

básicas, o abandono escolar, a cobertura do pré-escolar e a aprendizagem ao longo da vida. As metas indicadas, tendo um grau de verosimilhança aceitável, não dependem tanto de variáveis-instrumentais, mas mais de variáveis-contextuais que solicitam a mobilização da escola, dos pais, das autarquias, dos agrupamentos escolares, de outras associações e instituições, isto é, do capital social de toda a comunidade educativa. Entendemos que a opção feita foi a mais adequada aos interesses nacionais. Neste sentido, saúda-se a preconizada metodologia de envolvimento dos principais actores no terreno, de algum modo pioneira face a anteriores processos congéneres, já que deles dependerá, em grande medida, a prossecução das metas fixadas.

Parece-nos extremamente positivo que se proceda à avaliação de um progresso intermédio em 2012/2013, considerando que são necessários factores de regulação na monitorização, evitando o esbanjamento de recursos humanos e materiais em actividades paralelas desarticuladas e não rotinizadas.

É extremamente importante que se promova a articulação do Programa Educação 2015 com as medidas que estão a ser implementadas, nomeadamente as alterações ao Decreto-Lei n.º 6/2001 que remetem para a escolas a organização dos tempos lectivos dos 2.º e 3.º ciclos, a eliminação da Área de Projecto do elenco das áreas curriculares não disciplinares e a reorganização dos desenhos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos.

É, ainda, essencial que se articule este Programa com o Projecto das Metas de Aprendizagem que faz parte da Estratégia Global de Desenvolvimento de um Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário.

No Anexo 3 os indicadores de qualidade educativa que aparecem na tabela 1 referem apenas os exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática nos diferentes níveis de ensino. Entendemos que, a par dos resultados dos exames nacionais, será imprescindível ter em conta os indicadores dos estudos internacionais em que Portugal está envolvido, nomeadamente o PISA. Divulgados recentemente, podem e devem ser referentes para a construção de indicadores, que avaliem mais do que os conhecimentos nos diferentes domínios em análise, as competências básicas dos alunos em leitura, matemática e ciências.

Em nosso entender, as tabelas contidas no Anexo 3 não permitem uma leitura clara e revelam ambições muito diferenciadas relativamente às metas propostas.

No que diz respeito ao Anexo 4, que inclui as sugestões de procedimentos a adoptar pelos agrupamentos e pelas escolas, parece-nos que é pormenorizado nas orientações e acções a seguir, mas omisso no que diz respeito à concretização de recursos humanos e materiais que apoiem a sua execução.

É, ainda, de relevar o facto de que na metodologia proposta a administração central se remeter, apenas, a um papel informativo, de monitorização e de avaliação, sem fazer o enquadramento no que diz respeito a providenciar recursos humanos e materiais que possam promover e apoiar as estratégias de desenvolvimento do programa, através de medidas de política de âmbito nacional.

### 3 — Recomendações

Os desafios que se colocam a Portugal para responder adequadamente aos compromissos assumidos a nível nacional, da União Europeia e a nível internacional continuam a ser enormes. Como consta no Capítulo 6.1 da publicação do CNE — Estado da Educação 2010 — Percursos Escolares — onde se faz uma análise da evolução de Portugal relativamente a todas as metas seleccionadas pode-se “perceber o caminho percorrido pelo país e a distância a que ficou das metas acordadas para 2010, perspectivando a amplitude dos desafios a vencer para alcançar algumas das metas definidas no horizonte 2020.”

Na divulgação recente dos resultados do PISA 2009, que fez o seu enfoque no domínio da competência de leitura dos alunos, Portugal aparece entre os países que apresentam significativas melhorias em matemática e ciências, entre outras. Esta situação resulta de um investimento importante por parte de todos os agentes educativos, considerando o CNE fundamental salvaguardar as condições para que, no futuro, se consolidem esses resultados. Verifica-se, no entanto, que ainda temos um grande caminho a percorrer.

Assumindo o CNE a intenção de acompanhar o desenvolvimento do Programa Educação 2015, da qual decorrerá uma reflexão mais aprofundada e, conseqüentemente, uma apreciação fundamentada nos resultados da sua operacionalização bem como na experiência dos diferentes actores que nele intervêm, entendemos oportuno formular algumas recomendações sobre o documento em apreciação. No sentido de que o Programa Educação 2015 possa atingir as metas que nele se encontram definidas o CNE recomenda que:

1 — Os agrupamentos e as escolas no exercício pleno da sua autonomia adequem a sua estratégia ao contexto socioeducativo em que se inserem, procurando identificar as causas para os resultados menos bons

que alcançam e a que nível se situa a responsabilidade: das próprias organizações escolares, da administração local, regional ou central.

2 — A Administração Educativa crie as condições necessárias à resolução dos problemas, cuja responsabilidade não possa ser integralmente cometida aos agrupamentos e às escolas e às entidades que venham a ser mobilizadas para o desenvolvimento deste Programa.

3 — O Ministério da Educação se empenhe em assegurar a coerência e a articulação das alterações que se propõe introduzir no sistema educativo, de modo a focalizar o trabalho das escolas no cumprimento dos objectivos prioritários que permitam melhorar as aprendizagens de todos os alunos.

4 — Os indicadores para a avaliação da melhoria das competências básicas dos alunos não se limitem, apenas, aos resultados das provas nacionais que testam essencialmente os conhecimentos. Deverão construir-se outros que, à semelhança dos utilizados no estudo PISA, permitam avaliar efectivamente as competências dos alunos.

5 — O financiamento para a educação seja adequado, consistente e proporcional ao esforço proposto, muito em particular para dar concretização ao que se estabelece na RCM n.º 91/2010 de 19 de Novembro, no que se refere à Agenda Digital 2015 e à Educação de Excelência como área de intervenção prioritária, que prevê a criação do “Tutor virtual da matemática”, a desenvolver como projecto-piloto já em 2010-2011 e, também, para dar expressão material concreta ao tema central da Estratégia 2020 da Comissão Europeia, designada uma estratégia inteligente, sustentável e inclusiva, onde a educação, mais uma vez, tem um papel central de grande relevo.

<sup>1</sup> Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 5/2010

<sup>2</sup> Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação E.F. 2020.

Conselho Nacional de Educação 14 de Dezembro de 2010. — A Presidente, Ana Maria Dias Bettencourt.

204123753

## Recomendação n.º 1/2011

### Recomendação sobre Avaliação das Escolas

#### Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projecto de Recomendação elaborado pelos Conselheiros Jorge Marques da Silva e Paula Santos, o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 14 de Dezembro de 2010, deliberou aprovar o referido projecto, emitindo assim a sua segunda Recomendação no decurso do ano de 2010.

#### I — Introdução

A presente recomendação constitui a terceira tomada de posição do CNE sobre o processo de Avaliação Externa das Escolas (AEE) e é emitida no momento em que está prestes a ser finalizado o primeiro ciclo avaliativo, iniciado em 2006, no quadro da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, e no âmbito do qual já foram avaliados 984 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Trata-se de um momento particularmente desafiante já que, não estando ainda disponíveis os resultados da avaliação de todas as escolas (<sup>1</sup>) e não tendo sido realizada uma aferição dos efeitos deste programa, importa, ainda assim, mobilizar o conhecimento já adquirido para a preparação do novo ciclo.

Tendo em conta a natureza, composição e atribuições do Conselho Nacional de Educação, o processo de preparação dos pronunciamentos do CNE constitui, por si, um exercício de construção de consensos sociais alargados sobre o modelo de avaliação em vigor, contributo que deve ser valorizado, na perspectiva da legitimação e apropriação da iniciativa e da melhoria dos processos de formulação e execução da política de avaliação das escolas.

Na preparação desta recomendação, entre outros elementos, os relatores contaram com a reflexão já realizada pelo Conselho, consubstanciada nos Pareceres n.ºs 5/2008 e 3/2010, com os relatórios anuais da Inspecção Geral da Educação sobre a Avaliação Externa das Escolas, com os contributos de alguns especialistas que a Comissão Coordenadora do CNE entendeu solicitar (<sup>2</sup>) e dos participantes no seminário sobre o tema recentemente organizado (<sup>3</sup>), bem como com alguns estudos e documentos internacionais (<sup>4</sup>).

