal*. Madeira: Universidade da Madeira. Acedido a 12 de maio de 2015. Disponível em <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf>

Ministério da Educação (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Acedido a 27 de Abril de 2015. Disponível em [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 se escolas - Relatório Final*. Acedido a 27 de Abril de 2015. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload%5CRelatorios/AEE2\\_GT\\_2011\\_RELATORIO\\_FINAL.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload%5CRelatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf)

Morgan, G. (2006). *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas S.A. Acedido a 23 de Maio de 2015. Disponível em <http://www.gbic.com.br/ibes2k9si/1%BA%20Semestre/livros/Projeto%20Livro%20Adm%20Imagens%20da%20Organizacao.pdf>

Pacheco, J. (2010). *Avaliação Externa das Escolas: Teorias e modelos*. Acedido a 30 de Maio de 2015. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20\(portugu%C3%AAs\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20(portugu%C3%AAs).pdf)

Pacheco, J., Eggertsdóttir, R., & Marinósson, G. (2006). *Caminhos para a inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe docente*. Porto Alegre: Artmed editora SA. Acedido a 23 de Abril de 2015. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/170565352/Caminhos-para-a-inclusa-o-pdf>

Paro, V. (2011). Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: Implicações para a qualidade do ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 695-715. Rio de Janeiro. Acedido a 12 de Junho de 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>

Venâncio, I., & Otero, A. (2003). *Eficácia e qualidade na escola. Teoria*. Coleção: Guias Práticos. Porto: Edições Asa.

Vieira, P., & Cardoso, A. (2003). Singularidade organizacional: Construção, desconstrução e reconstrução de sistemas de valores. *Cadernos EBAPE.BR*, 1(2), Dezembro. Acedido a 27 de Setembro de 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v1n2/v1n2a05.pdf>

Sampaio, J. (1978). Insucesso escolar e obrigatoriedade escolar em Portugal. *Análise Psicológica*, II, 19-22. Acedido a 12 de Abril de 2015. Disponível em [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1921/1/1978\\_1\\_9.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1921/1/1978_1_9.pdf)

Soares, M., Barreira, C., & Bidarra, G. (2012). Impacto da avaliação externa de escolas no processo de autoavaliação. *Revista Temas e Problemas em Educação* 5(11), 45-68.

Torres, L. (2011). Cultura organizacional em contexto escolar. In Licínio C. Lima (Org.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp.109-152). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.