

Avaliação Externa das Escolas



CNE
CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Seminários
e Colóquios

AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS



Universidade do Minho
Instituto de Educação



Inspeção-Geral da
Educação e Ciência

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação.

Título: Avaliação Externa das Escolas

[Textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015]

Edição: Conselho Nacional de Educação

Direção: José David Justino (Presidente do Conselho Nacional de Educação)

Coordenação: Manuel Miguéns (Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação)

Coleção: Seminários e Colóquios

Organização e edição: Ercília Faria e Rute Perdigão

Capa: Teresa Cardoso Bastos // DESIGN

Edição Eletrónica: dezembro de 2015

ISBN: 978-972-8360-97-9

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

SUMÁRIO

NOTA PRÉVIA

<i>Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação</i> Manuel Miguéns	8
--	---

ABERTURA

<i>Presidente do Conselho Nacional de Educação</i> José David Justino	16
--	----

<i>Presidente do Instituto de Educação da Universidade do Minho</i> José Augusto Pacheco	19
---	----

<i>Inspetor-Geral da Educação e Ciência</i> Luís Capela	20
--	----

Relatório intercalar do 2.º ciclo de avaliação externa das escolas	22
--	----

Leonor Duarte

Relatório do projeto AEENS: impacto e efeitos da avaliação externa	33
--	----

José Augusto Pacheco

PAINEL	51
Estudo de caso	
Carlinda Leite	52
Processos e impactos da avaliação externa de escolas do ensino não superior: o que dizem os diretores	61
Pedro Rodrigues e João Moreira	
As reações das escolas ao relatório (os contraditórios)	108
Isabel Fialho	
Relatórios de avaliação externa e análise do desempenho das escolas	141
Carlos Barreira	
Estudo de caso	149
Fernando Gonçalves	
PAINEL: A PERSPETIVA DAS ESCOLAS	177
Avaliação externa das escolas - percursos e perspetivas a partir de um caso	178
José Augusto Ferreira Araújo	
A perspetiva do Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo S. Domingos de Rana	
David Carlos da Rocha Sousa	194

Práticas de autoavaliação e sua relação com a avaliação externa	197
Fátima Maria Vaz Gomes de Jesus Simões	
A perspetiva da Escola Secundária de Loulé	208
Alexandre Costa	
PAINEL: A PERSPETIVA DOS INVESTIGADORES E AVALIADORES	216
Do desequilíbrio do pilar da autoavaliação no modelo de avaliação externa: apontamentos	217
Almerindo Afonso	
Notas para um terceiro ciclo de avaliação	226
José Maria Azevedo	
Um olhar descomprometido sobre a avaliação externa das escolas	235
Helena Peralta	
ENCERRAMENTO	247
O futuro do modelo de avaliação externa das escolas	248
Luís Capela	

NOTA PRÉVIA

Manuel Miguéns¹

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem manifestado, desde sempre, a preocupação e a importância que atribui à avaliação e qualidade do sistema educativo, vertida na elaboração de pareceres e recomendações, organização de seminários e promoção de estudos.

O CNE acompanha, desde 2002, o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário com as competências que lhe foram atribuídas pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, de apreciação das normas relativas ao processo de autoavaliação das escolas, ao plano anual das ações inerentes à avaliação externa e aos resultados dos processos de avaliação interna e externa, e a apresentação de propostas de melhoria do sistema educativo. Para a sua concretização, o CNE confere geralmente a uma das suas comissões especializadas a responsabilidade da reflexão e debate sobre esta matéria.

Nessa medida, o programa de avaliação externa das escolas (AEE), que tem vindo a ser concretizado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), tem merecido um acompanhamento empenhado e sistemático por parte do Conselho, desde a apresentação dos resultados da fase piloto da Avaliação Externa das Escolas, feita em sede de Sessão Plenária do CNE, pelo Coordenador do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas, até hoje.

Os vários pareceres e recomendações emitidos sobre o programa resultaram da análise dos relatórios elaborados pela IGEC, da audição de representantes de escolas secundárias e agrupamentos de escolas, das várias regiões do Continente, e da reflexão feita nas diversas iniciativas realizadas.

Os primeiro e segundo pareceres do CNE sobre esta temática incidiram primordialmente sobre o processo e menos sobre os resultados, na medida

¹ Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

em que, no caso do primeiro, o número de escolas avaliadas e a forma de seleção, assente numa candidatura voluntária, não permitiam inferir para o universo escolar e, no segundo, entendeu-se ser mais profícuo aguardar pela conclusão do primeiro ciclo de avaliação em 2010/2011, antes de se iniciar a análise exaustiva dos resultados. O primeiro parecer, publicado em 2008, identificou três funções nucleares para qualquer processo de avaliação de escolas: i) fornecer à comunidade escolar instrumentos para corrigir e melhorar o seu funcionamento; ii) fornecer aos responsáveis pelas políticas educativas elementos de suporte à decisão e iii) fornecer aos utentes diretos da escola (estudantes e encarregados de educação) e aos utentes indiretos (comunidade local) elementos que lhes permitissem fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções.

A Recomendação 1/2011 considera numa das suas recomendações que, terminado o 1º ciclo de AEE, seria importante realizar, por uma entidade independente do Ministério da Educação, um estudo de meta avaliação da AEE que permitisse identificar o grau de cumprimento dos objetivos definidos e os principais efeitos conseguidos, bem como os eventuais efeitos perversos.

Em consequência, o projeto de investigação AEENS (Avaliação Externa das Escolas do Ensino Não Superior), coordenado pelo Professor José Augusto Pacheco, do Instituto da Educação da Universidade do Minho, com a participação das Universidades do Porto, Évora, Algarve, Coimbra e Lisboa, que teve por finalidade estudar o impacto e efeitos produzidos pela AEE nas escolas e na comunidade, deu o mote para a organização conjunta do seminário Avaliação Externa das Escolas, cujas intervenções estão reunidas nesta publicação, e que contou ainda com a colaboração da Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Realizada em Coimbra, no Auditório do Conservatório de Música, esta iniciativa teve como objetivos debater e identificar as consequências e os efeitos da AEE, quer junto das escolas, quer ao nível das instâncias responsáveis pela formulação e execução de políticas e responder às seguintes questões: O que dizem os estudos sobre avaliação externa?

Quais as reações das escolas ao relatório (os contraditórios)? O que dizem os diretores das escolas e os investigadores? Qual o futuro do modelo de avaliação externa? Estiveram presentes mais de 300 pessoas, entre professores e diretores de escolas e dirigentes e técnicos da administração pública ligados a este processo, provenientes de diversos pontos do País.

Os textos que ora se apresentam em livro começam com as sùmulas de dois relatórios.

O primeiro, o relatório intercalar do 2º ciclo de avaliação externa das escolas, que se irá concluir no ano letivo 2016/2017, da responsabilidade da Inspeção Geral de Educação e Ciência, salienta, nos resultados intercalares, por domínio e campo de análise, as áreas da liderança e das práticas de ensino como pontos fortes e as práticas de ensino e de autoavaliação como áreas a melhorar. Note-se que as práticas de ensino têm particular centralidade nos resultados apresentados tanto no reconhecimento de pontos fortes como na necessidade da melhoria do acompanhamento e supervisão da prática letiva e da gestão articulada do currículo.

O segundo, o relatório do projeto AEENS, coordenado pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, apresenta nas conclusões um conjunto de efeitos da avaliação externa (pretendidos ou não) de entre os quais se podem destacar, a título de exemplo, o fortalecimento da relação da escola com a comunidade, a valorização da imagem da escola, o reforço da importância dos resultados escolares e do desempenho dos alunos, ou a pertinência dos planos de melhoria.

Este estudo envolveu diversas universidades de todo o País e os textos das intervenções do primeiro painel resultam dos trabalhos de investigação realizados sobre diferentes ângulos da avaliação externa das escolas.

Carlinda Leite, da Universidade do Porto, procura aprofundar a compreensão dos efeitos que a avaliação externa gera através de um estudo de caso, desenvolvido em dois agrupamentos de escolas, centrado na forma como a liderança educacional atua e nos apoios e incentivos à implementação de processos de reflexão e melhoria.

Pedro Rodrigues e João Moreira, da Universidade de Lisboa, apresentam os resultados de um estudo por questionário que procurou recolher junto dos diretores das escolas e agrupamentos, informação relevante sobre os impactos da avaliação externa. E concluíram que os diretores fazem uma avaliação moderadamente positiva dos efeitos da avaliação externa, particularmente em escolas que servem populações mais problemáticas.

Isabel Fialho, da Universidade de Évora, analisa os contraditórios redigidos pelas escolas no âmbito da avaliação externa, procurando construir significados a partir dos elementos discursivos que as escolas utilizam como reação ao relatório de uma avaliação externa. A partir de questões previamente formuladas, a equipa de investigação adotou uma análise qualitativa das perceções das escolas manifestadas nos contraditórios. O estudo permitiu concluir que as reações ao modelo são genericamente positivas e reconhecem inclusive que esta avaliação representa uma oportunidade de melhoria, mas não deixam de refletir, por exemplo, o facto de não serem tidos em conta os fatores externos à atividade da escola e que tanto a condicionam.

Carlos Barreira, da Universidade de Coimbra, procura analisar o desempenho das escolas e compreender a sua evolução, através da comparação das classificações nos vários domínios considerados na avaliação. De acordo com os dados obtidos, constata uma evolução positiva das escolas, nomeadamente, nos domínios relativos a resultados, prestação do serviço educativo e liderança. No entanto, uma vez que não se verificam correlações estatisticamente significativas, entre as classificações obtidas pelas escolas no primeiro e segundo ciclos avaliativos, excetuando no domínio resultados, identifica uma séria limitação ao estudo da evolução do desempenho das escolas. Questiona ainda se as mudanças verificadas resultam de efetivas melhorias ou das alterações introduzidas ao quadro de referência e à escala utilizada na transição do primeiro para o segundo ciclo avaliativo.

Fernando Gonçalves, da Universidade do Algarve, desenvolveu um estudo empírico, que designa como estudo de caso organizacional, num agrupamento de escolas do distrito de Faro, com vista a conhecer as

perspetivas dos diversos atores relativamente à forma como se apropriam, divulgam e debatem, no seio da escola e da comunidade, as questões relativas à avaliação externa das escolas. O autor questiona o modelo de observação adotado pela avaliação externa, propõe um modelo, que designa por cumulativo e cúmplice, impregnado de compromisso e envolvimento e identifica as vantagens e desvantagens de uma das dimensões determinantes da avaliação – a autoavaliação. Para além de considerar que a avaliação externa das escolas não tem sido capaz de criar uma “cultura solidária e cúmplice” termina o seu artigo propondo que se permita que os professores gostem de ser professores e deixem de ser vistos como potenciais culpados.

A perspetiva das escolas é aqui apresentada pelos diretores da Escola Secundária de Caldas das Taipas – Guimarães, do Agrupamento Frei Gonçalo de Azevedo – Cascais, do Agrupamento Marquês de Marialva – Cantanhede e da Escola Secundária de Loulé. Selecionaram-se escolas de regiões distintas e inseridas em contextos sociais, económicos e educativos diferentes.

José Ferreira Araújo procura focar o debate em alguns aspetos de melhoria que considera pertinentes: incrementar a dimensão externa da avaliação, acentuar a dimensão de continuidade da avaliação e potenciar o efeito transformador da avaliação externa.

David Sousa enuncia o papel que a avaliação externa das escolas teve na melhoria dos indicadores de desempenho do seu agrupamento e identifica os processos implementados e os resultados obtidos.

Fátima Simões releva o importante papel da autoavaliação das organizações, apresenta em detalhe o “observatório de qualidade das práticas” criado na sua escola e usa a experiência de duas avaliações do seu agrupamento para identificar aqueles que considera os “pontos fortes” e as “áreas de melhoria” da avaliação externa das escolas. Nesta perspetiva, considera que são pontos fortes da avaliação externa o “levar as escolas a pararem para pensar”, o reforço da vontade de melhorar e inovar, bem como o contributo para a divulgação do trabalho das escolas junto da comunidade. E identifica o carácter pouco contínuo da avaliação

externa e a perda de visibilidade da autoavaliação como aspetos a rever na avaliação externa das escolas.

Alexandre Costa vê na avaliação externa das escolas uma oportunidade pedagógica com potencial para gerar novas perspetivas de ação que conduzem à melhoria de resultados. Descreve as ações da IGEC na sua escola e conclui que mais importante do que o resultado qualitativo da avaliação externa é o que se pode aprender com os processos que ela envolve, de molde a fazer melhor no futuro.

Os textos enquadrados pelo que chamámos a perspetiva dos investigadores e avaliadores correspondem às intervenções de três especialistas que, em circunstâncias diversas (investigadores, académicos, dirigentes da administração pública ou avaliadores no processo de avaliação externa das escolas), participaram na (re)construção do modelo vigente e no seu desenvolvimento e estabilização.

Almerindo Afonso começa por identificar um desequilíbrio a favor do pilar da avaliação externa em detrimento da autoavaliação e alerta para a necessidade de reforçar e revalorizar este pilar, no sentido de maximizar vantagens e produzir melhores sinergias. Considera não estar garantida uma colaboração efetiva entre avaliação externa e autoavaliação assente na reciprocidade crítica e dialógica, pelo que propõe que se aposte numa avaliação institucional escolar que favoreça uma autoavaliação motivadora, sustentada, formativa e promotora de *empowerment*.

José Maria Azevedo salienta a inusitada continuidade do programa de avaliação externa das escolas iniciado em 2006 e procura responder ao desafio de se lançarem as bases para um terceiro ciclo avaliativo. Discute e analisa algumas das dimensões de contexto que o atual modelo de avaliação deve considerar tais como, as mudanças na rede escolar, o aumento do peso da avaliação externa dos alunos, as conexões entre autoavaliação, avaliação externa e autonomia no acompanhamento da prática letiva e a observação de aulas. Alerta ainda para o facto de a avaliação externa das escolas produzir um importante manancial de informação que não terá sido suficientemente utilizado na avaliação das medidas de política educativa que se vão sucedendo.