Entende-se, pois, ser oportuno, nesta fase, convocar as principais constatações e reflexão produzidas, tendo em vista facultar um contributo que possa ser considerado na melhoria do modelo de AEE e da sua concretização. Pese embora este primeiro ciclo tenha decorrido numa fase

algo conturbada da vida das escolas, a adesão ao programa foi bastante positiva. 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. Reforça-se, assim, a assunção do pressuposto, já identificado nos anteriores pareceres, da necessidade de a AEE evoluir na continuidade (embora o recente reordenamento da rede tenha vindo introduzir um factor de perturbação da leitura histórica dos resultados), quebrando a sucessão histórica de diferentes programas de vida curta que não chegaram a consolidar uma cultura de avaliação. Por isso, e ainda porque se crê que a AEE é susceptível de contribuir para a qualidade da educação que se faz nas escolas, entendemos manter esta posição, propondo melhoramentos para este processo e não a sua supressão ou substituição por um modelo de natureza alternativa. Embora se possa considerar elevada a utilidade percebida pelos responsáveis das escolas avaliadas, até à data não é possível identificar claramente as consequências e efeitos da AEE, quer junto das escolas, quer ao nível das instâncias responsáveis pela formulação e execução de políticas. A efectiva concretização do contributo da AEE para o desenvolvimento do processo educativo, até agora intuída mas que importa demonstrar, exige, porém, que esta assuma como ponto de partida os resultados apresentados por e em cada escola, analisando os restantes factores na perspectiva da sua contribuição para esse objectivo fulcral. Esta preocupação com a centralidade dos resultados e a qualidade das aprendizagens dos alunos, patente nesta Recomendação do CNE, decorre naturalmente dos objectivos últimos da Escola, reforçada pelas constatações das avaliações realizadas neste primeiro ciclo que identificam entre as principais fragilidades os resultados dos alunos, o acompanhamento da prática lectiva e a articulação e sequencialidade educativa, a par da capacidade de autoregulação das escolas.

Identificam-se seguidamente os aspectos do modelo que carecem de clarificação ou aperfeiçoamento. Conclui-se com uma síntese das recomendações prioritárias que decorrem da reflexão enunciada.

## II — Aspectos a clarificar e melhorar

Apresentam-se, de seguida os principais aspectos que, no entender deste Conselho, carecem de aprofundamento. Considerando a natureza e atribuições do CNE, uma especial atenção é dada aos que se relacionam com o quadro de referência que sustenta o modelo e os procedimentos a adoptar. Não é intenção deste documento detalhar as soluções que, em concreto e ao nível técnico, poderão ser encontradas.

Entre os problemas identificados pelo CNE nos pareceres anteriores, alguns há que se prendem com os diversos modos de formular e entender certas questões, preconizados, nomeadamente, pelos vários grupos de interesse envolvidos. Outros problemas parecem decorrer mais da etapa de maturação em que nos encontramos. Certas lacunas, apesar de bem identificadas, não foram ainda resolvidas, seja por falta de recursos ou de soluções técnicas adequadas, seja pela opção de manter as características estruturantes do modelo durante todo o ciclo em causa. Assim, procura-se agora retomar os problemas e propostas identificados, ponderá-los e aprofundá-los.

### 1 — Modelo geral da avaliação das escolas

#### 1.1 — Objectivos

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.

Na realidade e experiência concreta dos processos de avaliação, estas dicotomias não serão tão óbvias. Embora nos diferentes modos de concretizar a AEE se possa identificar prioridades e acentos tónicos diversos, a melhoria da actuação das escolas, dada a sua natureza e função social, exige a prestação de contas e, em sentido inverso, espera-se que a avaliação para prestação de contas contribua para a melhoria.

À semelhança do que acontece em muitos países, o modelo em vigor entre nós integra objectivos associados a ambos os propósitos, tal como decorre da própria Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro.

O modelo adoptado identifica os seguintes objectivos:

1 — Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;

2 — Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas;

3 — Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;

4 — Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;

5 — Contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

O CNE entende que pode e deve ser mantida na AEE a conciliação de finalidades associadas à melhoria e à prestação de contas. Ainda que a AEE também deva servir para garantir que não há escolas de má qualidade, o seu intuito não deve ser punitivo. Reconhecendo que deve caber a outras instâncias e mecanismos a promoção da auto-avaliação e o apoio directo às escolas, no actual contexto, não pode descurar-se o papel da AEE, ainda que indirecto, de apoio à capacitação das escolas e à avaliação interna.

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.

## 2 — Âmbito e objecto

### 2.1 — A escola como instituição

A AEE incide sobre os estabelecimentos de educação/ensino (associados ou não em agrupamentos). O enfoque é o da escola enquanto instituição, sem deixar de considerar dados dos alunos, famílias e seu contexto socioeconómico, bem como a intervenção da administração educativa e as medidas de política. Reconhece-se que vários aspectos do funcionamento das escolas avaliados no processo não dependem (exclusivamente) destas, mas também, em maior ou menor grau, da acção de outras estruturas do ME, a montante da escola ou das Autarquias. A AEE incide sobre a educação que acontece nas escolas: o trabalho dos actores que aí desempenham as suas funções mas, também, indirectamente, as políticas públicas, através do modo como se concretizam nas escolas. Não está em causa avaliar directa e individualmente as pessoas (alunos, professores, dirigentes, etc), embora se possa/deva ter em conta informação decorrente de processos de avaliação especificamente instituídos para esse fim (ex: resultados de exames, avaliação de desempenho dos professores, etc).

A identidade e fronteiras da escola como instituição não são uma realidade acabada — a autonomia das escolas está longe de ser um dado adquirido e são frequentes as redefinições da rede de estabelecimentos e das unidades de gestão (agrupamentos) — mas espera-se que a auto-avaliação e a avaliação externa das escolas possam ser um contributo para essa realidade em construção.

Não é fácil isolar o âmbito de actuação e responsabilidade do subsistema “escola” nos processos de avaliação. Apesar disso, valerá a pena reduzir alguma ambiguidade sobre o que está efectivamente a ser alvo de avaliação: o que pode ser atribuído a uma acção mais directa e intencional dos actores escolares e os aspectos sobredeterminados por outras estruturas, por exemplo, identificando os inputs do contexto e o valor acrescentado da escola, clarificando a atribuição de responsabilidades e os destinatários das eventuais recomendações.

### 2.2 — O âmbito de aplicação

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, preconiza a aplicação do sistema de avaliação aos “estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária”. 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.

Percebendo-se os constrangimentos e dificuldades decorrentes da falta de recursos e da necessidade de ter em conta o respeito pela autonomia destes subsistemas, o CNE entende que, a médio prazo, a rede privada, cooperativa e solidária deveria integrar o universo de escolas da AEE. Eventualmente, o próximo ciclo avaliativo poderia prever já a sua inclusão, numa fase inicial, a título experimental e após a devida negociação. Deveria, igualmente, assegurar-se a devida articulação e harmonização

dos dispositivos de avaliação externa das escolas do Continente e das Regiões Autónomas.

### 2.3 — Processos e resultados

Sendo consensual a consideração dos processos e dos resultados como objecto da avaliação, algumas questões têm sido colocadas sobre o peso/preponderância que cada uma destas vertentes deve assumir.

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).

Assim, o CNE propõe que o referencial subjacente à AEE seja aperfeiçoado no sentido de que os meios e processos não sejam considerados de forma estanque e como um fim em si mas sejam analisados na perspectiva da produção dos resultados, colocando estes últimos num patamar valorativo predominante (ex.: a liderança vista não como um aspecto isolado mas enquanto gestão de meios e processos tendo em perspectiva determinados resultados). Não se preconizando uma classificação global de cada agrupamento, esta valoração terá de ser efectuada de outras formas que não através da ponderação quantitativa dessa vertente da avaliação.

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.

## 3 — Responsabilidades na condução e realização da AEE

Algumas questões têm sido colocadas sobre a responsabilidade institucional da AEE, o envolvimento de outras entidades e os avaliadores que, em concreto, a realizam:

### 3.1 — Responsabilidade institucional da AEE

Considerando a legislação em vigor, aprovada pela AR, a definição do quadro de referência da AEE foi da responsabilidade do Ministério da Educação que entendeu solicitar a sua concepção a um grupo de trabalho. Adoptada a proposta apresentada por esse grupo, o ME incumbiu a Inspeção Geral da Educação de conduzir a realização da avaliação.

No seu primeiro parecer, o CNE deu voz a uma reserva sobre a atribuição desta responsabilidade à IGE. Aludia-se à possível ocorrência de conflitos entre o objectivo formativo da AEE e a previsível dificuldade de os inspectores (e os avaliados) se distanciarem da tradicional actuação disciplinadora e de verificação da conformidade normativa e procedimental. Invocava-se, igualmente, o facto de uma avaliação por ela conduzida não ser suficientemente “externa”, apesar da opção de incluir avaliadores externos nas equipas.

Não se tendo dissipado por completo esta tensão, a experiência subsequente tem demonstrado que esta não é tão significativa como se esperava. Reconhece-se à IGE legitimidade, competência e experiência na condução destes processos. Na maioria dos países da OCDE são também organismos inspectivos que desempenham estas funções, reportando às autoridades educativas centrais ou, em menor número, a autoridades regionais/locais, não se afigurando esta opção como sinónimo de menor isenção. A integração de avaliadores externos constitui um contributo suplementar nesse sentido. Contudo, muitos alegam que a independência sairia reforçada com a condução por uma entidade exterior ao sistema educativo, sendo também plausível um menor efeito negativo da visão sancionatória e de controlo (por via da actuação dos avaliadores e ou da percepção dos avaliados). No contexto de contenção e racionalização que enformou o PRACE, reforçadas na actual conjuntura, e considerando a desejável consolidação do modelo em vigor, deverão ser seriamente ponderados os riscos de tal descontinuidade, bem como os custos e benefícios da criação de uma nova entidade/agência ou da atribuição da responsabilidade da AEE a outras entidades já existentes (ex.: centros de investigação, empresas de consultoria).

Sem prejuízo de, a médio prazo, ser ponderada a possibilidade de a AEE ser conduzida por outras(s) entidade(s), os Conselheiros partilham a ideia de que, no actual contexto, é desejável a manutenção da AEE

sob a alçada da IGE, mantendo a afectação de um corpo de inspectores especializados em tarefas avaliativas e o recurso a avaliadores externos, seleccionados de acordo com a experiência e qualificações requeridas, e cuidando da sua formação.

### 3.2 — Envolvimento de outras entidades

Merece igualmente reflexão a partilha da responsabilidade da avaliação com outras entidades, seja na definição do quadro de referência, seja por via do envolvimento na sua realização ou no apoio às escolas, seja enriquecendo os mecanismos de auscultação. Esta participação pode contribuir para tornar mais presente a voz de quem assume responsabilidades directas e dos destinatários da acção da escola, para convocar o profissionalismo docente, promover o desenvolvimento de competências de avaliação e interpretação dos seus resultados, diminuir resistências, em suma, potenciar utilidade da avaliação.

#### 3.2.1 — As Autarquias

O CNE, no seu segundo Parecer, aborda este assunto, referindo que seria desejável um maior envolvimento e sugerindo várias formas de alcançá-lo, sem concretizar, contudo, as alterações ao processo de AEE. Segundo alguns, o reforço do papel das autarquias é justo e necessário, dada a crescente responsabilidade que assumem na gestão dos recursos e na construção dos projectos educativos das escolas. Para outros, uma excessiva intromissão do poder político local no seio das escolas constituiu motivo de receio e suscita dúvidas sobre competência para acrescentar mais valor ao processo.

Na opinião do Conselho, o aprofundamento da intervenção do papel das Autarquias na AEE poderá passar pela criação de um painel que permita entrevistar autonomamente os representantes da autarquia, em especial, nos casos dos agrupamentos em que estas assumem um papel mais relevante. Por outro lado, entende-se que as Autarquias deverão assumir um papel mais proactivo na divulgação e discussão dos relatórios das avaliações junto do Conselho Municipal de Educação, promovendo o debate e a participação da comunidade na monitorização e acompanhamento dos resultados da AEE das escolas do Município.

#### 3.2.2 — Os alunos e suas famílias

O segundo Parecer do CNE também aborda este problema que parece radicar mais na alegada fraca representatividade dos pais que participam nos painéis (representantes das Associações de Pais e das turmas) do que em deficiências do desenho da AEE. Alguns sectores do CNE (designadamente, alguns professores) manifestam reticências sobre a mais-valia de uma maior intervenção dos Pais e Encarregados de Educação. Os representantes das Associações de Pais sustentam que é possível ultrapassar as dificuldades decorrentes do frágil envolvimento dos pais nas Associações.

O reforço e alargamento dos mecanismos de auscultação dos alunos revela-se mais consensual.

Em síntese e para além dos esforços já desenvolvidos, entende o CNE propor que sejam mais cuidados os mecanismos tendentes a assegurar a representatividade dos pais e alunos que participam nos painéis de entrevista, dinamizando-se a efectiva participação dos representantes de turma na sua eleição. Por outro lado, a AEE deveria recorrer a recolhas mais estruturadas da opinião dos actores sobre a escola e o serviço que presta, quando já disponíveis, ou incentivar a sua concretização (ex.: inquéritos ou outros mecanismos de auscultação periódica de todos os pais e alunos, incluindo-se uma reflexão sobre os seus resultados entre os documentos solicitados às escolas).

### 3.3 — Outras entidades

Na reflexão empreendida, foram sendo tecidas considerações e apontadas algumas pistas de melhoria no que concerne ao envolvimento de outras entidades como as próprias escolas e os professores (e os seus organismos representativos), as Direcções Regionais de Educação, os Conselhos Municipais de Educação e mesmo de entidades tradicionalmente menos presentes nas escolas, mas cujo reforço da presença se revela estratégico, como são exemplos as associações profissionais, científicas e culturais. Nem todas estas entidades podem, ou devem, naturalmente, participar formalmente nos processos de avaliação de todas as escolas, mas a AEE deve constituir-se como mais uma forma de abrir as escolas à sociedade e mobilizar a sociedade para o apoio às escolas.

No âmbito da revisão do quadro de referência da avaliação externa a utilizar no novo ciclo, tendo em vista o reforço da sua legitimidade e da participação das mais directos envolvidos, poderá fazer sentido auscultar entidades como a Associação Nacional de Municípios Portugueses, as

confederações de pais, o Conselho de Escolas, as associações pedagógicas e sindicais de professores.

## II — Procedimentos

### 1 — Critérios de avaliação: domínios, factores e padrões de qualidade

A AEE em vigor considera 5 domínios e as correspondentes questões orientadoras:

- 1 — Resultados — como conhece a escola os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir?
- 2 — Prestação do serviço educativo — para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta?
- 3 — Organização e gestão escolar — como se organiza e é gerida a escola para prestar o serviço educativo?
- 4 — Liderança — que lideranças tem a escola, que visão e que estratégia estão subjacentes à sua organização e gestão?
- 5 — Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola — como garante a escola o controlo e a melhoria deste processo?

São ainda identificados os factores em que se decompõe cada domínio, bem como as perguntas ilustrativas de cada factor.

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. Há, no entanto, quem chame a atenção para os riscos de uma análise excessivamente segmentada, em que as perguntas, que se pretendiam ilustrativas, acabam por se transformar em itens a considerar numa análise sistemática de cada factor, pressupondo-se, mais do que o propósito de interpelar a escola a reflectir sobre as razões dos resultados encontrados e os efeitos da sua intervenção, o de recolher evidências da conformidade com as normas ou a comparação das escolas entre si.