Helena Peralta, num texto em que se assume como avaliadora e investigadora, traz à discussão três ideias centrais: a avaliação das escolas como aprendizagem da avaliação e como jogo de tensões e a impossibilidade de mudar as práticas sem as conhecer. E conclui com algumas questões a que a investigação deverá responder, nomeadamente, sobre o impacto da avaliação no desenvolvimento da escola, sobre a homogeneização vs. diferenciação das escolas e sobre as mudanças e melhorias das práticas de ensino e potenciais benefícios para os alunos, em resultado da avaliação externa das escolas.

A encerrar esta publicação do CNE, o artigo do Inspetor-Geral de Educação e Ciência reflete sobre o modelo vigente de avaliação externa das escolas e as perspetivas do seu desenvolvimento futuro. Pela parte do Conselho Nacional de Educação, tal como referido na intervenção de abertura do seu Presidente e conforme o disposto na lei, continuaremos a acompanhar o processo de avaliação externa das escolas e a sua aplicação.

ABERTURA

Quero começar por vos dar as boas vindas e saudar, em primeiro lugar, os parceiros desta iniciativa, o Senhor Inspetor-Geral da Educação e Ciência, Dr. Luís Capela, e o Senhor Presidente do Instituto de Educação da Universidade do Minho, o Professor José Augusto Pacheco e, com um especial agrado e reconhecimento, o Dr. Manuel Rocha, diretor do Conservatório de Música de Coimbra que nos acolheu com enorme simpatia.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem vindo a promover um conjunto de seminários fora de Lisboa para que o debate, sobre temas fundamentais do funcionamento do sistema educativo, também ele possa ser descentralizado. Assim, realizámos um seminário sobre ensino superior no Porto, outro sobre descentralização em Aveiro e agora este em Coimbra sobre avaliação externa das escolas. Estão previstos mais dois seminários fora de Lisboa, um em Évora sobre o acesso ao ensino superior e outro em Faro sobre formação inicial de professores, mas também um em Lisboa sobre a escolaridade obrigatória de 12 anos. São temas sobre os quais muito se tem feito, mas nem sempre muito se tem dialogado.

O debate das políticas educativas está muito centrado naquilo que o ministério faz ou não faz e no que os que estão fora do ministério contestam ou não contestam. Considero que quem trabalha diariamente a Educação tem de se habituar a partilhar essas ideias e que as políticas possam ter não só sustentação técnica, mas acima de tudo base social de apoio, ou seja, que muito antes de emitirmos opinião possamos estudar, conversar e discutir as ideias que, eventualmente, podem estar subjacentes a essas mesmas decisões.

O papel do Conselho Nacional de Educação é precisamente esse, não é só emitir pareceres sobre iniciativas legislativas do governo, mas acima de tudo produzir conhecimento sobre políticas educativas e sobre a avaliação que se faz do sistema educativo. Temos esses dois pilares como

¹ Presidente do Conselho Nacional de Educação

competências do Conselho Nacional de Educação e queremos fazê-lo, não só com base no trabalho de investigação, como no trabalho de recolha de informação através das audições que realizamos. Sempre que existe um tema que precisa de ser trabalhado, ouvimos o que as escolas, os professores, os investigadores, que velam pelo funcionamento regular das instituições educativas, têm a partilhar sobre a sua experiência e que nos possa ajudar a refletir sobre esses mesmos temas. Espero que o Conselho Nacional de Educação, nesta sua missão, possa contribuir para inverter a tendência de falar mais do que ouvir, refletir e debater.

O tema de hoje é um tema que me é caro pessoal, académica e politicamente e ao qual o CNE tem dedicado muito do seu trabalho e esforço, quer pela importância que sempre lhe conferiu, quer pelas competências que lhe foram atribuídas legalmente. Desde a publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, o CNE assumiu, de forma sistemática, a responsabilidade de acompanhar o processo de avaliação externa das escolas, através da reflexão interna, em sede de comissão especializada, da análise dos relatórios dos ciclos avaliativos, elaborados pela Inspeção Geral da Educação e Ciência e da emissão de pareceres e recomendações.

Entendo, para além disso, que o trabalho, que o CNE continua a desenvolver nesta área, sairá enriquecido pelas parcerias que pode estabelecer com as instituições e entidades que contribuem para o debate e a criação de conhecimento sobre esta e outras matérias educativas.

Nesse sentido, agradeço a ideia proposta pelo professor José Augusto Pacheco, que tomou a iniciativa, o que representa bem a proximidade e o espírito de cooperação que existe entre instituições do ensino superior, que estão a fazer investigação sobre estes domínios, e o CNE. Dos bons resultados que temos obtido desta colaboração direta, e pelo empenhamento e parceria que estabelecemos também com a Inspeção Geral da Educação e Ciência resulta esta missão decisiva e importante para que a qualificação das aprendizagens e do ensino se possa transformar de retórica em realidade.

Por fim, cumpre-me reiterar alguns agradecimentos e referir outros que não queria deixar de fazer. Em primeiro lugar, ao Dr. Manuel Rocha como

Diretor do Conservatório de Música de Coimbra pela simpatia, pela amabilidade que teve em nos receber, em ser o anfitrião deste seminário. Quero agradecer também à Dra. Cristina Oliveira – Delegada Regional de Educação do Centro, pelo apoio a toda a realização deste evento; à Dra. Ana Paula Pais – Diretora da Escola de Hotelaria e Turismo de Coimbra e Dr. José Luís Marques, por nos proporcionarem o almoço; ao Dr. José Casas-Novas – Diretor Comercial e à Delta Cafés, por assegurar os *coffee-break*; ao Instituto Inácio de Loyola, pelo apoio prestado pelos estudantes do Curso Vocacional 3.º Ciclo (2.º Ano) e do Curso Profissional Técnico de Restauração Variante Restaurante/Bar (1.º Ano) no serviço aos *coffee-break*; à Porto Editora, pelo material disponibilizado. Quero dar uma palavra muito especial à assessoria técnico-científica do Conselho Nacional de Educação, à Dra. Ercília Faria, à Dra. Filomena Ramos e à Dra. Rute Perdigão, pelo empenho e a competência técnica que têm revelado e também pela dedicação e pelo carinho que têm por estas iniciativas, de que fico muito grato.

Mais uma vez agradeço a presença de todos. Muito obrigado!

José Augusto Pacheco ¹

É muito bom ter um auditório com esta representação para abordarmos a avaliação externa das escolas sobretudo quando procuramos respostas para melhorar o modelo e as políticas educativas.

Quero cumprimentar o Presidente do Conselho Nacional de Educação, o Senhor Professor David Justino, agradecer-lhe o facto de ter aceitado realizar, em conjunto com o Instituto de Educação da Universidade do Minho, este seminário, que resultou também da participação de outro efetuado na Universidade do Minho sobre questões curriculares.

Este seminário é também o corolário da colaboração que tem existido entre a Universidade do Minho e o Conselho Nacional de Educação e também a Inspeção-Geral da Educação e Ciência, cumprimento neste caso o Senhor Inspetor-Geral, Dr. Luís Capela, porque esta temática da avaliação externa das escolas e a sua conversão num projeto de investigação nacional começou em parceria com a Inspeção-Geral de Educação.

Relembro duas pessoas que estão aqui, o Professor Doutor José Maria Azevedo e o Dr. Valdemar Castro de Almeida que foram pessoas imprescindíveis e fundamentais para esta colaboração que se iniciou já há alguns anos entre a Universidade do Minho e as várias universidades portuguesas e a Inspeção-Geral de Educação.

Gostaria de cumprimentar também o Senhor Diretor do Conservatório de Música de Coimbra, Dr. Manuel Rocha, e agradecer-lhe a disponibilidade para nos oferecer estas magníficas instalações.

Mais uma vez, quero agradecer esta oportunidade para que as universidades portuguesas que fazem parte deste projeto pudessem estar presentes e, sobretudo, apresentar resultados a esta plateia tão numerosa e tão interessada na avaliação externa das escolas. O nosso muito obrigado, em nome de toda a equipa que constitui e que faz parte do Projeto de Avaliação Externa de Escolas.

¹ Presidente do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Luís Capela¹

É com muito gosto que a Inspeção-Geral aqui está e que temos tantas pessoas presentes, diretores, professores, investigadores. É com muito agrado que vemos a adesão de todos relativamente a um tema absolutamente decisivo para o nosso sistema educativo, o da avaliação externa das escolas. Agradeço ao Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação o facto de ter partilhado connosco esta organização, bem como ao Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Para a IGEC é um motivo de grande alegria participar neste seminário com todo o nosso empenhamento, com vontade de mostrar o que estamos a fazer, de aprender convosco, de tentar caminhar mais à frente e sempre melhor no futuro.

Gostaria também de enfatizar que, para além de alguns dirigentes da Inspeção que aqui estão, temos também presentes por interesse próprio, voluntariamente e gastando as suas horas de formação, muitos inspetores. Para mostrar que não é só a Inspeção enquanto organização, que cuida e se interessa pela avaliação externa, mas cada inspetor, individualmente, tem um grande interesse e um grande carinho por este trabalho. Trabalho este que tem alguma singularidade em relação às atividades que a Inspeção desenvolve. Geralmente, as pessoas pensam que o modelo de avaliação externa que está a ser implementado é da Inspeção, mas não, é um modelo do país, que foi aprovado e que a Inspeção tem todo o gosto em desenvolver. É a atividade planeada que mais recursos consome, portanto é de facto um modelo muito importante.

Gostaria de acrescentar, sem antecipar o que vou dizer no fim, que precisamos de pensar o futuro da avaliação externa e que esse futuro poderá passar por muitas questões, mas que, de entre elas, passará sempre pela observação da prática letiva e terá de ser um modelo que seja aplicável a escolas privadas e públicas, um modelo igual para todas, apesar das suas especificidades.

¹ Inspetor-Geral de Educação e Ciência

**RELATÓRIO INTERCALAR
DO 2.º CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS
E
RELATÓRIO DO PROJETO AEENS
IMPACTO E EFEITOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA**

Presidente da Mesa – Helena Damião

RELATÓRIO INTERCALAR DO 2.º CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

A avaliação externa das escolas (AEE), com incidência nos jardins de infância e nas escolas básicas e secundárias públicas, tem sido desenvolvida no âmbito da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e definiu orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa.

Em 2006, foi nomeado o primeiro Grupo de Trabalho que experimentou, em 24 escolas, o modelo de avaliação externa das escolas que tinha concebido. Após ajustamentos e tendo por base as conclusões da experimentação a então Inspeção-Geral da Educação (IGE) deu continuidade a este programa. Entre fevereiro de 2007 e maio de 2011, a IGE realizou a avaliação externa de 1107 escolas e agrupamentos de escolas públicas do Continente.

Na sequência da proposta de modelo para um novo ciclo de avaliação externa das escolas, apresentado pelo Grupo de Trabalho, nomeado em março de 2011, a IGE iniciou no ano letivo 2011-2012 o segundo ciclo de avaliação externa.

Em maio de 2015 prevemos ter avaliado 647 escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas (Quadro 1).

¹ Inspeção-Geral da Educação e Ciência

Quadro 1 – AEE - Segundo ciclo de avaliação externa

EQUIPA MULTIDISCIPLINAR IGEC	Escolas e agrupamentos de escolas avaliados					
	Piloto 2011	AEE 2011-2012	AEE 2012-2013	AEE 2013-2014	AEE 2014-2015	TOTAL
NORTE	4	84	59	55	51	253
CENTRO	2	42	28	30	20	122
SUL	6	105	57	52	52	272
TOTAL	12	231	144	137	123	647

Como promover uma avaliação externa que contribua para a qualidade da educação?

O quadro de referência, proposto em 2011, para um novo ciclo de avaliação externa explicita os critérios de uma educação de qualidade e a sua construção teve em consideração o enquadramento internacional e as recomendações das instituições de referência. O Grupo de Trabalho procurou encontrar elementos para uma resposta fundamentada à pergunta: como promover uma avaliação externa que contribua para a qualidade da educação?

As organizações internacionais indicam que as variáveis de escola com mais impacto nas aprendizagens dos alunos são a qualidade dos professores e as práticas de sala de aula e sinalizam como escolas de qualidade aquelas em que as lideranças se preocupam com os princípios de igualdade e inclusão, que promovem a interculturalidade, a cidadania, a valorização moral e ética; aquelas em que a gestão é transparente e justa na execução das suas decisões; aquelas que se articulam com as medidas de política educativa a nível autárquico, buscando a participação qualificada das famílias e de outros agentes externos; aquelas que têm como finalidades principais a melhoria das aprendizagens e a

prevenção do abandono, para o que definem metas de desenvolvimento e usam a informação estatística para monitorizar o progresso e adequar a ação.

in Relatório - Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas (2011)

O que mudou em relação ao primeiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas (2006-2011)

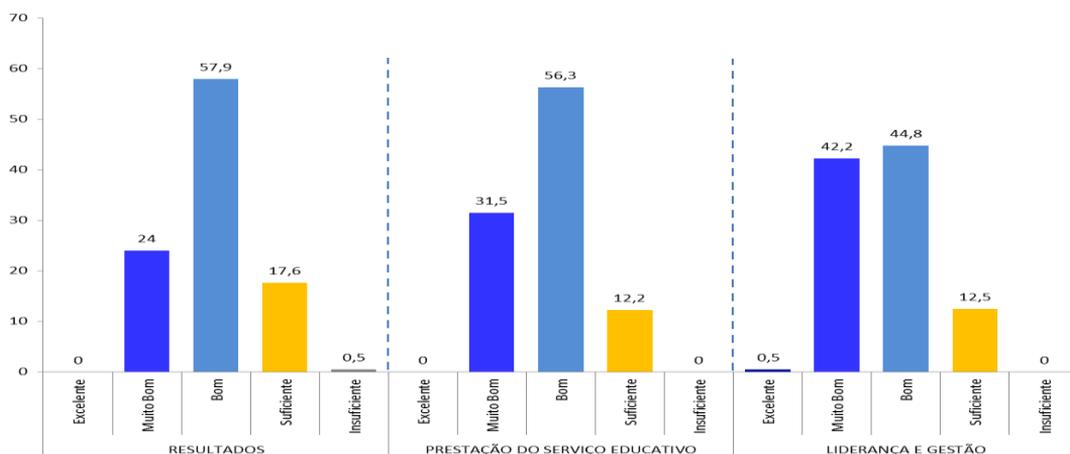
1. O quadro de referência foi alterado de cinco para três domínios - *Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão* - e nove campos de análise. *Face ao primeiro ciclo de avaliação, esta versão pretendeu ser (i) mais simples e seletiva, (ii) mais valorizadora das dimensões de resultados e de prestação do serviço educativo e (iii) moderadora do peso das dimensões da organização e da gestão (...).*
2. A aplicação prévia de questionários de satisfação a alunos, a pais e encarregados de educação e a docentes e não docentes, acerca do desempenho da escola, visa a participação mais alargada dos membros da comunidade educativa.
3. A utilização do «valor esperado» de modo a possibilitar aos avaliadores a análise dos resultados escolares enquadrados em dados de contexto.
4. A introdução de mais um nível na escala de classificação - *Excelente* - que permita reconhecer situações excecionais e de algum modo exemplares.
5. A auscultação direta das autarquias em painel próprio.
6. O relatório de escola pretende-se mais avaliativo e menos descritivo, sucinto e com indicações mais diretas para a melhoria de modo a constituir um instrumento decisivo para incrementar a autoavaliação.