Estas e as questões já identificadas noutra parte (1.1 — Objectivos) estão no cerne da AEE. As eventuais alterações devem decorrer, antes de mais, das opções preconizadas em termos de objectivos e não podem deixar de ter em conta a ideia do que consideramos ser uma “boa escola” ou uma “escola de qualidade”.

Não sendo tarefa fácil explicitar uma definição consensual de “boa escola” no contexto do serviço público de educação (e menos, ainda, o modo de o aferir), podem identificar-se algumas traves mestras:

É uma escola que garante a equidade no acesso, acolhendo a todos na sua diversidade, sem fazer acepção de alunos e famílias e promovendo a convivência dos diferentes grupos sociais;

É uma escola que se sente responsável por assegurar, a todos e cada um, aprendizagens de qualidade e a aquisição de competências consideradas fundamentais das sucessivas etapas e nas diversas dimensões do desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas, profissionais e cidadãos;

É uma escola que promove a eficiência e qualidade dos percursos, não desistindo de nenhum aluno, desafiando os alunos a trabalhar e a dar o seu melhor, ajudando-os a superar dificuldades de aprendizagem de forma atempada e eficaz, evitando penalizações inconsequentes e desperdício de recursos;

É uma escola cujo clima e forma de organização favorecem a integração, o respeito mútuo e a participação activa dos alunos, dos profissionais que nela trabalham e das famílias;

É uma escola que se relaciona de forma aberta com a comunidade em que se insere e o mundo que a rodeia, aproveitando os recursos disponíveis e suscitando experiências culturalmente ricas e diversificadas;

É uma escola que dispõe dos meios adequados para levar a cabo a sua missão (recursos humanos competentes e em número suficiente, recursos materiais e financeiros).

Nesta linha e a título ilustrativo, atente-se nas boas práticas identificadas pela IGE junto das escolas com melhores resultados na avaliação externa (6), bem como as salientadas nos estudos de caso incluídos no relatório do CNE “Estado da Educação 2010 — Percursos Escolares”.

Em síntese, como acima se refere, parece-nos que, nesta fase, deverá continuar a privilegiar-se um registo interpelativo que tenha em conta o objectivo principal de capacitação das escolas. A identificação dos parâmetros a considerar na AEE deve ter por referência os critérios gerais associados à ideia que fazemos de uma boa escola, em linha com as finalidades e princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, mas também com os objectivos e prioridades do projecto educativo de cada agrupamento/escola.

Globalmente, o CNE considera que o referencial da AEE é pertinente. Poderá, no entanto, ser necessário efectuar alguns ajustamentos, de modo

a reforçar a centralidade dos resultados, em sentido lato, e assegurar uma visão mais sistémica e menos segmentada dos parâmetros de avaliação, em que os meios e processos são analisados em interacção e na sua relação com os resultados.

Mais concretamente, isto poderia passar por aprofundar o trabalho de caracterização do “perfil da escola” e dos seus resultados, em momento prévio à realização da visita, considerando uma bateria de indicadores associados aos vários parâmetros relevantes (ex.: equidade no acesso, eficiência dos percursos, sucesso e qualidade do sucesso, etc) e o documento de apresentação elaborado pela escola. Aquando da realização da visita, a auscultação dos vários actores e a observação deverão partir dos resultados, centrando-se a discussão e interpelação em torno da questão principal: como conhece a escola os seus resultados, quais são, que factores os explicam e o que faz para os garantir? Os restantes parâmetros devem ser explorados na medida e em função da sua associação ao diagnóstico efectuado, com enfoque sobre as aprendizagens dos alunos e o modo como trabalham, bem como sobre as práticas pedagógicas dos professores. A lista de domínios e factores constituiu uma grelha de análise para auxiliar os avaliadores, mas não deve ser entendida como um guião rígido para recolha sistemática de evidências e caracterização exaustiva das escolas.

### 2 — Contextualização da Avaliação e informação de base

O CNE reconhece que o que se deve avaliar é o “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. De facto, as classificações internas e provas de aferição/exames estão altamente correlacionadas com as características socioeconómicas dos alunos.

Os modelos técnicos existentes apresentam limites e não são de fácil implementação, dado que a informação necessária nem sempre está disponível. Por outro lado, ainda que se possa apurar o valor acrescentado, com frequência, os modelos mais difundidos não resolvem a questão da validade dos resultados nos testes, internos ou externos, como indicadores da qualidade das escolas e das aprendizagens. Um excessivo e exclusivo enfoque nestes indicadores pode conduzir a um estreitamento do currículo (“trabalhar para os exames”). Não obstante estas dificuldades, sempre será preferível ponderar devidamente os factores contextuais a considerar estes indicadores de forma bruta.

Para além dos indicadores necessários à identificação do valor acrescentado, outras fragilidades têm sido apontadas sobre a disponibilidade, qualidade e oportunidade da informação relevante.

Apesar da evolução verificada, são reconhecidas lacunas na disponibilização de informação que permita aprofundar determinadas análises, designadamente, identificar o valor acrescentado da intervenção das escolas e ter uma visão mais abrangente dos resultados dos alunos, para além das classificações nos exames. O CNE considera que seria possível e desejável avançar bastante nesta área, no segundo ciclo da AEE, tendo em conta a informação já existente. Neste sentido, recomenda-se que o ME, através dos serviços competentes (GEPE), forneça a informação necessária, de forma atempada, relevando-se os dados indispensáveis à caracterização do perfil de escola, à definição de um conjunto abrangente de indicadores de resultados (referentes médios nacionais e valores da escola) e ao apuramento do valor acrescentado das escolas. Os indicadores a considerar deverão ter em conta o que se refere no ponto anterior (1.1. Critérios de Avaliação), sendo desejável uma articulação com as metas de aprendizagem entretanto definidas, bem como com os indicadores de desempenho do sistema educativo e metas assumidas (ex.: Programa Educação 2015).

Urge, também, realizar um estudo técnico tendente a apresentar uma proposta de modelo de valor acrescentado a adoptar já no 2º ciclo da AEE.

### 3 — Classificação

O actual modelo utiliza uma escala de classificação qualitativa, com 4 intervalos (Muito Bom, Bom, Suficiente, Insuficiente). Para a sua densificação e aplicação a cada domínio, são tidos em conta: a) a predominância de pontos fortes ou fracos; b) o carácter sistemático, explícito e continuado dos procedimentos; c) o impacto sobre os resultados dos alunos. Esta classificação incide sobre os domínios. Embora os avaliadores sejam convidados a classificar também cada um dos factores, usando a mesma escala, esta não é divulgada.

A questão da classificação é um dos aspectos menos pacífico das avaliações externas de escolas. São suscitadas queixas e reservas face à alegada subjectividade e sugere-se uma maior objectivação, mesmo, quantificação; simultaneamente, é alvo de críticas pelo risco de reducionismo que pode decorrer de privilegiar a comparação entre escolas e de uma menor compreensão da natureza complexa da vida das escolas;

com frequência, aponta-se a diversidade de fundamentações para uma mesma classificação e, para uma idêntica fundamentação, classificações bastante diversas. As principais reservas à utilização de uma classificação provêm dos professores e dirigentes das escolas, sendo que em torno dela se centra um número muito significativo dos contraditórios apresentados pelas escolas avaliadas.

A classificação não deve ser estranha a uma instituição que quotidianamente avalia e classifica os seus alunos, com repercussões nos seus percursos de vida. Não sendo a classificação das escolas um fim em si, a avaliação deve ser um processo responsável e consequente, que permita a melhoria das práticas e das aprendizagens dos alunos, evitando os riscos de uma comparação baseada em informação reducionista e uma visão punitiva mas, também, da autocomplacência e da atribuição externa das causas do insucesso.

Também aqui, atentas as opções acima privilegiadas, o Conselho entende que deve manter-se a atribuição de uma classificação e que esta deve ser qualitativa. A escala actualmente em vigor poderá manter-se, sendo contudo necessário efectuar os devidos ajustamentos. Considerando a proposta apresentada no ponto 11.1. Critérios de Avaliação, poderá não fazer sentido uma classificação por domínios e factores, devendo ponderar-se uma classificação assente, essencialmente, nos resultados, em sentido lato, e tendo em conta o indicador de valor acrescentado. importa, ainda, diminuir a heterogeneidade de critérios, sugerindo-se a implementação de processos de intercalibração, entre as equipas avaliadoras, dos critérios avaliativos adoptados.

#### 4 — Periodicidade

O actual modelo prevê uma periodicidade de 4 anos, sendo que as recentes mudanças da rede escolar poderão introduzir aqui algumas alterações. A duração dos ciclos não pode deixar de ter em conta, entre outros, os seguintes aspectos: uma regularidade que garanta o acompanhamento próximo e eficaz mas, também, o tempo para que as escolas possam “digerir”, apropriar-se dos resultados e operar mudanças, sem as sobrecarregar excessivamente; a devida proporcionalidade, podendo aceitar-se ciclos de diferente duração em função da situação concreta em que se encontram as escolas (ex.: resultados da avaliação anterior e análise de risco baseada em indicadores de desempenho, nomeadamente, a tendência da evolução dos resultados escolares); os custos da logística, organização e afectação de recursos humanos à actividade avaliativa.

Relativamente a esta matéria, entende o CNE ser razoável a manutenção de uma periodicidade de 4 anos, como norma. Nos casos em que as fragilidades das escolas o justifiquem, poderia reduzir-se para metade o ciclo avaliativo, criando-se a figura de uma avaliação intercalar.

#### 5 — Visita às Escolas

##### 5.1 — Duração

O tempo das visitas tem sido referido como insuficiente e demasiado uniformizado. A IGE fez já algumas adaptações, aumentando o tempo disponibilizado aos agrupamentos. Parece continuar a ser, nalguns casos, insuficiente. Haverá que encontrar um equilíbrio entre a desejável adaptação à dimensão dos agrupamentos, a possibilidade de observação e recolha de informação suficiente e pertinente e, por outro lado, o risco de redundância, a excessiva pressão sobre as escolas, as implicações orçamentais e a disponibilidade de tempo por parte dos avaliadores externos.

Neste sentido, parece ao CNE que será razoável manter a duração das visitas às escolas não agrupadas, sugerindo-se um eventual alargamento, no caso dos agrupamentos de maior dimensão.

##### 5.2 — Painéis de entrevistas

No que respeita à constituição dos painéis, 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. A formação dos painéis foi alvo de várias sugestões nos anteriores pareceres do CNE, nem sempre consensuais, nem sempre exequíveis. Os profissionais mais directamente envolvidos na organização da escola e na prestação do serviço educativo (professores e responsáveis pelos órgãos de gestão) têm um papel muito importante nos processos de avaliação das escolas. Os beneficiários desse serviço (alunos e suas famílias) e outros actores e representantes de grupos de interesses devem necessariamente participar na avaliação.

Reconhece-se que há ainda alguns aspectos a limar tendo em vista assegurar um olhar mais plural e representativo (não apenas formal) da participação de todos. A organização e procedimentos da AEE não poderão ter a pretensão de ultrapassar as fragilidades que ficam a montante do processo (quem são e como são escolhidos os delegados e os pais

representantes de turma ou os membros das respectivas associações, os responsáveis de departamento e os directores de turma, etc.?).

Contudo, há ainda lugar para a melhoria, devendo aperfeiçoar-se os mecanismos de escolha dos representantes que não o são por inerência das funções desempenhadas, em especial os professores sem cargo, o pessoal não docente, os pais e os alunos (cf. ponto I-3.2).

Relembra-se aqui a sugestão já atrás referida, sobre a possibilidade de um painel autónomo destinado à auscultação dos representantes das autarquias (cf. ponto I-3.2.1).

#### 5.3 — Observação directa de aulas

Considerando a importância do trabalho realizado na sala de aula para as aprendizagens dos alunos, poucos negarão a relevância de considerar esse parâmetro na avaliação das escolas. É também consensual que existe um deficit da cultura das escolas e dos profissionais no que toca ao acompanhamento e supervisão interna da prática lectiva dos professores. Menos pacífico é saber se a sua avaliação deve ser feita por avaliadores internos ou externos, directamente, através da observação de aulas, ou indirectamente, considerando a forma como a escola se organiza para apoiar as práticas pedagógicas dos seus professores, a recolha de informação sobre o modo como se efectua esse trabalho pedagógico, os resultados da avaliação de desempenho individual dos docentes ou do acompanhamento feito pelas estruturas de orientação educativa.

A observação de aulas é relativamente frequente em vários países no contexto da avaliação externa das escolas, usando-se para o efeito um guião de observação e considerando uma amostra mais ou menos alargada de professores, sendo os resultados considerados na formação do juízo sobre a qualidade da escola. No entanto, em alguns países considera-se não ser desejável a avaliação directa por parte de avaliadores externos. A entrevista é o método mais generalizado.

A “Avaliação Integrada das Escolas” contemplou actividades de observação de aulas mas a experiência parece ter apresentado muitas fragilidades. O actual modelo da AEE contempla este tema no âmbito do segundo domínio (“Prestação do serviço educativo”), auscultando-se os responsáveis da escola e das estruturas de orientação educativa, bem como os professores, através das entrevistas, e realizando pequenas incursões nas salas de aula aquando da visita às instalações. Procura-se deste modo perceber se a escola se preocupa com a qualidade do desempenho docente e concretiza mecanismos adequados para identificar e suprir lacunas, promover o trabalho cooperativo e o desenvolvimento profissional dos docentes.

Na reflexão sobre eventual alteração desta metodologia não poderá deixar de se ter em conta o actual estágio de maturação das práticas, as alterações introduzidas em matéria de avaliação de desempenho e o clima gerado. Acresce que não parecem estar garantidas as condições para evitar que um tal exercício redunde num simulacro recheado de ambiguidades, pouco útil e, mesmo, com efeitos perversos.

O Conselho sugere que se mantenha a opção pela não observação directa do trabalho em sala de aula. Todavia, importa reforçar o relevo a atribuir a este parâmetro, que deve ser considerado fundamental no quadro do domínio “Prestação do serviço educativo”. Visando estimular e interpelar as escolas a aprofundar o trabalho nesta área, deverão ser introduzidos alguns ajustamentos à metodologia em vigor, articulando-a também com as práticas da auto-avaliação (por exemplo, pedir às escolas que sistematizem, no documento de apresentação ou em documento autónomo, a descrição do modo como se organizam para apoiar as práticas pedagógicas dos seus professores, como recolhem informação sobre o trabalho pedagógico em sala de aula e processam e utilizam os resultados do acompanhamento feito pelas estruturas de orientação educativa; e, ainda, que apresentem os resultados da avaliação de desempenho individual dos docentes, indicando de que forma são utilizados para o desenvolvimento da qualidade lectiva).

#### 6 — O Relatório

Embora determinados princípios estejam já considerados nas orientações sobre o formato e elaboração dos relatórios, há ainda um caminho a fazer no sentido de reforçar a sua clareza e simplicidade e consequente eficácia na comunicação com os diferentes destinatários, bem como a sua utilidade como instrumento de melhoria. Refira-se a necessidade de evitar uma linguagem técnica, o pendor excessivamente descritivo ou as incongruências entre as classificações e a fundamentação apresentadas em diferentes relatórios.

As sugestões acima apresentadas poderão implicar, também a este nível, alguns ajustamentos na estrutura e conteúdo do relatório. Refira-se, designadamente, a explicitação do perfil de escola, os principais indicadores de resultado e de valor acrescentado, bem como a revisão dos actuais capítulos “Domínios-chave do desempenho educativo” e “Análise dos factores por domínio”, à luz da abordagem metodológica proposta.

No capítulo final, será conveniente ponderar a possibilidade de expressar de forma clara recomendações às escolas, até agora evitadas, assumindo que a avaliação é necessariamente um juízo, fundamentado, e explicitando-se o que frequentemente está implícito. A formulação de recomendações, identificando o sentido da melhoria a empreender pela escola ou outra estruturas e actores, não se traduz necessariamente, antes deve evitar, “instruções” ou “receitas” quanto ao modo de o conseguir.