7. A publicação na página da IGEC da resposta da equipa de avaliadores ao contraditório apresentado pela escola tendo em vista a transparência do processo.
8. A introdução da obrigatoriedade de elaboração e aplicação de um plano de melhoria que deverá ser publicitado na página da escola para conhecimento alargado da comunidade escolar.

Classificações atribuídas nos três domínios

As 375 escolas avaliadas nos anos letivos de 2011-2012 e de 2012-2013 registaram uma preponderância do nível *Bom* nos três domínios, tendo esta classificação sido atribuída a mais metade das escolas avaliadas nos domínios *Resultados* e *Prestação do Serviço Educativo*. No domínio *Liderança e Gestão* o nível *Bom* foi atribuído a 44,8% das escolas.

Figura 1 – Classificações por domínio - 2011-2012 e 2012-2013



A análise por nível de classificação, em cada um dos domínios, permite concluir que:

- A menção de *Excelente* foi atribuída a uma escola no domínio *Liderança e Gestão* (0,5%);
- A classificação de *Muito Bom* apresentou um peso superior no domínio *Liderança e Gestão* (42,2%) seguindo-se o domínio *Prestação do Serviço*

Educativo com 31,5% e, por último, um peso de 24% no domínio *Resultados*;

- A menção de *Bom* constitui a principal classificação atribuída em todos os domínios; na *Prestação do Serviço Educativo* e no domínio *Resultados* obtêm classificações superiores a 50%.

- A classificação de *Suficiente* evidencia o seu peso mais significativo no domínio *Resultados* ao corresponder a 17,6%; nos domínios *Prestação do Serviço Educativo* e *Liderança e Gestão* a classificação de *Suficiente* corresponde, respetivamente, a 12,2% e 12,5%.

- A menção de *Insuficiente* foi atribuída no domínio *Resultados* a 0,5% das escolas avaliadas (uma escola).

Pontos fortes e áreas de melhoria apresentados nos relatórios de escola

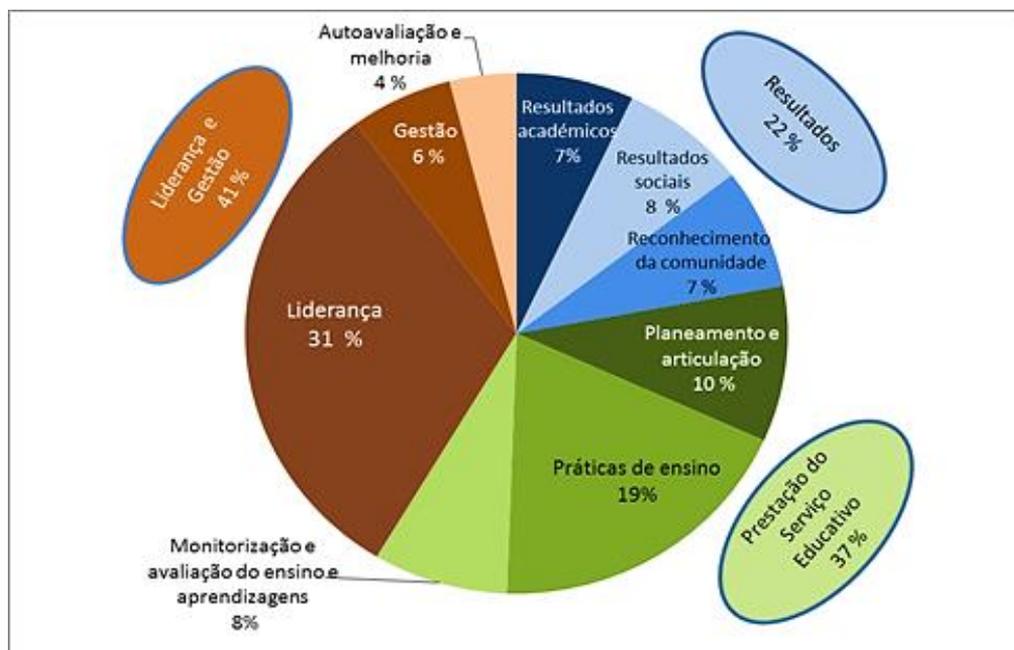
O último capítulo dos relatórios de escola apresenta uma síntese dos pontos fortes e das áreas de melhoria onde a escola deve incidir os seus esforços para a melhoria.

Os pontos fortes e as áreas de melhoria são referidos sob a forma de asserções que expressam, numa perspetiva estratégica, o que as equipas de avaliadores pretendem realçar. Nos 375 relatórios das escolas avaliadas nos dois primeiros anos do segundo ciclo da avaliação (2011-2012 e 2012-2013) foram assinalados 2167 **pontos fortes** e 1844 **áreas de melhoria**.

Relativamente à distribuição de **pontos fortes**, salienta-se que a maioria das asserções está relacionada com o domínio *Liderança e Gestão* (41%), surgindo, em segundo lugar, o domínio *Prestação do Serviço Educativo* (37%) e por último o domínio *Resultados* (22%) – Figura 2.

Figura 2 – Distribuição das asserções relativas a pontos fortes por domínio e campo de análise

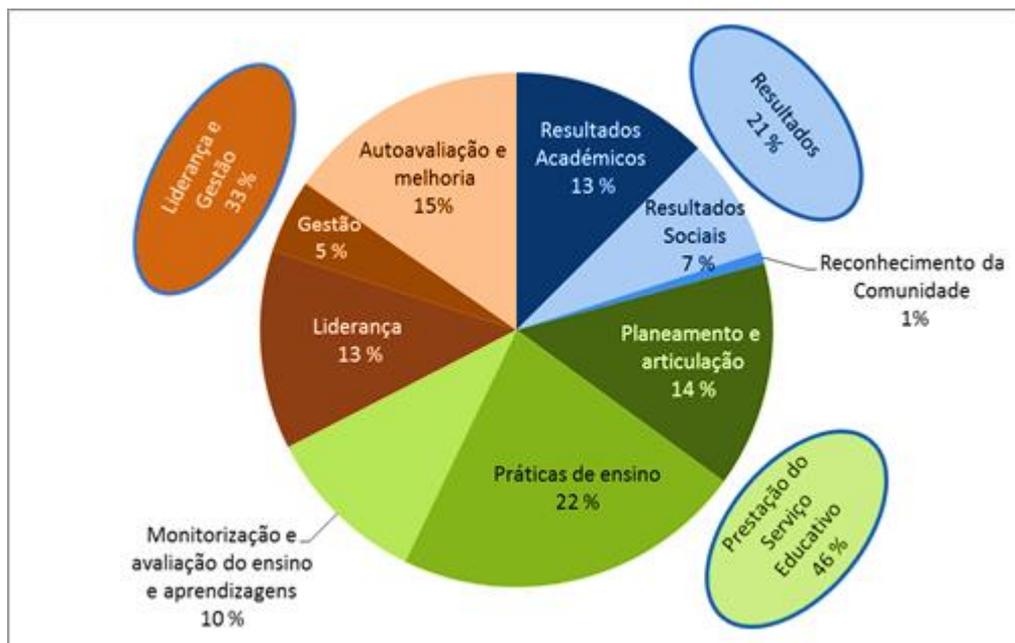
2011-2012 e 2012-2013



É no campo de análise *Liderança* (31%) que se registam mais atributos positivos das escolas, seguindo-se o campo de análise *Práticas de ensino* (19%). No primeiro predominam asserções relacionadas com os referentes *Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola* e *Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras* e no segundo campo de análise com o *Trabalho cooperativo entre docentes*, a *Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais* e a *Prevenção da desistência e do abandono*.

As asserções registadas como **áreas de melhoria** (Figura 3), são predominantes no domínio *Prestação do Serviço Educativo* (46%), seguindo-se os domínios *Liderança e Gestão* (33%) e *Resultados* (21%), este último domínio com uma percentagem muito próxima da verificada nos pontos fortes.

Figura 3 – Distribuição das asserções relativas a áreas de melhoria por domínio e campo de análise 2011-2012 e 2012-2013



Considerando os diferentes campos de análise, observa-se uma distribuição mais repartida das asserções relacionadas com áreas de melhoria. A expressão mais elevada corresponde a *Práticas de ensino* (22%), com asserções que apontam para a necessidade de melhoria do *Acompanhamento e supervisão da prática letiva* e da *Gestão articulada do currículo*, seguida da *Autoavaliação e melhoria* (15%), registando-se asserções sobre a *Continuidade e abrangência da autoavaliação* e a *Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria*.

Questionários de satisfação aplicados nas escolas

Antes do início da avaliação externa, e com o objetivo de conhecer os níveis de satisfação da comunidade educativa, são aplicados nas escolas questionários de satisfação a alunos, a pais e encarregados de educação e a trabalhadores docentes e não docentes. Pretende-se, sobretudo, que os

resultados destes questionários permitam sinalizar áreas para uma interpelação e apreciação aprofundadas durante a avaliação da escola. Seguem as afirmações que merecem maior concordância e maior discordância por parte de cada grupo de respondentes (Quadros 2 a 4).

Quadro 2 – Alunos: principais áreas de concordância e discordância

ALUNOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	
Maior concordância	Maior discordância
<ul style="list-style-type: none"> - Tenho vários amigos na escola - Gosto das atividades de expressão plástica que faço na escola - Conheço as regras de comportamento da escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizo o computador na sala de aula todas as semanas - Faço experiências nas aulas com alguma frequência
ALUNOS DOS 2.º E 3.º CICLOS E SECUNDÁRIO	
Maior concordância	Maior discordância
<ul style="list-style-type: none"> - Tenho vários amigos na escola - Conheço as regras de comportamento da escola - Conheço os critérios de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizo o computador na sala de aula todas as semanas - Participo em clubes e projetos - As salas de aula são confortáveis

Quadro 3 – Docentes e não docentes: principais áreas de concordância e discordância

DOCENTES	
Maior concordância	Maior discordância
<ul style="list-style-type: none"> - A escola é aberta ao exterior - Gosto de trabalhar nesta escola - A Direção é disponível 	<ul style="list-style-type: none"> - As salas de aula são confortáveis - Os espaços de desporto e de recreio da escola são adequados - O comportamento dos alunos é bom

NÃO DOCENTES

Maior concordância	Maior discordância
<ul style="list-style-type: none"> - A escola é limpa - Gosto de trabalhar nesta escola - A Direção é disponível 	<ul style="list-style-type: none"> - O comportamento dos alunos é bom - Os espaços de desporto e de recreio da escola são adequados

Quadro 4 – Pais e encarregados de educação: principais áreas de concordância e discordância

PAIS DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Maior concordância	Maior discordância
<ul style="list-style-type: none"> - Gosto que o meu filho frequente este JI - Estou satisfeito com o desenvolvimento do meu filho desde que frequenta o JI - O jardim de infância é limpo 	<ul style="list-style-type: none"> - O meu filho participa em atividades fora do JI - O JI tem boas instalações - Os almoços são bons

PAIS DOS ALUNOS DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

Maior concordância	Maior discordância
<ul style="list-style-type: none"> - O diretor de turma do meu filho é disponível e faz boa ligação à família - O meu filho tem bons amigos na escola - Gosto que o meu filho ande nesta escola 	<ul style="list-style-type: none"> - As instalações da escola são boas - A escola resolve bem os problemas de indisciplina

Acompanhamento da Ação Educativa

As escolas com classificações mais baixas na *Avaliação Externa das Escolas* passaram a ser acompanhadas pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), mediante o desenvolvimento da atividade de *Acompanhamento da Ação Educativa* que teve início em janeiro de 2013.

Em cada escola foi elaborado um Programa de Acompanhamento que se instituiu como um instrumento orientador de toda a atividade. O Programa

de Acompanhamento identifica as fragilidades da escola, as áreas em que esta centrou a sua atividade e as ações de melhoria objeto de acompanhamento por parte da IGEC.

O planeamento da ação da escola e o acompanhamento do trabalho dos docentes revelaram-se áreas centrais das ações de melhoria implementadas.

A avaliação do desenvolvimento da atividade, efetuada pelas escolas e pelas equipas inspetivas, deu indicações muito positivas sobre as dinâmicas de trabalho instituídas.

Em três anos letivos foram acompanhados 105 agrupamentos de escolas / escolas (Quadro 5).

Quadro 5 – Escolas intervencionadas por Área Territorial IGEC

EQUIPA MULTIDISCIPLINAR IGEC	Agrupamentos - Escolas		
	2012-2013	2013-2014	2014-2015
NORTE	9	20	11
CENTRO	6	2	2
SUL	17	20	18
TOTAL	32	42	31

Desenvolvimento da Avaliação Externa das Escolas

O segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas estará em curso no próximo ano letivo e a sua conclusão deverá ocorrer no ano letivo 2016-2017.

No desenvolvimento desta atividade daremos continuidade à articulação com a Direção-Geral das Estatísticas da Educação e Ciência para estudo de novos indicadores contextualizados para a análise dos resultados escolares dos alunos.

Prosseguiremos um programa de formação dos avaliadores (inspetores/peritos externos) que potencie o aprofundamento de conhecimentos sobre avaliação de escolas.

Daremos continuidade à realização de reuniões periódicas com os avaliadores para a melhoria dos processos.

Fontes consultadas:

1 – Relatório - Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas

http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf

2 – Relatório Avaliação Externa das Escolas 2011-2012

http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf

3 – Relatório Avaliação Externa das Escolas 2012-2013

http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2012-2013_RELATORIO.pdf

4 – Relatório Acompanhamento da Ação Educativa

http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AAE_Relatorio_2013-2014.pdf

RELATÓRIO DO PROJETO AEENS: IMPACTO E EFEITOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA

Introdução

O Projeto de investigação, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), incidiu na produção de conhecimento sistematizado sobre a avaliação externa de escolas (AEE), mediante a análise teórica de modelos e o estudo empírico do impacto e efeitos nas escolas e comunidade. O projeto justificou-se porque, terminado o primeiro ciclo de AEE, em 2011, era importante realizar, por uma entidade independente do Ministério da Educação e Ciência (MEC), um estudo de metaavaliação da AEE que permitisse identificar o grau de cumprimento dos objetivos definidos e os principais efeitos conseguidos, bem como os eventuais efeitos perversos (CNE, 2010). A avaliação externa produz consequências, ainda que existam dificuldades na mensuração do impacto da avaliação da escola, de acordo com relatório da OECD (2013). Tratando-se de estudo de âmbito nacional, de natureza metaavaliativa, o projeto de investigação não é uma avaliação, sendo desenhado de acordo com quadros teóricos e metodológicos amplamente utilizados.

A organização da equipa incluiu investigadores de seis universidades públicas: Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, Universidade de Évora e Universidade do Algarve. Não havendo na AEE um grupo de controlo, a realização de um estudo de eficiência exige que a investigação tenha por base o universo das escolas avaliadas, segundo uma amostra estratificada por regiões, bem como a singularidade das escolas, estudada mediante casos aleatórios.

A formulação do problema - Que impacto e efeitos produz a avaliação externa de escolas, no período de implementação de 2006/2007 a 2013/2014, tendo em referência a melhoria da escola, a participação da

² Presidente do Instituto de Educação da Universidade do Minho

comunidade e a implementação de políticas de accountability? - revelou-se pertinente, claro e exequível (Quivy & Campenhoudt, 1997). Sendo “a fase mais difícil de um processo de investigação” (Tuckman, 1994, p. 22), o problema foi um ponto de referência constante dos investigadores, com suficiente valor teórico e prático.

Para a sua mais fácil operacionalização, o problema foi desdobrado nas seguintes questões:

- a) a AEE produz impacto e efeitos na melhoria da escola ao nível organizacional, curricular e pedagógico?/ na consolidação da autoavaliação institucional?/ na participação da comunidade na vida social da escola?;
- b) a AEE produz impacto e efeitos na apropriação pela escola e comunidade dos referentes utilizados no processo de avaliação?

A formulação dos objetivos gerais foi complementada com a formulação de objetivos empíricos, de acordo com o seguinte *design* da investigação (Quadro I):

Quadro I – *Design* da investigação

Questões de investigação	Estudos empíricos	Objetivos empíricos	Tarefas de investigação
<p>A AEE produz impacto e efeitos na melhoria da escola ao nível organizacional, curricular e pedagógico; na consolidação da autoavaliação institucional?; na participação da comunidade na vida social da escola?</p>	<p>Análise dos relatórios de avaliação Análise dos contraditórios Impacto e efeitos da AEE: perspetivas dos Diretores</p>	<p>Recolher/analisar dados sobre os relatórios de AEE</p> <p>Recolher/analisar dados sobre os contraditórios no contexto da AEE.</p> <p>Estudar o impacto e efeitos da AEE nas dimensões organizacional, curricular e pedagógica</p> <p>Estudar o impacto e efeitos da AEE na relação escola/comunidade</p> <p>Estudar o impacto e efeitos da AEE na consolidação da autoavaliação.</p>	<p>Análise dos relatórios de AEE de 2006/07 a 2013/14</p> <p>Análise dos relatórios de AEE de 2006/07 a 2013/14</p> <p>Inquérito por questionário a Diretores (N= 822)</p>
<p>A AEE produz impacto e efeitos na apropriação pela escola e comunidade dos referentes utilizados no processo de avaliação?</p>	<p>Impacto e efeitos da AEE: perspetivas das escolas (professores e pais) e da comunidade.</p>	<p>Estudar o degrau de apropriação dos referenciais da AEE pelas escolas e comunidade</p>	<p>Estudos de caso (n=9) Inquérito por entrevista a Diretores (n=9) Inquérito por entrevista a Coordenadores de Equipas de autoavaliação (n=9) Grupo focal a Coordenadores de gestão intermédia (n=9) Inquérito por questionário a professores das escolas com realização de estudos de caso (n=245)</p>

1. Relatórios de avaliação externa de escolas

Todos os relatórios de avaliação externa de escolas, divulgados na página *web* da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, de 2006/2007 a 2013/2014, foram analisados em termos de tratamento estatístico das classificações obtidas nos domínios de avaliação, sem que tivesse sido possível estabelecer uma evolução comparativa dos resultados por motivos que se prendem, quer com a constituição de agrupamentos de escolas, reforçada pelo Decreto-lei 78/2008, de 22 de abril, quer com a agregação de agrupamentos verificada sobretudo a partir do ano letivo de 2011/2012, quer ainda com a alteração do modelo de avaliação externa (alteração dos domínios, da escala de classificação e introdução do valor esperado), no início do segundo ciclo, no mesmo ano letivo.

Considerando-se os resultados do primeiro ciclo de avaliação (de 2006/2007 a 2010/2011), e tendo em conta as classificações obtidas pelas 1107 escolas nos cinco domínios, verifica-se o predomínio do *Muito Bom* e *Bom*, os dois níveis mais altos da escala de classificação, de acordo com a Tabela I:

Tabela I - Classificações dos relatórios do primeiro ciclo de avaliação externa de escolas (N= 1107)

Domínios	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Resultados	8,1%	60,5%	30,4%	1%
Prestação Serviço Educativo	11,3%	67,6%	21%	0,1%
Organização e Gestão Escolar	26%	64,7%	9%	0,3%
Liderança	33,8%	53,6%	11,9%	0,7%
Capacidade de Autorregulação...	5,1%	41,6%	48,8%	4,5%

Fonte: IGE, 2012

Da análise destes resultados verifica-se que a AEE, pelo menos no primeiro ciclo de avaliação, traduziu-se num “efeito de teto”, isto é, sobrevalorização das classificações mais elevadas” (Bidarra, Barreira,

Vaz-Rebello & Alferes, 2014, p. 237). Fazendo-se a adição do *Bom* e *Muito Bom*, são obtidas estas percentagens em cada um dos domínios: *Organização e Gestão Escolar* (90,7%); *Liderança* (87,4%); *Prestação do Serviço Educativo* (87,4%). Os domínios *Resultados* (68,6%) e *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* (46,7%) têm valores mais baixos, dado o peso da classificação de *Suficiente* ser bastante expressivo, respetivamente, 30,4% e 48,8%.

Tais resultados permitem dizer que “a escala utilizada perdeu progressivamente o poder discriminativo” (*ibid.*, p. 244). Há um outro aspeto que os investigadores da Universidade de Coimbra realçam: “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” (*ibid.*, p. 244).

Estas duas situações estão diferentemente colocadas no segundo ciclo de avaliação. Com a introdução da classificação *Excelente*, e uma vez que raramente é atribuída, não havendo qualquer escola no território continental com esta classificação, o poder discriminativo da escala não é tão significativo, ainda que se mantenha no *Bom* e *Muito Bom* a atribuição das classificações, de acordo com as classificações atribuídas em 2011/2012 e 2012/2013 (Tabela II):

Tabela II - Classificações dos relatórios dos dois primeiros anos do segundo ciclo de avaliação externa de escolas (N=275)

Domínios	Excelente	Muito Bom	Bo m	Suficiente	Insuficiente
Resultados	-	24%	57,9%	17,6%	0,5%
Prestação Serviço Educativo	-	31,5%	56,3%	12,2%	-
Liderança e Gestão Escolar	0,5%	42,2%	44,8%	12,5%	-

Fonte: IGE, 2015³

³ Dados apresentados pela IGEC, no Seminário Avaliação Externa de Escolas, a 13 de março de 2015, em Coimbra.

Por outro lado, a introdução do valor esperado e a sua indexação à descrição da escala de classificação - *a ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima (Excelente)/ consistente e acima (Muito Bom)/em linha (Bom)/aquém (Suficiente)/muito aquém (Insuficiente) dos valores esperados* (isto é, dos resultados académicos) – tem contribuído para a não atribuição dos níveis extremos da escala. Nas classificações obtidas pelas escolas, nos primeiros dois anos do segundo ciclo de avaliação, observa-se que há uma tendência forte para que o nível atribuído ao domínio *Resultados* determine os que são conferidos ao da *Prestação do Serviço Educativo* e da *Liderança e Gestão*, e caso sejam diferentes, são entendidos, nos documentos de orientação da IGEC, como situações de exceção.

2. Contraditórios elaborados pelas escolas

A tarefa de investigação correspondeu à elaboração de um estudo empírico sobre os contraditórios, elaborados pelas escolas, a nível nacional, em função dos relatórios externos de avaliação, de 2006/2007 a 2013/2014, abrangendo o primeiro e o segundo ciclos (três primeiros anos) de implementação do modelo da IGEC. Todos os contraditórios foram consultados a partir da página *web* da IGEC. No quadro de referência do modelo de avaliação externa (IGE, 2009), as escolas, depois de receberem os relatórios de avaliação, “dispõem de um prazo (no mínimo de 15 dias úteis) para apresentar contraditório”, sem que exista um modelo a seguir ou mesmo limite de páginas.

Decorrendo de uma análise apreciativa dos avaliadores, o contraditório é considerado nos aspetos factuais, e não propriamente no que é considerado juízo valorativo, correspondendo a uma possível *discordância improdutiva*, já que a instância de recurso jamais veio a ser instituída como organismo independente⁴. Segundo o que foi previsto, mas jamais

⁴ A partir de 2009/2010, a escola, em caso de discordância com a classificação, para além do contraditório, pode submeter um recurso. A comissão de recurso, que funciona no interior da Inspeção, sem qualquer independência funcional, pode decidir pela manutenção das classificações ou ordenar a repetição total ou parcial do procedimento de avaliação externa. Neste caso, o recurso é de natureza hierárquica, sendo dirigido à tutela administrativa da escola, não existindo, por isso, nem distanciamento administrativo, nem independência do decisor sobre o recurso. Esta situação

concretizado, os recursos deveriam ser avaliados por “uma comissão de recurso da avaliação externa das escolas, [que] aprecia os recursos apresentados pelos diretores de agrupamentos de escolas ou de escolas não agrupadas. Esta comissão é composta por três elementos, sendo um designado pelo membro do governo responsável pela área da educação, que preside, outro pelo Inspetor-Geral da educação e o terceiro designado pelo Conselho de Escolas” (IGE, 2009).

Tal omissão foi salientada pelo CNE (2010, p.9), tecendo “críticas à forma como o contraditório está organizado e à ausência de mecanismos de recurso”, pelo que não só “os atuais limites do contraditório turvam a leitura que o público pode fazer da realidade do estabelecimento de ensino” (*ibid.*, p. 10), como também o “atual processo do contraditório deve ser profundamente revisto” (*ibid.*, p. 10). Num documento de transição, com propostas de enquadramento do segundo ciclo, a IGE (2011, p. 55) refere mais uma vez a instância de recurso, no entendimento de que “as consequências da avaliação externa, designadamente as que decorrem da atribuição de classificações, justificam a definição de procedimentos específicos que acautelem a possibilidade de recurso por parte das escolas, em circunstâncias específicas e previsivelmente limitadas”, o que, na prática, “suspende a publicação do relatório”.

“A entidade que tiver o encargo de apreciar o recurso pode propor, ao membro do governo responsável pela área da educação, a manutenção das conclusões da avaliação, designadamente das classificações atribuídas, ou a repetição total ou parcial do procedimento de avaliação externa” (*ibid.*, p. 56).

Ainda sobre procedimentos relativos ao contraditório, a IGE esclarece de modo mais assertivo alguns procedimentos: “recebido o relatório, a escola pode apresentar, no prazo de quinze dias úteis, o seu contraditório. Analisado este, a equipa de avaliação, além de introduzir no relatório as alterações que considere adequadas – o que pode abranger a alteração das classificações atribuídas, elabora uma resposta que acompanhará o envio

revela a omnipresença da Inspeção no modelo de avaliação, sendo, simultaneamente, responsável pela construção do modelo, pela avaliação e pelo julgamento do recurso.

da versão final do relatório ao presidente do Conselho Geral e ao Diretor da escola. Posteriormente, essa versão final será divulgada na página *web* da IGE junto com o contraditório e com a respetiva resposta da equipa” (*ibid.*, p. 55). Constata-se, assim, que a resposta ao contraditório é obrigatória pelos avaliadores, tendo-se tornado efetiva no ano letivo de 2011/2012, que marca o início do segundo ciclo de avaliação, ainda que da sua análise resulte uma significativa diversidade em termos de modelos.