## 7 — O Contraditório

O processo de contraditório tem também merecido alguns reparos que tivemos oportunidade de explanar nos anteriores Pareceres.

As eventuais alterações a introduzir deverão ter em conta a preservação da autoridade e autonomia dos avaliadores mas, também, perante as consequências da avaliação externa actualmente consignadas, a possibilidade de recurso para uma outra instância, sem derivas excessivamente garantistas.

Neste sentido, poderá ser útil introduzir uma etapa de discussão dos resultados com a escola (sob a forma de “relatório preliminar” ou outra), prévia ao envio e publicitação do relatório final. No que respeita ao processo de contraditório, importa que haja uma reacção explícita da equipa avaliativa à eventual contestação das escolas, que deve ser publicitada online em complemento do relatório de avaliação e do contraditório produzido pela escola. Deverá também prever-se a figura do recurso, a definir em moldes que garantam justiça acautelando o risco de improdutivas litigâncias.

## 8 — Utilização dos resultados da avaliação e suas consequências

### 8.1 — Divulgação dos resultados

Existe um amplo debate sobre as vantagens e desvantagens da publicitação dos resultados da avaliação externa, à semelhança do que acontece relativamente aos rankings das escolas baseados nos resultados dos exames dos alunos. Este é um aspecto crítico do processo, bastante salientado no segundo Parecer do CNE, ilustrando bem a tensão entre as finalidades da melhoria e da prestação de contas.

A transparência da AEE e a publicitação dos referenciais metodológicos, dos relatórios relativos a cada escola e dos relatórios anuais da IGE, têm sido apontadas como positivas, designadamente, como forma de difundir o conhecimento sobre as escolas, fomentar a participação e estimular a melhoria. A opção tem sido a de disponibilizar os documentos no site da IGE e de apresentar comunicações em seminários e outras iniciativas de debate, por si promovidas ou a convite de outras entidades, constatando-se uma menor presença nos meios de comunicação de massa. Esta divulgação constitui, simultaneamente, mais um contributo para a pressão que os media têm fomentado mas, por outro lado, um contraponto da imagem das escolas alimentada pela difusão de rankings baseados em informação redutora e que não dá adequada conta do papel efectivamente desempenhado pelas escolas. Se pode alegar-se que a pressão social pode ser um estímulo para que as escolas melhorem, também são conhecidos efeitos perversos: os professores e alunos das escolas com classificações menos favoráveis poderão desmotivar-se, ocorrendo frequentemente fenómenos de estigmatização e redução da equidade, por via da tendência das famílias socioeconomicamente mais favorecidas procurarem colocar os seus filhos em escolas percebidas como “escolas de qualidade”.

Neste âmbito, entende o CNE que deve manter-se a transparência e disponibilização de dados relativos ao processo e os resultados até agora assumidas pela IGE. Esta publicitação pode contribuir para melhorar a difusão de informação fidedigna e não redutora sobre as escolas e favorecer a apropriação dos resultados da AEE por parte de alguns dos principais interessados. Neste sentido, deveria, ainda, definir-se a obrigatoriedade de as escolas darem a conhecer o relatório final à comunidade educativa (por exemplo, disponibilizando-o no seu site).

### 8.2 — Utilização dos resultados e suas consequências

Este é um dos aspectos mais debatidos pelo CNE. Dele depende, em larga medida, a utilidade e eficácia da AEE, quer na perspectiva da prestação de contas e regulação do sistema, quer na perspectiva da melhoria das escolas. Não existe um estudo ou reflexão sistemática sobre os efeitos da AEE e a sua utilidade. Embora se possa considerar elevada a utilidade percebida pelos responsáveis das escolas avaliadas, até à data, não é possível identificar claramente as consequências e efeitos da AEE, quer junto das escolas, quer ao nível das instâncias responsáveis pelas formulação e execução de políticas. Aqui e ali vai, portanto, emergindo a ideia de que, relativamente a alguns aspectos, esta é pouco consequente: a conquista da autonomia só se verificou pontualmente e de forma pouco satisfatória; muitas escolas reclamam

um maior acompanhamento por parte das estruturas da administração educativa central ou regional, no sentido de, atendendo aos resultados da avaliação, providenciarem programas de apoio às escolas e resolução das deficiências detectadas.

Menos claros são os contornos e intensidade da utilidade percebida (e efectiva) do processo junto das escolas, aos diferentes níveis, apesar de uma clara maioria das escolas avaliadas considerar que a AEE constitui um estímulo à melhoria das escolas e potencia auto-avaliação.

O recente relatório da actividade de acompanhamento “Auto-avaliação das Escolas”, levado a cabo em 2010 pela IGE junto de 33 escolas que foram alvo da AEE, identifica uma diversidade de situações e ritmos de progressão, nem sempre sustentada mas com uma evolução global tendencialmente positiva. Saúda-se a participação de Portugal no projecto “OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes” em que a nossa experiência será alvo de uma análise mais aprofundada, juntamente com mais oito países.

Complementando as iniciativas já em curso, 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.

Acresce que muito há ainda a fazer para que o manancial de informação avaliativa seja devidamente aproveitado. É necessário melhorar as competências de avaliação dos actores directos para aproveitar os resultados da avaliação. Participar num processo de AEE ou dispor de dispositivos de auto-avaliação não são condições suficientes para assegurar a melhoria da qualidade. O conhecimento de indicadores de desempenho permite identificar tendências e fazer comparações mas não elucida directamente as razões das tendências ou a forma de as reverter, sendo necessárias competências para compreender a avaliação e traduzi-la em práticas. Identifica-se um claro consenso em torno das lacunas no acompanhamento das escolas pós-avaliação externa.

A este nível, importa identificar modalidades de apoio mais eficaz às escolas e quem deve providenciá-las. Seria desejável que as Direcções Regionais de Educação, com a eventual colaboração de serviços especializados do Ministério da Educação ou Instituições de Ensino Superior, assumissem decididamente esta tarefa de fornecer apoio directo às escolas, mobilizando-as para desenvolverem o plano de melhoria para a escola e por em pé mecanismos de auto-avaliação eficientes, proporcionados e úteis.

Por outro lado, é necessário melhorar os dispositivos de formação contínua e pós-graduada, com o envolvimento activo dos Centros de Formação Professores e das Instituições de Ensino Superior que intervêm nesta área, com a devida articulação dos instrumentos de financiamento da formação contínua de docentes que deveriam identificar a área da avaliação das escolas como prioritária.

Um outro aspecto que deve assinalar-se prende-se com o modo como as escolas se mobilizam para colmatar as lacunas e fragilidades identificadas. Entre nós, não foi assumida a obrigatoriedade de as escolas apresentarem um plano de melhoria na sequência da apresentação dos resultados da avaliação externa. A não exigência de um plano poderá fazer sentido quando se quer enfatizar o papel da AEE predominantemente ao serviço da capacitação das escolas, deixando a estas a responsabilidade de empreenderem a sua auto-avaliação, de forma autónoma. Em muitos países, porém, entende-se que as escolas devem ser desafiadas a preparar um plano de melhoria e desenvolvimento, sendo feita a monitorização da sua concretização e providenciado apoio e acompanhamento, em especial junto das escolas que denotam mais fragilidades. Será preferível que, ao invés da preparação de mais um documento específico, os elementos do plano de melhoria venham a ser incluídos noutros documentos de apoio à gestão das escolas, já existentes.

No contexto e etapa em que se encontra a maioria das nossas escolas, há talvez um equilíbrio entre desafio e apoio que importa conseguir. O Conselho entende que deverá definir-se a obrigatoriedade de as escolas apresentarem um plano de melhoria e desenvolvimento na sequência da AEE, seja para colmatar as fragilidades identificadas, seja para definir estratégias de sustentação dos bons resultados obtidos. Este plano não deve ser mais um documento paralelo, antes deve ser incorporado nas estratégias e documentos de planeamento e gestão já existentes (Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades, etc.).