Da análise dos documentos de orientação do modelo de avaliação externa de escolas, complementados pelos pareceres do CNE, observa-se que o mesmo não foi totalmente implementado, tendo ficado na intenção, publicamente registada num despacho ministerial, a criação de uma instância de recurso. De todos os contraditórios elaborados, apenas um seguiu a tramitação do recurso, observando-se que os seus fundamentos discordantes não foram aceites pela tutela em termos de alteração da classificação atribuída aos domínios. Mesmo assim, trata-se de um processo oculto, pois na página da Inspeção é apresentado o relatório, o contraditório e a resposta ao contraditório, sem a inclusão de qualquer referência ao recurso. De todos os contraditórios apresentados, nos oito primeiros anos de implementação do modelo de avaliação, só num caso é que se verificou a alteração da classificação num dos domínios, ocorrido no ano letivo 2011/2012, na área territorial do Centro. De resto, as classificações nos domínios foram mantidas pelos avaliadores, ainda que, em casos também pontuais, sejam apresentadas frases corretivas do relatório inicial, o que comprova a reduzida ou nula eficácia dos contraditórios.

A partir da resposta aos relatórios de avaliação externa (N=1619), a análise estatística dos Contraditórios (N=481), elaborados pelas escolas, nos primeiros oito anos de implementação do modelo de avaliação externa de escolas do ensino não superior (Tabela III), permite constatar a existência de dois enunciados empíricos gerais:

Tabela III – Total de Relatórios (R) e Contraditórios (C) do primeiro e segundo ciclos de avaliação externa de escolas.

Ano/Região	Norte		Centro		Sul		Total R	Total C
	R	C	R	C	R	C	R	C
2006/07	33	14	19	10	48	24	100	48
2007/08	104	33	47	29	122	46	273	108
2008/09	102	16	57	11	128	55	287	82
2009/10	102	24	63	19	135	38	300	81
2010/11	40	16	35	10	72	23	147	49
2011/12	84	22	42	9	105	35	231	66
2012/13	59	8	28	4	57	16	144	28
2013/14	55	9	30	3	52	7	137	19
Total	579	142	321	95	719	244	1619	481

Fonte: IGEC, 2015⁵

- i) No cálculo do rácio relatório/contraditório, **29,7%** das escolas avaliadas externamente apresentaram contraditório, sendo mais elevada a percentagem no primeiro ciclo (33,2%) do que nos três primeiros anos do segundo ciclo (22,1%). O ato de contraditar os resultados da avaliação externa não se torna, assim, suficientemente abrangente, pois verifica-se a tendência para a aceitação dos resultados por mais de 2/3 das escolas.
- ii) A apresentação dos contraditórios diminuiu à medida que tem sido generalizada e consolidada a avaliação externa, sendo notória esta tendência nos primeiros quatro anos do primeiro ciclo, com exceção do último ano (2010/2011), sendo que o resultado do primeiro ano do segundo ciclo (2011/2012) aproxima-se dos resultados de 2008/2009 e 2009/2010. O valor mais baixo (13,9%) ocorre no terceiro ano do segundo ciclo. Com

⁵ Dados da página *web* da IGEC - <http://www.ige.min-edu.pt/> - Consulta em janeiro e fevereiro de 2015.

efeito, ocorre a diminuição dos contraditórios ao longo dos oito anos de implementação do modelo de avaliação. Esta situação pode ter como base explicativa quer a mudança para a liderança unipessoal nas escolas, operada em 2008/2009, quer a socialização das escolas para com o modelo, demonstrando uma tendente progressividade na sua apropriação.

3. Inquérito por questionário a Diretores

A tarefa ligada à recolha e análise de dados empíricos, através de um inquérito por questionário a Diretores de escolas (N=811), foi concretizada de um modo parcial, já que o número de respondentes (n=222) ficou aquém do que seria minimamente exigido, ou seja, 40%. Mesmo assim, e dada a distribuição geográfica, os resultados são significativos e indicam que os diretores têm uma visão globalmente positiva da AEE (+1.1, numa escala -3 Extremamente negativo a +3 Extremamente positivo) (Tabela IV):

Tabela IV- Perspetivas dos Diretores sobre AEE

	Média	DP
Geral	+ 1.11	0.82
Resultados	+ 0.96	0.82
Prestação do Serviço Educativo	+ 1.10	0.85
Liderança e Gestão	+ 1.28	0.87

Perante a questão das mudanças da AEE nas dimensões estruturantes do processo de avaliação, de acordo com os seus três domínios, os Diretores são de opinião que o impacto se verifica mais na *Liderança e Gestão* (+1.28) e na *Prestação do Serviço Educativo* do que nos *Resultados* (+0.96), ainda que todos os valores sejam positivos.

Considerando todos os dados do inquérito por questionário, observa-se:

- a) O impacto e efeitos da avaliação externa são, de forma global, vistos como moderadamente positivos.
- b) O impacto e efeitos mais fortes são notados nos aspetos mais próximos do processo de avaliação externa: avaliação interna, documentos orientadores, atuação da liderança.
- c) Em aspetos mais distais (resultados dos alunos, atuação de alunos e famílias), os impactos e efeitos são vistos como menores.
- d) Os principais fatores potenciadores do impacto e efeitos da avaliação externa têm a ver com o grau em que esse processo impregnou a escola, sendo difundido e incorporado.
- e) A percepção dos efeitos da avaliação está relacionada com os seus resultados: os resultados no primeiro ciclo de avaliação não estão relacionados com as percepções dos seus efeitos e impacto; os resultados mais elevados no segundo ciclo de avaliação estão relacionados com percepções mais favoráveis dos seus efeitos, sobretudo nos aspetos da autoavaliação e ligação com a comunidade.
- f) A avaliação parece, em larga medida, exercer os seus efeitos positivos através da apropriação dos seus pressupostos pelas Escolas, sobretudo no âmbito da autoavaliação.

4. Impacto e efeitos

Em resposta às questões de investigação, os dados empíricos recolhidos e analisados no âmbito do projeto permitem afirmar que a AEE de 2006 /2007 a 2013/2014 produziu impacto e efeitos:

- i) na melhoria da escola mais a nível organizacional e curricular do que a nível pedagógico, cujo impacto é reconhecido, nesta última dimensão, como sendo quase reduzido ou inexistente;
- ii) na consolidação da autoavaliação institucional, o que está em linha com os relatórios da OECD (2013) e da *European Commission/EACEA/Eurydice* (2015);

- iii) na participação da comunidade na vida social da escola, reforçando as parcerias existentes e dando voz aos diversos atores sociais que intervêm diretamente na escola;
- iv) e na apropriação pela escola (mais) e comunidade (menos) dos referentes utilizados no processo de avaliação.

O processo de autoavaliação foi-se legitimando nas escolas pelo mandato externo da avaliação, configurando esta faceta num dos domínios que constava do primeiro ciclo de avaliação, tendo sido integrado no segundo ciclo no domínio *Liderança e Gestão*. Aliás, o domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* foi o que teve a maior dispersão dos níveis atribuídos: *Muito Bom* (5,1%), *Bom* (41,6%); *Suficiente* (48,8%); *Insuficiente* (4,5%). Comparando-se com as classificações dos primeiros anos do segundo ciclo neste domínio, constata-se que os valores são completamente distintos: *Excelente* (0,5%); *Muito Bom* (42,2%); *Bom* (44,8%); *Suficiente* (12,5%); *Insuficiente* (0%). Pelos valores das classificações obtidas, pode dizer-se que a autoavaliação contribui para uma melhor classificação do domínio *Liderança e Gestão*, deixando-se antever que de facto a avaliação interna está em linha com a avaliação externa. Para além desta mudança organizacional, os dados empíricos do estudo corroboram o *efeito exógeno* da AEE, obrigando-as à uniformização de documentos, seguindo um modelo uniforme que impõe um processo de formatação única, pois as escolas, independentemente da sua autonomia e da sua tipologia, obedecem ao mesmo modelo de avaliação externa.

Tal efeito está agregado a outros dois efeitos: *de legitimação discursiva e procedimental*.

Como a escola tende para a apropriação dos referentes utilizados no processo de avaliação, não sendo tão explícitos os dados para a comunidade, embora os atores sociais comunguem da pertinência e vantagem da avaliação externa, há uma lógica de aceitação do modelo que se inscreve no quadro teórico político da avaliação de escolas com algo que foi sendo implementado sem conflitualidade escolar ou mesmo profissional. O discurso da qualidade, da eficácia, da eficiência e da *accountability* entrou nas escolas e afetou alunos, professores, pais e

diretores e fez da avaliação externa um processo que tacitamente foi largamente aceite e desproblematizado no seu objeto e na sua metodologia.

Esta situação converteu-se na assunção do *efeito procedimental*, de modo que a escola pudesse obter a melhor classificação possível, refletindo-se na autoavaliação, na elaboração de documentos estruturantes, na valorização das lideranças intermédias, já que a avaliação externa exige uma prestação pormenorizada de contas, com um papel ativo para os coordenadores de órgãos de gestão e liderança intermédia, e na implementação de mudanças curriculares ligadas à definição dos critérios de avaliação das aprendizagens (adaptando-os à valorização dos resultados académicos), a mecanismos formais ou informais de articulação e sequencialidade curriculares e à promoção do trabalho docente cooperativo.

Apesar da tendência generalizada observada nas escolas e na comunidade no sentido da valorização dos resultados académicos, o impacto e efeitos da avaliação nesta componente escolar não é um dado totalmente observável diretamente, sendo possível observá-lo indiretamente pela valorização da avaliação externa das aprendizagens, tanto a nível de provas no ensino básico, quanto de exames no ensino secundário. Por isso, as mudanças a nível pedagógico são mais residuais, menos valorizadas por diretores e professores.

Porém, a comparação das classificações obtidas pelas escolas no primeiro e segundo ciclos de avaliação externa permite dizer que houve uma melhoria das classificações, essencialmente no *Muito Bom* (subida de 8,1% para 24%) e no *Suficiente* (descida de 30,4% para 17,6%), havendo mudanças pouco relevantes no *Bom* e no *Insuficiente*.

Dos estudos empíricos realizados, é possível observar que o *efeito procedimental* pode estar a funcionar nas escolas quer na perspetiva da visão em túnel, muito centrado na supremacia dos resultados académicos em relação ao processo, quer na perspetiva da ossificação, com tendência para a implementação de medidas decorrentes do modelo de avaliação,

quer ainda na perspectiva de miopia, com decisões orientadas para o curto prazo, em resposta ao que é solicitado externamente.

Os dados empíricos deste estudo permitem dizer que a AEE, passada quase uma década da sua implementação, através de um modelo único, tem produzido um efeito parcial, respondendo as escolas a medidas de mudanças pontuais, ainda que a autoavaliação se possa vir a constituir numa mudança estrutural se for consolidada como prática que decorra da afirmação formativa da avaliação interna.

Concluindo

Se toda a avaliação externa produz efeitos colaterais, que podem ser pretendidos ou não, são salientados os seguintes efeitos positivos/negativos, dependendo a sua focagem no modo como cada escola olha para o seu processo de avaliação:

- Aceitação do modelo pelos órgãos de Direção e Administração: 30% de Contraditórios elaborados pelas escolas.
- Fortalecimento da relação da escola com a comunidade, assumindo os professores e diretores que a avaliação externa é um processo que torna mais visível o trabalho que já era feito neste domínio.
- Valorização da imagem social da Escola, pois as escolas veem o instrumento de avaliação externa como um fator da sua afirmação perante os pais, alunos e demais atores sociais.
- Visão mais otimista dos diretores que perspetivam a AEE como uma oportunidade para as escolas mudarem de acordo com regras estabelecidas externamente e para começarem a caminhar no sentido da autonomia.
- Mudanças pontuais que não são senão uma resposta direta e imediata ao que é exigido no modelo de avaliação.
- Fixação na medida (preconizada no modelo de avaliação e não no processo de melhoria; modelo centrado na análise documental, na voz dos painéis e nos processos administrativos e de gestão).

- Aparente alheamento dos professores relativamente à AEE, já que as suas perspetivas fazem do processo uma forma de integração dos mais comprometidos administrativamente, considerando que a AEE não chega à sala de aula de modo direto e que a sua participação é delimitada temporalmente ao período de avaliação.
- Valorização da avaliação externa das aprendizagens através da importância que é concedida aos resultados académicos, demonstrando as escolas maior preocupação relativamente às classificações obtidas em provas e exames nacionais.
- Segregação das escolas em função dos resultados académicos. Existência de uma subordinação dos processos de avaliação das escolas aos resultados académicos, com a desvalorização da dimensão qualitativa.
- Validade e pertinência dos planos de melhoria: a obrigatoriedade da elaboração dos planos de melhoria, independentemente das classificações obtidas pelas escolas, torna-se inconsequente se a Inspeção-Geral da Educação e Ciência não tiver um programa de monitorização e se o processo de avaliação não começar a ser adequado quer à tipologia de escolas, quer aos resultados obtidos, uma vez que uma escola que obtenha piores resultados não pode estar dependente de um calendário que é igual para todas elas.

Bibliografia

- Barreira, Carlos (Org.). (2015). *Estudos sobre avaliação externa de escolas*. Porto: Porto Editora.
- Bidarra, Maria da Graça, Barreira, Carlos Folgado, Vaz-Rebello, Maria da Piedade, & Alferes, Valentin Rodrigues (2014). In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 229-246). Porto: Porto Editora.
- Churton, Mel, & Brown, Anne (2010). *Theory and method (2ª ed.)*. New York: Palgrave Macmillan.

- CNE (2008). *Parecer sobre Avaliação Externa de Escolas*. Lisboa: CNE.
- CNE (2010). *Parecer sobre Avaliação Externa das Escolas (2007-2009)*. Lisboa: CNE.
- CNE (2011). *Avaliação Externa das Escolas. Recomendação do Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: CNE.
- Esteves, Manuela (2007). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fialho, Isabel, Saragoça, José, Silvestre, Maria José, Correia, Ana Paula, & Gomes, Sónia (2014). Relatórios internacionais e nacionais. Um olhar sobre a avaliação externa de escolas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 147-180). Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, Carla, Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2014). Modelos internacionais de avaliação externa. A avaliação de escolas em Portugal e na Inglaterra – origem, fundamentos e percursos. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 119-146). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, Elisabete, Fernandes, Preciosa, & Leite, Carlinda (2014). Avaliação externa das escolas em Portugal – políticas e processos. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 71-87). Porto: Porto Editora.
- IGE (2009). *Avaliação externa das escolas. Referentes e instrumentos de avaliação*. Lisboa: IGE.
- IGE (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas Relatório Final. Grupo de trabalho para o novo ciclo da avaliação externa*. Lisboa: IGE.
- IGE (2012). *Avaliação externa das escolas: avaliar para a melhoria e a confiança – 2006-2011*. Lisboa: IGE.
- Lima, Jorge Ávila (2007). Ética na investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Merteens, Donna M, & Wilson, Amy J. (2012). *Program evaluation theory and practice*. New York: The Guilford Press.