Por último, mas não de somenos importância, regista-se o difícil desiderato da autonomia das escolas. É largamente consensual o incumprimento das expectativas criadas no que respeita à outorga de uma maior autonomia às escolas e à explicitação das condições da sua contratualização. Embora indirectamente, espera-se que a AEE possa contribuir para reforçar as condições e capacidades de que, em parte, depende a autonomia. Os lentos e parcos avanços parecem depender, sobretudo, de uma clarificação do que se pretende outorgar em matéria de autonomia e das contrapartidas a exigir, questão que vai muito para além do âmbito de intervenção da AEE.

Na perspectiva da AEE, conviria clarificar a articulação com a autonomia das escolas, explicitar as áreas e as condições da contratualização e,

se necessário, redefinir propósitos e expectativas, sob pena de o próprio processo de avaliação sair descredibilizado.

### III — Relação com outras vertentes da avaliação do sistema educativo

A articulação entre a avaliação da escola e outras vertentes da avaliação do sistema educativo é também um assunto a carecer de aprofundamento, em especial no que se refere aos seguintes aspectos:

#### 1 — A relação entre a AEE e a auto-avaliação, realizada pelos agentes educativos internos à escola/comunidade educativa

O actual modelo assume que um dos objectivos da AEE é o de “articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas”. A importância de estas duas dimensões se reforçarem mutuamente parece consensual. Ter-se-á de avaliar melhor o que tem sido feito. Alguns aspectos carecem de maior reflexão e, talvez, alguma reorientação. Apesar de obrigatória, a adopção de dispositivos de auto-avaliação apresenta ainda muitas lacunas. Num número muito significativo de escolas, os dispositivos de auto-avaliação são ainda muito incipientes. Com frequência, as escolas adoptam dispositivos excessivamente complexos e burocratizados, pouco participados pela comunidade escolar, não integrados nas estratégias de gestão e desligados da intervenção pedagógica concreta.

Embora se reconheça o natural condicionamento operado pelo modelo de AEE, qualquer que ele seja, parece ao Conselho que as escolas deverão continuar a ser livres de adoptar os seus próprios referenciais de avaliação interna. Devem, contudo, ser aprofundados os mecanismos de apoio às escolas. Parece-nos de valorizar as recentes iniciativas da IGE no sentido de disponibilizar no seu site documentação e informação relevante sobre auto-avaliação, bem como de iniciar um programa de acompanhamento da “Auto-avaliação das escolas” junto das que foram alvo da AEE. No entanto, como acima referimos, não caberá à AEE o papel de estruturar a auto-avaliação das escolas nem à IGE o principal papel no apoio directo às escolas.

#### 2 — A relação entre a AEE e a avaliação individual dos profissionais

Como tivemos a oportunidade de referir a propósito da observação do trabalho em sala de aula, o desempenho dos docentes não pode — nem deve — deixar de ser considerado um factor determinante da qualidade das escolas. Assim, a AEE deve ter em conta a realidade das escolas neste domínio e assumir-se como um meio de identificar lacunas e necessidades destes profissionais, melhorar o desempenho e qualidade da docência, reforçar o profissionalismo docente.

Em sentido inverso, trata-se de ponderar se os resultados da avaliação dos serviços em que se inserem os profissionais (no caso, as escolas) devem ter consequências sobre a avaliação individual dos profissionais, tal como preconiza o SIADAP. De facto, a Lei n.º 67-B/2007, de 31 de Dezembro, considera que, no caso dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a avaliação dos serviços (SIADAP 1) é efectuada através da AEE, prevendo-se que as quotas para a atribuição das classificações mais altas e a progressão na carreira docente dependam, em parte, da avaliação da escola. Em posterior despacho dos Ministros das Finanças e da Educação (Despacho n.º 20131/2008, de 30 de Julho), foram estabelecidas as percentagens máximas para a atribuição das classificações de Excelente e de Muito Bom na avaliação dos docentes, tendo em conta as classificações obtidas nos cinco domínios de avaliação externa.

Este é um ponto controverso. As reservas habitualmente identificadas fundam-se na contestação do sistema de quotas, matéria que, em bom rigor, extravasa a AEE. No seu primeiro Parecer, o CNE pronunciou-se contra essa dependência. Considerando as alterações entretanto adoptadas em matéria de avaliação dos docentes, bem como o sistema de avaliação aplicável a toda a Administração Pública (incluindo o subsistema do Ensino Superior), e não sendo razoável propor a implementação de outro processo de avaliação dos serviços para além da AEE, o CNE reconhece não existir um consenso sobre esta matéria.

### IV — Síntese das principais recomendações

Tendo em conta o enquadramento e considerações atrás enunciadas, identifica-se, de seguida, as recomendações que o CNE vê como prioritárias para o aperfeiçoamento do modelo de AEE em vigor, na perspectiva da sua concretização no segundo ciclo de avaliação:

1 — A cultura de avaliação é ainda incipiente. Importa fomentar e consolidar quer a auto-avaliação por parte das escolas, quer a avaliação externa, sendo que as duas se devem articular de modo consequente.

2 — A médio prazo, a rede privada, cooperativa e solidária deveria integrar o universo de escolas da AEE, sendo para isso necessário preparar atempadamente as condições financeiras e logísticas necessárias. Eventualmente, assegurando a devida negociação com o sector, o próximo ciclo avaliativo poderia prever já a inclusão de escolas destas redes, numa fase inicial, a título experimental. Deveria, igualmente, assegurar-se a articulação e harmonização dos dispositivos de avaliação externa das escolas do Continente e das Regiões Autónomas.

3 — Deverá manter-se a conciliação de finalidades associadas à melhoria e à prestação de contas, considerando os objectivos de capacitação, regulação e participação dos actores envolvidos, privilegiando-se uma perspectiva formativa, de interpeleção das escolas e de reforço da sua auto-avaliação.

4 — O CNE considera que o referencial da AEE é globalmente pertinente, sugerindo-se, contudo, alguns ajustamentos 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. Em momento prévio à realização da visita, sugere-se um aprofundamento da caracterização do “perfil da escola” e dos seus resultados, considerando uma bateria de indicadores associados aos vários parâmetros relevantes. Aquando da realização da visita, a auscultação dos vários actores e a observação deverão partir dos resultados, centrando-se a discussão e interpeleção em torno do diagnóstico, devendo os restantes parâmetros ser explorados na medida em que estejam com ele relacionados.

5 — O Conselho sugere que se reforce o relevo a atribuir à organização das aprendizagens e ao trabalho dos alunos, em especial no contexto da sala de aula, e se introduzam alterações de procedimentos na AEE que estimulem e interpelem as escolas a aprofundar o trabalho de supervisão da prática lectiva, mantendo a opção pela não observação directa do trabalho em sala de aula.

6 — Os serviços competentes do Ministério da Educação, em articulação com a IGE, deverão aperfeiçoar e disponibilizar atempadamente a informação necessária a uma mais completa e justa avaliação das escolas, em especial, no que se refere ao apuramento do valor acrescentado das escolas e à definição de um conjunto de indicadores de resultado e qualidade centrados sobre dimensões importantes do que se considera uma boa escola: equidade no acesso, percursos dos alunos (equidade e eficiência), qualidade do sucesso, etc.

7 — O Conselho propõe o aprofundamento dos mecanismos de auscultação dos actores mais directamente envolvidos, seja aperfeiçoando os mecanismos de escolha dos seus representantes nos painéis, seja através de mecanismos de aferição alargada e sistemática da opinião de alunos, pais e professores (ex.: inquéritos), bem como da criação de painel autónomo destinado a entrevistar os representantes da autarquia.

8 — O Conselho entende que deve manter-se a atribuição de uma classificação, qualitativa, assente, predominantemente, nos resultados, em sentido lato, e tendo em conta o indicador de valor acrescentado. Esta deverá ter em conta os necessários ajustamentos decorrentes da proposta relativa ao referencial e metodologia que se sugere adoptar.

9 — Sugere-se a manutenção da periodicidade estabelecida (4 anos, por norma), podendo prever-se a possibilidade de reduzir a duração do ciclo avaliativo, no caso das escolas que denotem mais fragilidades.

10 — Parece ao Conselho que será razoável manter a duração das visitas às escolas não agrupadas, sugerindo-se um eventual alargamento, no caso dos agrupamentos de maior dimensão.

11 — Deverá cuidar-se da elaboração dos relatórios, assegurando a clareza e simplicidade necessárias à boa comunicação com os diversos interessados. Relativamente ao modelo em vigor, importa introduzir algumas melhorias e ajustamentos, em especial, 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.

12 — Deverá ponderar-se a possibilidade de introduzir uma etapa de discussão dos resultados com as escolas, prévia ao envio do Relatório, assim como de criar uma instância de recurso.

13 — Deverá consignar-se a obrigatoriedade de as escolas darem a conhecer o relatório final à comunidade educativa. Sugere-se, também, um maior empenho das Autarquias na divulgação e reflexão dos resultados da AEE das escolas do concelho, designadamente, no âmbito dos Conselhos Municipais de Educação.

14 — Sugere-se que seja definida a obrigatoriedade de as escolas apresentarem um plano de melhoria na sequência da AEE.

15 — Deverá colmatar-se as sérias lacunas existentes no apoio directo às escolas em matéria de auto-avaliação, clarificando responsabilidades e garantindo modalidades eficazes de acompanhamento. Sugere-se, igualmente, um maior envolvimento dos organismos responsáveis pela formação contínua e pós-graduada de professores, bem como a identificação da avaliação das escolas como área prioritária, para efeitos do financiamento público da formação.

16 — Deverá clarificar-se a articulação da AEE com a autonomia das escolas e, se necessário, redefinir propósitos e expectativas no que à AEE diz respeito.

17 — Complementando as iniciativas já em curso, 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.

14 de Dezembro de 2010. — A Presidente, *Ana Maria Dias Bettencourt*.

(<sup>1</sup>) No ano lectivo 2010/2011 a IGE tinha previsto avaliar ainda 201 escolas. Contudo, o plano de intervenção foi alterado, face à reconfiguração da rede escolar entretanto operada. A comunicação recentemente enviada às escolas que irão participar na avaliação neste ano lectivo refere que serão 147.

(<sup>2</sup>) Clímaco, Maria do Carmo (2010). Percursos da Avaliação Externa das Escolas em Portugal. Balanços e Propostas — Lisboa: Conselho Nacional de Educação (Documento de Trabalho).

Simões, Graça Maria (2010). A Avaliação das Escolas em Portugal. Conhecimento produzido e questionamento sugerido. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (Documento de Trabalho).

Terrasêca, Manuela (2010). Avaliação Externa — Porquê e para quê? Contributos para um parecer sobre a avaliação externa de escolas. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (Documento de Trabalho).

(<sup>3</sup>) Seminário “Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo”, Lisboa: CNE, 20 de Setembro de 2010.

(<sup>4</sup>) Com realce para Faubert, Violaine (2009). School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review. Paris: OECD.

(<sup>5</sup>) Síntese apresentada nos Seminários “Avaliação das escolas: auto-avaliação e avaliação externa”, Lisboa e Porto: IGE, Abril e Maio de 2010.

204123534

## Direcção Regional de Educação do Norte

### Agrupamento de Escolas de Aver-o-Mar

#### Despacho (extracto) n.º 436/2011

Por meu despacho de 19 de Abril de 2010, na qualidade de Director do Agrupamento de Escolas Aver-o-Mar, nomeio em regime de Mobilidade Interna ao abrigo da Lei n.º 12-A/2008 de 27 de Fevereiro, para Chefe de Serviços de Administração Escolar, a assistente técnica Ana Cândida Martins Novo Carneiro Brito, com efeitos a 01 de Maio de 2010.

23 de Dezembro de 2010. — O Director, *Carlos Manuel Gomes de Sá*.  
204121185

### Escola Secundária com 3.º Ciclo Aurélia de Sousa

#### Aviso n.º 656/2011

Em cumprimento do disposto nos artigos 117.º, n.º 5, e 46.º a 47.º, 74.º a 76.º e 113.º da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de Fevereiro, que estabelece os regimes de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas (LVCR), conjugados com o n.º 1 do Artigo 44.º da Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro (SIADAP), determino a alteração do posicionamento remuneratório, na Escola Secundária Aurélia de Sousa aos seguintes trabalhadores:

Alteração de posicionamento remuneratório por opção gestionária

Nome	Carreira/categoria	Posição remuneratória Nível remuneratório anterior	Posição remuneratória Nível remuneratório actual (*)
Licínio Anjos Videira Martins	Assistente técnico	Entre a 5.ª e a 7.ª	7.ª posição
Olinda Maria F. Silva Costa	Assistente operacional	Entre a 1.ª e a 2.ª	3.ª posição
Maria Teresa Rabaça	Assistente operacional	Entre a 2.ª e a 3.ª	3.ª posição

(\*) A alteração do posicionamento remuneratório produz efeitos a 1 de Janeiro de 2010.

27-12-2010. — A Directora, *Delfina Augusta Araújo Rodrigues*.

204125398

## Agrupamento de Escolas de Barroelas

### Louvor n.º 6/2011

O Conselho Geral do Agrupamento de Escolas de Barroelas, reunido em 16 de Dezembro de 2010, aprovou, por unanimidade, um voto de louvor ao professor *José Maria Miranda Pinto*, que agora se aposentou.

Foi decidido louvar publicamente as suas competências pedagógicas e de liderança, reveladas no exercício das funções docentes e dos demais cargos que desempenhou, com especial relevo para os de Presidente do Conselho Directivo e do Conselho Pedagógico, cargos que exerceu durante vários anos, salientando-se o seu profissionalismo e dedicação à escola, alicerçados em distintas qualidades humanas assentes num forte carácter, no rigor, na lealdade e no sentido de justiça.

Foram estas qualidades que fizeram com que conquistasse merecidamente a amizade, a estima e o respeito de toda a comunidade educativa e que agora é um acto de justiça realçar através deste louvor.

Barroelas, 16 de Dezembro de 2010. — O Presidente do Conselho Geral, *Rui de Sá Afonso*.

204127714

### Escola Secundária D. Afonso Henriques — Vila das Aves

#### Despacho n.º 437/2011

##### Nomeação do Coordenador Técnico

Por meu despacho de hoje e ao abrigo do disposto nos artigos 59.º e seguintes da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de Fevereiro, coloco em situação de mobilidade interna intercategorias, o Assistente Técnico — Luís Manuel Machado Prata — para exercer a função de Coordenador Técnico.

A situação de mobilidade interna inicia-se em 4 de Outubro de 2010 e terá a duração prevista no artigo 63.º da legislação já citada.

4 de Outubro de 2010. — A Directora, *Maria Helena Teixeira Miguel*.  
204137759

## Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa

#### Aviso n.º 657/2011

Em cumprimento do disposto na alínea a) do n.º 1 e n.º 4 do artigo 19.º da Portaria n.º 83-A/2009 de 22 de Janeiro. Torna-se público que se procederá ao recrutamento, para a ocupação de 1 posto de trabalho em regime de contrato em funções públicas a termo resolutivo certo, a tempo parcial, na categoria de assistente operacional, com vista a colmatar as necessidades transitórias de trabalhadores, no exercício de apoio geral aos estabelecimentos de educação e ensino no Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa, recorrendo à reserva de recrutamento prevista no ponto 1 e 2 do artigo 40.º da supracitada Portaria resultante do Procedimento Concursal publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 178/10 de 18 de Setembro com a referência Aviso n.º 18015/2010.

Santa Maria da Feira, 27 de Dezembro de 2010. — O Director, *António Fernando Lemos Carneiro de Almeida*.

204131156

## Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas

#### Aviso n.º 658/2011

Em cumprimento do estabelecido n.º 6 do artigo 36.º da Portaria n.º 83-A/2009, 22 de Janeiro, torna -se pública a lista unitária de or-