- Moreira, João Manuel (2007). Investigação quantitativa: fundamentos e práticas. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação* (pp. 41-84). Porto: Porto Editora.
- OECD (2009). *Literature Review. OECD Education Working Paper*, nº.42. <http://econpapers.repec.org/paper/oecdeduaab/42-en.htm>
- OECD (2013). School evaluation: From compliancy to quality. In *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-10-en>
- Ozga, Jenny (2000). *Investigação sobre políticas educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (Org.). (2014). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto, Seabra, Filipa, & Morgado, José Carlos (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino superior não público. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 15-55). Porto: Porto Editora.
- Quivy, Raymond, & Campenhoudt, Luc Van (1997). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, Eduarda, Queirós, Helena, Sousa, Joana, & Costa, Natália (2014). Avaliação externa de escolas: do referencial aos estudos empíricos. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 89-118). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, Pedro, & Moreira, João (2014). Questões de metodologia na avaliação de escolas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 181-211). Porto: Porto Editora.
- Silvestre, Maria José, Fialho, José, & Saragoça, José (2014). A avaliação externa das escolas à luz das políticas educativas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 57-69). Porto: Porto Editora.
- Stake, Robert E. (2017). *A arte de investigação com estudos de caso (2ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, Bruce W. (1994). *Manual de investigação em educação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valadas, Sandra, & Gonçalves, Fernando (2014). Aspectos metodológicos do inquérito por entrevista na avaliação externa de escolas. In J. A. Pacheco (Org), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 213-228). Porto: Porto Editora.

Walliman, Nichols (2012). *Social research methods*. London: Routledge.

PAINEL

Presidente da Mesa – Carlos Percheiro

ESTUDO DE CASO

Quero manifestar o meu prazer por estarmos hoje aqui reunidos nesta grande assembleia procurando caminhos para a melhoria da educação em Portugal e para tornar a escola mais inclusiva.

O projeto AEEENS (Avaliação Externa das Escolas do Ensino Não Superior) realizou nos últimos dois anos vários estudos de análise documental e está, neste ano de 2015, na fase de “estudos de caso” (Stake, 2009; 2011). O que aqui apresento tem a ver com um estudo de caso realizado em dois agrupamentos de escolas e foca, na análise que seleccionei, essencialmente questões de liderança. Na apresentação, num primeiro ponto, dou conta do que nos tem sido dito pela investigação e pelos estudos do movimento de Melhoria das Escolas. É, aliás, na base no conhecimento que tem sido produzido por este movimento que tiro algumas conclusões dos dados recolhidos. Num segundo ponto, apresento o estudo de caso com dados recolhidos em dois agrupamentos de escolas do Norte de Portugal: um relativo a um agrupamento de escolas que subiu as classificações do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo e outro que desceu as classificações que tinha obtido nesse 1º ciclo. Termina a intervenção tecendo algumas considerações finais, não esquecendo o efeito que está a ter, neste processo de avaliação das escolas, a hipervalorização dos resultados académicos dos alunos.

Sabemos que a bibliografia científica tem sustentado que os estudos que recorrem à metodologia de estudo de caso estão associados a pesquisas de orientação qualitativa, interpretativa e situacional (Stake, 2011) e visam “promover a compreensão” das situações e não a de fazer generalizações (Stake, 2009). Portanto, tendo como intenção conseguir uma melhor compreensão das situações, no projeto AEEENS recorreremos ao estudo de caso para aprofundar a compreensão dos efeitos que a avaliação externa

¹ Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Universidade do Porto

(realizada sob a responsabilidade da IGEC) está a gerar, centrando-nos em situações reais. Por isso, escolhemos escolas com um determinado perfil que mais à frente sumariamente caracterizarei. A intenção do projeto AEEENS é, numa fase final, juntar os estudos de caso das 6 zonas geográficas, que estão a ser realizados pelas equipas das 6 universidades envolvidas, por forma a construir-se uma melhor compreensão dos efeitos que estão a ser gerados pela avaliação externa das escolas.

Sabendo-se que a avaliação externa tem sido apresentada e é justificada na intenção de promover uma melhoria das escolas, esperar-se-ia que, do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo tivesse ocorrido essa melhoria. É isso que pretendemos saber com este projeto AEEENS e, se sim, a que níveis. Para o estudo, foram selecionados: agrupamentos que não correspondem à tipologia TEIP, para não enviesar os resultados decorrentes das características que este programa, nomeadamente as relacionadas com o modo como é monitorizado; agrupamentos sem ensino secundário; e agrupamentos no 1.º e no 2.º ciclos avaliativos. Depois, tivemos o cuidado de não escolher agrupamentos que tivessem mudado muito a sua constituição e que tivessem alterado a sua classificação, subindo ou descendo a classificação que tinha tido no 1º ciclo de avaliação das escolas.

Os dados do estudo de caso que aqui apresento são relativos aos dois agrupamentos de escola que cumpriram estes critérios. Estes dados foram recolhidos através de entrevistas aos diretores dos agrupamentos e de questionários aos professores. De toda a informação que obtivemos, selecionei apenas alguns dados para aqui apresentar.

Vale a pena, para iniciar a reflexão, recordar o que tem expresso no Relatório McKinsey (Barber & Mourshed, 2007), de análise dos melhores sistemas educacionais, no Relatório OCDE (2012) e nos estudos de investigação do movimento de Melhoria das Escolas (Barber & Mourshed, 2007; Pont et al., 2008) e que apontam para que a liderança educacional, depois da ação docente, é o fator que mais relevância tem nos resultados escolares e na aprendizagem dos alunos. Hoje, nesta mesma sessão, a Dra. Leonor, na apresentação do relatório preliminar da avaliação externa das

escolas realizado pela IGEC, referiu que, quando trabalharam para o 2.º ciclo de avaliação, basearam-se em estudos que mostraram que a qualidade dos professores interfere positivamente na aprendizagem.

Nesta apresentação, e como já referi, vou focar-me na liderança educacional e nestes estudos do movimento de Melhoria das Escolas, de que o António Bolívar é um dos seus mentores. Estes estudos têm apontado que a “capacidade de um estabelecimento de ensino para melhorar depende, de forma relevante, de equipas diretivas com capacidade de liderança que contribuam para a dinâmica, apoio e incentivo para que possam desenvolver-se, contribuindo para a construção da capacidade interna de melhoria” (Bolívar, 2012, p. 49).

Ao mesmo tempo, António Bolívar relembra que “o ‘efeito diretor’ é, normalmente, um efeito indireto: não é ele que trabalha na sala de aula, mas pode contribuir para a criação de condições para que se trabalhe bem nela” (Bolívar, 2012, p. 57).

Foram estas ideias que tive como ponto de partida para a interpretação dos dados que obtivemos. Também se podem mencionar os estudos de Hopkins et al. (2011) que nos dizem que escolas eficazes são aquelas onde a liderança tem grandes expectativas, tem uma abordagem centrada na qualidade do ensino e da aprendizagem e tem estruturas que garantem que os seus alunos se comprometem continuamente em tarefas de aprendizagem desafiadoras.

Tendo por referência estas ideias, e como já referi, foram analisados os dados dos dois agrupamentos onde foram realizados os estudos de caso. Na alteração das classificações obtidas na avaliação externa e que, como também já mencionei, um agrupamento subiu as classificações de Suficiente e Bom para Muito Bom, em todos os domínios, e um outro, ao contrário, que tinha Muito Bom e Bom passou para Bom. Tenho de realçar que foi difícil encontrar escolas que tivessem descido, e ainda bem, porque se a avaliação externa das escolas é para melhorar, deveriam todas ter subido as classificações no 2º ciclo avaliativo promovido pela IGEC.

Face a estas situações questionámos: o que é que aconteceu que fez com que este agrupamento descesse as classificações e o que fez com que o outro subisse? Uma análise das medidas organizacionais de um e de outro agrupamento revelou que, no caso do agrupamento que apresentou subida nas classificações, e que se situa numa zona semirural, a pessoa que assumiu o cargo da direção também assumiu a melhoria como um projeto seu. Coincidindo a entrada em funções com o final da primeira avaliação externa, este Diretor considerou que quando o agrupamento foi avaliado no 2.º ciclo de avaliação, o que estava em causa era a sua ação e o que tinha conseguido. Os dados recolhidos evidenciaram que este diretor tinha instituído a abertura da escola aos pais, tinha trazido os pais à escola e tinha-os envolvido na responsabilização pelo prazer na aprendizagem dos seus filhos e pelo respetivo sucesso escolar. Tinha, principalmente, instituído um clima de escola orientado para a aprendizagem de todos os alunos e para uma melhoria contínua. Entre as medidas tomadas, recorro, por exemplo: criar uma ideia de agrupamento “como que se isto fosse o mesmo edifício ... com o mesmo projeto educativo e o mesmo regulamento”; criar maior representatividade e poder dos Pais; criar Associações de Pais em todas as escolas do agrupamento; dar ao Conselho Pedagógico maior destaque (“o CP antes funcionava no sentido de mais de uma leitura das atas, e passou a funcionar mais como um órgão de gestão, de discussão”); implementar medidas que estimulam o trabalho colaborativo e a articulação curricular, nomeadamente vertical e a supervisão pedagógica.

Ao nível da qualidade do serviço educativo, este Diretor desenvolveu estratégias que pretenderam: controlar melhor a monitorização dos resultados escolares e agir imediatamente junto da instância onde reside o problema; melhorar a imagem da escola na comunidade e torná-la apta a observar essa qualidade *in loco*; criar uma cultura de excelência que impede que não se aceitem menos bons resultados.

Em síntese, este Diretor mobilizou as informações provenientes da avaliação externa para estruturar um plano de melhoria educacional. Como nos disse, usou todas as formas e informações disponíveis para tomar o pulso à escola, usando até essas informações da avaliação externa

como forma de legitimar algumas das mudanças que pretendeu introduzir, tal como, por exemplo, a promoção do trabalho colaborativo. Afirmou mesmo que os projetos desenvolvidos na escola nasceram de algum modo da avaliação ou do diagnóstico feito nessa avaliação externa.

Para ajudar a traçar o perfil de direção assumido por este colega, vale a pena dar conta do que nos foi contado por ele próprio, bem como por outros professores do Agrupamento, que na festa de Natal a caricatura que faziam do Diretor era a de alguém a falar das metas, das metas, das metas..., ou seja de alguém sempre a monitorizar a distância a que estavam do desejado. Como referiu o Diretor, agora que tiveram 3 Muito Bom não admitimos que se possa descer.

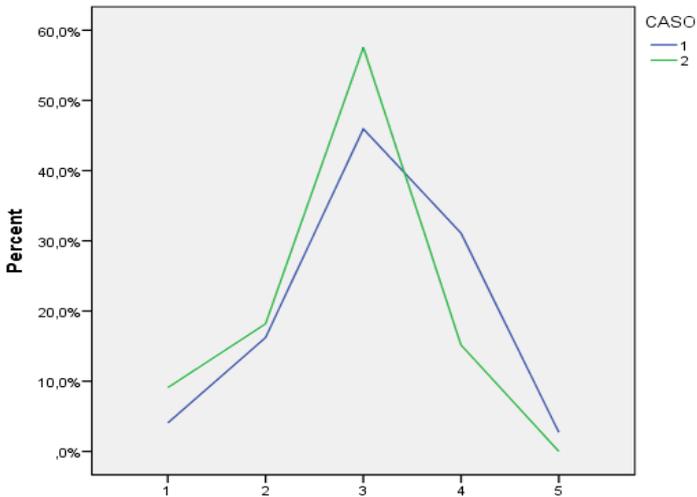
Pelo contrário, no agrupamento de escolas que apresentou uma descida, embora ela não tivesse sido muito grande, a situação de partida e o reconhecimento institucional marcaram toda a diferença. Trata-se de um projeto e de uma direção de continuidade, reconhecida pelos colegas, pela comunidade escolar e pela comunidade educativa mais alargada. Para além disso, trata-se de um agrupamento que tinha vivido o projeto integrado da avaliação, isto é, quando foi avaliado no 1º ciclo avaliativo, da responsabilidade da IGEC, já tinha a experiência de situações de avaliação decorrentes do projeto da Inspeção anteriormente existente. Ou seja, tratou-se de um agrupamento que não sentiu necessidade de implementar processos de melhoria.

Apresentando alguns dados comparativos destes dois agrupamentos que tiveram situações contrárias nas classificações decorrentes da avaliação externa, poderei dizer que, de certo modo, os efeitos gerados pelas classificações resultantes dessa avaliação externa, focadas nos resultados académicos, apresentaram semelhanças mas também alguma diferença. No caso do agrupamento de escolas que apresentou a subida das classificações, o facto de se procurar promover uma cultura de excelência e de ter sido estabelecido como meta melhorar e não descer as classificações obtidas teve forte influência no que foi conseguido. No caso do agrupamento de escolas que desceu as classificações no 2º ciclo avaliativo, o reconhecimento que já tinham não obrigou a instituir

mudanças, o que talvez tenha impedido de ter sido assegurada uma monitorização dos resultados que desse conta das mudanças que estavam a ocorrer. Apesar disso, decorrente das classificações obtidas neste 2º ciclo de avaliação, o agrupamento também tomou um conjunto de medidas e de que são exemplo: passou a trabalhar-se para os resultados; foi preciso fazer o plano de melhoria; foram reformulados os apoios que passaram a ser mais focalizados na Matemática e no Português; a crítica sobre a falta de supervisão determinou o projeto que agora é levado a cabo pela Diretora; a informação sobre a falta de atividade experimental levou à conceção e desenvolvimento de planos associados a essa prática.

Caminhando para as sínteses, e centrando-me agora no que nos dizem os professores, que conclusões se podem tirar? A avaliação externa é bem aceite pelos professores e influencia a organização e o funcionamento das escolas. Esta conclusão é completamente evidente nos dados que obtivemos nestes dois estudos de caso. Segundo os professores, as informações provenientes da avaliação externa têm consequências na institucionalização, pelas escolas, de medidas que procuram promover a melhoria do que é indicado como fragilidade. Ou seja, o que é referido no Relatório de Avaliação entregue pela IGEC e que é apontado como menos bom ou como recomendação constitui um ponto relevante da atenção das escolas.

As apreciações da avaliação externa geram, de facto, uma reflexão em torno do que é que as escolas fizeram bem e do que é que pode ser melhorado. Existe também uma concordância dos diretores com o modelo de avaliação externa, embora esta seja maior no agrupamento cujas classificações subiram. É interessante para reflexão que, a esta mesma questão, quando colocada aos professores destes dois agrupamentos, tenha feito cair as respostas na opção “indeciso” (relativamente à concordância/discordância) com um pico muito acentuado como mostra o gráfico 1 que abaixo é apresentado. Tanto no agrupamento que subiu as classificações (caso 1), como no que desceu (caso 2), os professores manifestaram-se indecisos quanto à concordância com o atual modelo de avaliação das escolas.

Gráfico 1 - Grau de concordância relativamente ao atual modelo de avaliação

Centrando-me, como referi atrás, nos efeitos que têm as lideranças, os dados obtidos nestes estudos de caso confirmam as ideias que têm sido sustentadas por outros estudos quando afirmam que as boas escolas têm lideranças com uma visão clara, o que se traduz em objetivos alcançáveis, calendarizados e partilhados, com compromissos estabelecidos e usam as informações que recolhem para dar resposta às dificuldades identificadas.

Aquela caricatura que referi, de um diretor que está sempre a olhar para as metas, por um lado, constitui uma pressão, mas por outro acaba por gerar efeitos ao nível dos resultados académicos dos alunos. No caso do agrupamento que constituiu um dos estudos de caso que aqui apresentei, o modo como essa monitorização das metas era concretizado, promoveu uma responsabilização interna que capacita para a ação, através de uma cultura participativa e não de prescrição, isto é, de uma cultura que envolve e que compromete.

Em síntese, neste agrupamento cujas classificações subiram do 1º para o 2º ciclo avaliativo, foram evidentes os efeitos de uma liderança transformacional coincidente com o processo de avaliação externa. Contribuiu, e repito, o facto de na altura em que se recebeu a primeira

avaliação externa com resultados não muito positivos, ou pelo menos não tão bons, estar a entrar em funções um novo diretor que construiu o seu projeto de ação em função dessa avaliação.

No caso do agrupamento cujas classificações desceram, e que teve uma liderança de continuidade, não foram tão evidentes os sinais transformacionais, talvez porque não foram sentidos como muito necessários, dado tratar-se de um agrupamento reconhecido pela comunidade e onde os resultados académicos tinham sido considerados muito bons. Por outro lado, a descida que ocorreu no 2º ciclo foi considerada pela direção do agrupamento como resultado de ter havido uma alteração à situação anterior e que associou ao agrupamento uma escola de 1º ciclo com uma população escolar com características distintas da das escolas restantes. Ou seja, foi encontrada uma justificação para a situação ocorrida e não tanto a procura da razão institucional que permitiu não ter havido uma intervenção atempada.

A justificação de que a diminuição, ou a passagem dos resultados académicos de Muito Bom para Bom, se deveu ao facto de, a este agrupamento, terem sido associadas escolas do 1.º ciclo frequentadas por alunos com capitais culturais mais afastados do capital escolar e que, para além disso, não entendiam os exames como uma prestação com a visibilidade que lhes é atribuída, justificou, no interior do agrupamento, o sucedido. Apesar disso, depois das classificações obtidas e das recomendações constantes do Relatório que receberam, o agrupamento centrou a sua ação na procura de melhoria. Para isso, recorreu ao treino de aprendizagens no domínio do Português e da Matemática. De realçar ainda a existência de um desacordo nas classificações atribuídas decorrentes dos resultados académicos dos alunos e que tem por base anos anteriores aos que deviam ser tidos em conta. Segundo dados deste agrupamento, se a avaliação externa tivesse recolhido os dados a partir dos anos em que o agrupamento passou também a recorrer ao treino dos alunos, os resultados não seriam os mesmos.

Para a IGEC, este é um dado importante, na minha ótica, porque não sei como é possível fazer a comparação, mas ter em 2014 uma classificação

que corresponde a uma situação de 2012 dá às escolas uma perspetiva que não é a real e que, em alguns casos, pode ser superior, e em outros inferior. Esta é uma situação a ter em conta na organização da avaliação externa e que exige uma reflexão interna capaz de induzir melhorias. A avaliação externa só é útil se fornecer às escolas uma imagem real do presente e não do que já é passado.

Obrigada.

Referências

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing systems came out on top*. London: McKinsey & Co. (Relatório McKinsey) ou Relatório Mackinsey (2007) www.mckinsey.com/global_locations/europe_and.../latest_thinking
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Hopkins, D. (2008). *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership* (2.^a ed.). Berkshire, England: Open University Press.
- Hopkins, D. et al. (2011). *School and System Improvement: State of the Art Review. Keynote presentation prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol, Cyprus, 6th January 2011*. Consultado em Agosto, 2012, em http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_C.pdf.
- OCDE (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*, Available in www.oecd.org/edu/evaluationpolicy
- Pont et al., (2008). *Improving school leadership*, (Relatório OCDE). Disponível www.oecd.org/edu/schoolleadership
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com Estudos de caso* 2.^a edição. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: Estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre, Editora Penso.

Pedro Rodrigues¹ e João Moreira²

PROCESSOS E IMPACTOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS DO ENSINO NÃO SUPERIOR: O QUE DIZEM OS DIRETORES³

Introdução

A avaliação externa de escolas (AEE) constitui uma política de avaliação, que põe em prática um programa de ação complexo e multifacetado, e representa uma política educativa que (enquanto tal) se propõe contribuir para melhorar a qualidade da educação e o desenvolvimento do empreendimento educativo (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014). Ela ergue-se sobre correntes e tradições de investigação educacional diversas, que procura articular, como a das escolas eficazes e a da melhoria da escola (OCDE, 2013). Tais correntes desenvolvem-se em reação quer à crise da escola, após a massificação (Azevedo, 2007), quer ao relatório Coleman, que parecia pôr em causa o valor da intervenção educacional (Murillo, 2007). Não desconsiderando a influência dos fatores estruturais e socioeconómicos, amplamente reconhecidos, a avaliação externa de escolas decorre, assim, da afirmação da importância do meso-sistema escolar no quadro da intervenção educativa (Figari, 2008), bem como dos correlativos movimentos de descentralização-desconcentração e desburocratização dos sistemas educativos em direção à autonomia da escola (Key, 2002). A mudança preconizada, igualmente sob influência de um contexto nacional e internacional de crise do “Estado Social”/”Estado Providência” e de reforma das administrações públicas, implica, também, no plano da regulação escolar, a passagem de uma regulação baseada

¹ Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

² Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

³ Uma versão um pouco mais desenvolvida deste texto integra o livro “Barreira, C. (Ed.). (no prelo). Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas. Porto: Porto Editora.”

Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

principalmente em objetivos, normas, princípios e *inputs* para uma regulação mais baseada em resultados/*outputs* (Afonso, 2012). Ou a transição de uma regulação essencialmente burocrática para uma regulação pós-burocrática, mais baseada no conhecimento e “em evidências” (Afonso & Costa, 2010). Mas tal mudança tem, ainda, raízes nos valores democráticos da transparência e da prestação pública de contas (Simons, 1992).

O texto que se segue começa por procurar situar a avaliação externa de escolas no quadro desta evolução do sistema educativo e escolar e dos modos de regulação que o sustentam, por forma a ajudar a definir os contornos da AEE enquanto objeto de estudo, nomeadamente no que ao seu impacto e efeitos diz respeito. Procura, assim, formular-se um enquadramento conceptual da AEE, bem como da investigação sobre o impacto da AEE, que sirva de esteio quer à formulação de questões de investigação orientadoras do estudo (com que se termina a primeira parte do texto) quer à construção do instrumento de recolha de dados, o questionário (cuja apresentação integra a segunda parte, reservada ao método). Seguem-se-lhes a apresentação e a discussão dos resultados (onde se procura cruzar os resultados do questionário com outros resultados, nomeadamente aqueles provenientes do Projeto AEEENS, referentes a estudos de caso e à análise de relatórios de avaliação de escolas e respetivos contraditórios) e finaliza-se com a conclusão.

1. Enquadramento conceptual do estudo por questionário sobre o impacto da AEE

1.1. A AEE como instrumento de reforma/inação e governação da educação

Na perspetiva esboçada acima, a avaliação externa de escolas enquadra-se numa “reforma” do sistema escolar, ou, melhor, num conjunto de políticas que o visam reformar (Silvestre, Fialho & Saragoça, 2014). Ela própria constitui uma “reforma” (Simões, 2011) e parte e instrumento da reforma que visa ajudar a implantar (OCDE, 2013). E afirma-se como tal, até, na medida em que “transmita” às escolas os resultados da investigação

educativa ou o conhecimento educacional acumulado, desenvolvido sob o lema “a escola faz a diferença” e “a escola acrescenta valor” (Portela & Guerreiro, 2006). Isso ocorrerá, entre outros fatores, pela mobilização dos resultados da investigação educacional na estruturação do referencial de avaliação (ver Altrichter & Kemethofer, 2015). Ela assume-se, assim, como processo catalisador da “transferência” do conhecimento científico ou de “utilização” dos resultados da investigação científica, sem dúvida, em parte, numa lógica técnica, técnico-científica e técnico-burocrática. Por outro lado, opera de um modo cíclico, “continuado”, em vez de momentâneo e pontual. De resto, as políticas e reformas já não são vistas como projetos e programas completamente acabados e datados, mas como realidades dinâmicas, em devir, em mudança e em transformação (Carvalho, 2003), como o próprio conhecimento científico, aliás. A própria avaliação externa de escolas é, em Portugal, um exemplo disso. A evolução de “ciclo” para “ciclo” indicia, inclusivamente, o seu “endurecimento” progressivo.

A avaliação externa de escolas será, portanto, uma política de avaliação e uma reforma educativa, bem como um processo de indução e regulação de políticas e reformas educativas (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2014). Justino (2015, maio) levantou, até, claramente, a questão de se não deveria competir à avaliação externa de escolas fazer refletir sobre as suas prioridades as opções de política educativa. Esta interrogação enfatiza o papel da avaliação externa de escolas na indução e controlo da implementação das reformas e políticas educativas. Isto para além da, ou, melhor, em articulação com a “estimulação” de dinâmicas de melhoria e inovação contínua no quadro do ciclo normal de gestão e administração escolares (Barroso, 2011).

Vinca-se, assim, o caráter de orientação, monitorização e regulação da ação que é reconhecido à avaliação (Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006). E tanto pela via do referencial de avaliação, que aponta o caminho a seguir (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2013), como por intermédio dos relatórios de avaliação, que comunicam e informam sobre os resultados do processo avaliativo (Clímaco, 2010). De facto, os relatórios, enquanto instrumentos de feedback, podem suscitar “correções de trajetória”.

Neste contexto, a avaliação externa de escolas será também um instrumento regulador das interações sociais e de gestão de relações de poder (Azevedo, 2007), ou do exercício do poder e da autoridade no sistema escolar e educativo (Alves & Machado, 2008). Com efeito, não nos podemos cingir à ação individual, ou primordialmente individual, no plano “micro”, nem à ação em abstrato. Temos que considerar a ação no/do sistema, desde o plano “macro”, da administração central, onde os órgãos de avaliação (e inspeção) entre nós têm a sua sede, e as relações entre os níveis “macro”, “meso” e “micro”. Ou seja, é imperativo ter em conta a articulação entre as regulações política (nacional), institucional (local) e pedagógica (Leite, Morgado & Seabra, 2013), sem perder de vista o nível “mega”, supranacional ou transnacional, a que não podem ficar alheias (Afonso & Schneider, 2012; Figueiredo et al., 2014).

Será no contexto da regulação política, organizacional e socioprofissional que se inscrevem as chamadas “consequências” da avaliação para os atores, eventualmente acionadas sob a égide de estratégias coercivas (Góis & Gonçalves, 2005), com recurso a “incentivos”, socialmente encaráveis como “ameaças” e “castigos” ou “sanções” (Simões, 2011), fatores potenciais de stress e ansiedade (Costa, 2013), mas, também, de eficácia e produtividade (Gamboa & Melão, 2009). O seu objetivo será conduzir os atores a (auto)regularem e co-regularem a sua ação no sentido pretendido e de forma coordenada, o que contribuirá para ultrapassar e dirimir eventuais conflitos existentes (Terrasêca, 2011), ou para vencer a “resistência à mudança”, a “inércia”, as rotinas, as tradições e as culturas enraizadas (referidas por Fernandes, Martins & Mendes, 1997). Nestes termos, a avaliação externa de escolas, desde que portadora de novas ideias e novas práticas, pode promover uma “revolução cultural” (Clímaco, 2011), inclusive no domínio da própria (auto)avaliação (Teixeira & Alves, 2010), necessariamente assente numa aprendizagem e desenvolvimento organizacional (Alaíz, 2000).

Nesta ótica, as estratégias de regulação associáveis à avaliação externa poderão, também, em complementaridade ou em alternativa, ser mais persuasivas e pedagógicas/formativas (Pacheco et al., 2014), enfatizando o feedback, diálogo, recomendação, apoio e acompanhamento (D. Pinto,

2015). Segundo Alves e Machado (2003), o processo formativo será essencial para a apropriação da avaliação pelos atores, isto é, para que eles a compreendam, apreendam e a ela adiram, ou aos seus desígnios e referencial, ao projeto que ela aponta e ao trajeto que sugere, ou seja, para que o processo de regulação se torne efetivo. Nesta perspetiva, compreender-se-á que a avaliação externa de escolas, enquanto instrumento de mudança, possa levar tempo, ou possa exigir tempo para surtir efeito (Gonçalves, Fernandes & Leite, 2014). A Inspeção-Geral da Educação (2002) reconheceu, inclusivamente, que as mudanças nas escolas são processos lentos. De resto, os “incentivos”, por si só, não operarão a transformação, que terá que ser construída pelos atores e pela escola, nem produzirão automaticamente efeitos, apenas os “encorajarão” (nos termos de Ryan, Gandha & Ahn, 2013).

Na realidade, toda a regulação/avaliação externa requer e pressupõe sempre uma regulação/avaliação interna e o alinhamento entre ambas, como, de resto, está patente na Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, em que assenta o atual processo de avaliação externa de escolas em Portugal. Os dispositivos de autoavaliação surgem, assim, como mecanismos mediadores do impacto da avaliação externa (como sugeriam Rodrigues & Moreira, 2014), nomeadamente se induzidos e impulsionados por ela (Correia & Alves, 2006; Simões, 2011). A autoavaliação institucional é, ela própria, parte e elemento essencial da transformação que se pretende operar na escola, e requereu e tem requerido tempo e apoio para se desenvolver e consolidar. Atesta-o, também, após a promulgação da “Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior” (Lei nº 31/2002), a proliferação de redes e organizações, inclusive de investigação e associadas ao Ensino Superior, com o objetivo de apoiar as escolas nesse processo (Rodrigues, 2015, janeiro). Enquanto prática associada à definição, construção, orientação, implantação, monitorização e regulação da ação e da política local da escola, a autoavaliação/autorregulação constitui, intuitivamente, uma peça chave do impacto da avaliação externa, que a investigação, de resto, tem confirmado (Ehren et al., 2015; Gustafsson et al., 2015; OCDE, 2013).

1.2. A investigação do impacto da AEE sob o signo da eficácia da avaliação na transformação e regulação escolar

Alicerçando-se em movimentos científicos internacionais, em paralelo com a própria natureza da ciência e do conhecimento científico, a avaliação externa de escolas tem apresentado desenvolvimentos, expressões e concretizações institucionais diversificadas em países distintos (Eurydice, 2015). Elas são caldeadas, sem dúvida, sob lógicas de regulação diversas e por influência de contextos históricos, políticos e culturais diferentes (Afonso, 2011; Roggero, 2002).

A investigação sobre avaliação externa de escolas pode, no entanto, ter como projeto extrair lições para o desenho de “políticas eficazes de avaliação externa de escolas”, e com mais razão se baseada em estudos comparativos internacionais (ver Altrichter & Kemethofer, 2015; Ehren, Altrichter, McNamara & O’Hara, 2013; Ehren et al., 2015; Gustafsson et al., 2015; OCDE, 2013). Nesta linha, os estudos sobre as “escolas eficazes” (e sobre a melhoria da escola) permitiriam deduzir políticas de transformação da escola e padrões de desempenho escolar, do mesmo modo que os estudos da “eficácia da avaliação externa de escolas” contribuiriam para induzir a formatação técnico-científica da AEE. Tanto uns como os outros poderiam aspirar à generalização e à universalidade homogeneizantes. No entanto, não deixam quer de lembrar que os efeitos podem ser diferentes em diferentes contextos, quer de mostrar que podem ser eficazes com diferentes mecanismos e por diferentes vias (Altrichter & Kemethofer, 2015; Dederling & Müller, 2011; Ehren et al., 2015; OCDE, 2013; Ryan, Gandha & Ahn, 2013).

De qualquer modo, os estudos internacionais permitem estudar as variações entre países, ou entre sistemas de AEE, bem como aquilo que têm em comum e, por comparação e contraste, ajudar a melhor aquilatar a essência do processo avaliativo, seu funcionamento e impacto. No âmbito de um estudo deste tipo, Ehren et al. (2013) fizeram uma análise dos documentos legais e oficiais que instituem e regem a avaliação externa de escolas de um pequeno conjunto de países europeus, escolhidos em função da diversidade de características dos seus sistemas de AEE, que

complementaram com entrevistas a responsáveis (políticos e administrativos) pela direção e implementação desses sistemas. Com base nesse trabalho desenvolveram um quadro conceptual geral que integra a explicitação dos princípios, mecanismos e lógica de operação da avaliação externa de escolas, equacionável como “teoria do programa”, isto é, como conceptualização dos processos que explicam o seu funcionamento e os seus efeitos e impactos (ver [Figura 1](#)).

Esta teoria do impacto da avaliação externa postula que a AEE estabelece os padrões de qualidade da educação, quer por intermédio do referencial de avaliação utilizado pela inspeção, que é comunicado às escolas, quer através do modo como o processo de apreciação articula e pondera os diferentes “parâmetros” desse referencial para produzir classificações ou avaliações diferentes, que representam diferentes níveis ou padrões de performance. São, assim, promulgados e comunicados os padrões da boa educação ou da boa ação escolar, que se espera que a escola adote. Mas não apenas a escola, toda a comunidade (escolar, local e nacional), todos os *stakeholders*, incluindo os pais e encarregados de educação, tanto enquanto “participantes” (na direção e ação da escola), como enquanto “utentes” ou “clientes”, desde que sejam tornados públicos quer o quadro de referência e processo de avaliação quer os relatórios de avaliação das escolas e agrupamentos.

Apoiada no conhecimento sobre a escola, de aspiração universal e projeção transnacional, a ambição da avaliação externa de escolas parece ser, assim, a de articular e subordinar todos os processos de *accountability* e de regulação escolar: 1) cívica, estatal, nacional, legal, conformista, heterónoma, normativa, hierárquica, compulsória, coerciva, “burocrática” e/ou “autocrática”; 2) cidadã, comunitária, local, coletiva, dialógica, autónoma, participada, democrática e emancipatória; 3) social, “em rede”, associativa, coligada, cooperada, voluntária, horizontal, transterritorial/desterritorializada, estratégica e “ad hoc”; 4) profissional, pelos pares e pelos especialistas, colegial, corporativa, “independente” e tecnocrática; 4) económica, pelo mercado, concorrencial, liberal, individualista, “privada”, “egoística” e “anárquica” (ver Afonso, 2011, 2012; Afonso & Costa, 2010; Darling-Hammond &

Ascher, 2006; Justino & Batista, 2013; Simões, 2011). Tal convergência será tanto maior quanto o processo e referencial de avaliação tenham sido nacionalmente consensualizados, eventualmente recorrendo à comunicação, interação e intercâmbio com representantes das partes interessadas, embora sem descurar a evidência e o conhecimento científico (Afonso & Costa, 2010; Justino & Batista, 2013; OCDE, 2013). Refira-se que também em Portugal se começa a equacionar a extensão da avaliação externa de escolas, “estatal”, às escolas privadas (aliás prevista na Lei nº 31/2002), com o argumento de influenciar/auxiliar a decisão de escolha da escola por parte dos pais e encarregados de educação (Capela, 2015, maio).

Definível, assim, como instrumento do Estado Avaliador (Afonso & Schneider, 2012) e meta-regulador (Simões, 2011), regulador último do mercado e de todos os agentes e agências em presença, a avaliação externa de escolas revela aqui um desígnio hegemónico. Contudo, pode questionar-se se os interesses privados, os objetivos e critérios dos agentes do mercado, incluindo dos pais/encarregados de educação enquanto clientes ou consumidores individuais, coincidem com o interesse público, sem dúvida expresso no referencial de avaliação da inspeção, que também alinha pelo desiderato da escola inclusiva, do esbatimento das desigualdades escolares e do aprofundamento da igualdade de oportunidades, ou da equidade (Sampaio & Leite, 2015). Além disso, reconhece-se que o poder de escolha se mostra desigualmente distribuído pelos diferentes grupos sociais (Ehren et al., 2013; Gustafsson et al., 2015; Riley, 2006; van Zanten, 2005). Por outro lado, como lembram Afonso e Estêvão (1993), as escolas públicas estarão mais sujeitas às políticas democráticas e ao controlo das autoridades externas (do Estado) que as escolas privadas, mais autónomas, menos controladas pelo poder político e beneficiadoras de uma maior uniformidade sociocultural do seu público-alvo ou da sua clientela.

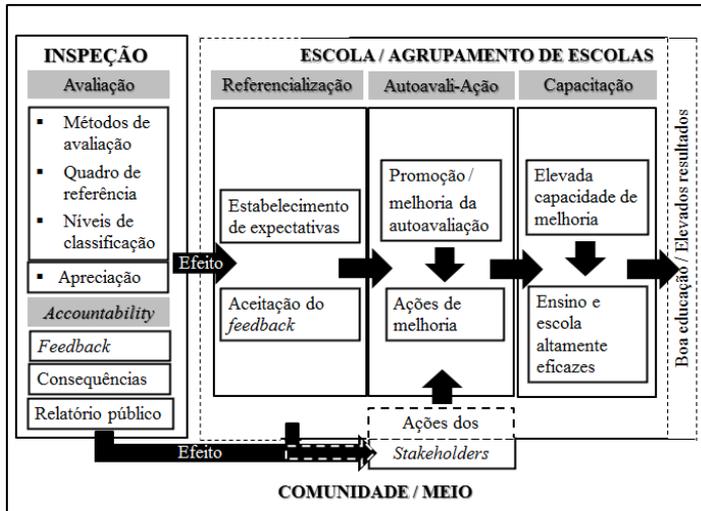
1.3. O “modelo lógico” do impacto/efeito da AEE na melhoria da qualidade educativa

O modelo conceptual da eficácia ou do impacto da avaliação externa de escolas indica os mecanismos por ela postos em ação (definição do quadro de referência, avaliação, publicitação, *feedback* e consequências), bem como os processos e mecanismos escolares que se propõe determinar (referencialização, autoavaliação, desenvolvimento e monitorização de planos de melhoria, que conduzam ao desenvolvimento profissional e organizacional, que se traduza, finalmente, num currículo e ensino de melhor qualidade e com melhores resultados/aprendizagens). E isto sem perder de vista os mecanismos extraescolares que a avaliação externa pretende também influenciar, entre os quais se contam as ações dos (ou de alguns grupos de) *stakeholders* em relação à escola (ver [Figura 1](#)).

Concebem-se, assim, e verificaram-se, depois (Altrichter & Kemethofer, 2015; Ehren et al., 2015; Gustafsson et al., 2015), efeitos e impactos diretos e indiretos sobre a escola, os quais, por sua vez, têm de impactar toda uma cadeia de processos no seu interior, entre os quais a autoavaliação assume um relevo especial, antes de, no fim da linha, produzirem efeitos sobre as aprendizagens dos alunos, que são os destinatários primeiros da ação escolar. O impacto pode distinguir-se, portanto, também, em imediato, ou seja, de curto prazo, e mediato, isto é, de médio e mais longo prazo.

A avaliação externa precisa, por conseguinte, de tempo e da colaboração e iniciativa da escola para ser eficaz. Nos sistemas sociais, os impactos são fruto do trabalho dos atores e das organizações, são construídos por eles e dependem dos fatores que os constituem (incluindo as lideranças, as culturas e climas organizacionais e os elementos contextuais). Eles dependem da iniciativa dos atores, grupos e organizações e são interativos e multinível (Calheiros et al., 2015; Costa, 2013; Rocha, 2012). A metáfora física do “impacto” tem, portanto, que ser equacionada sob o prisma das ciências humanas e sociais e da construção social (na linha de Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008).

Figura 1 – Modelo Conceptual do Impacto da Avaliação Externa de Escolas (adaptado de Ehren et al., 2013, p. 14)



Poderemos, neste contexto, distinguir impactos mais “proactivos”, associados à adoção do referencial de avaliação, e impactos mais “reativos”, decorrentes do *feedback* proporcionado pela avaliação. Nos termos de Pacheco et al. (2014), estes últimos configurariam impactos mais claramente “exógenos”, enquanto os primeiros incluiriam uma componente “endógena” mais importante, embora tanto uns como os outros dependam do envolvimento e empenho da própria escola e, nessa medida, compreendam uma dimensão “instituinte”, criativa e, eventualmente, inovante. Mesmo a adoção e apropriação “miméticas” implicam (re)construção.

Mas, por outro lado, além dos impactos positivos e perseguidos, também têm sido registados impactos negativos não pretendidos, prejudiciais ou “perversos”, como o empobrecimento do currículo e das práticas de avaliação e ensino (onde se inclui o “ensinar para o exame”). Contudo, eles verificam-se sobretudo se as “consequências” da avaliação (para a escola, professores e comunidade escolar) forem mais fortes (ou mais “duras”) e se for atribuída mais importância à avaliação externa das aprendizagens, por exames nacionais, na avaliação externa da escola

(Altrichter & Kemethofer, 2015; Ehren et al., 2015; Gustafsson et al., 2015; OCDE, 2013). Além disso, incluem-se entre os efeitos adversos também os estratagemas forjados para elevar artificialmente os resultados escolares, conduzindo, por exemplo, os alunos a anular a matrícula e a candidatarem-se a exame como “externos à escola”. Ou, pior ainda, as estratégias engendradas para selecionar liminarmente os alunos, excluindo da escola e/ou vedando o acesso à escola aos alunos com mais fraco aproveitamento (ver Altrichter & Kemethofer, 2015; Aspinwall, Simkins, Wilkinson & Mcauley, 2006; Fernandes, 2005; Lindgren, 2011; Riley, 2006; van Zanten, 2005). Se, como se aludiu atrás, a escolha da escola por parte dos pais pode orientar-se por critérios segregacionistas e/ou ter efeitos de segregação escolar e social (como nota Lawn, 2014, setembro), os correlativas processos de escolha dos alunos por parte da escola (no quadro da regulação das relações entre a oferta e a procura) potenciarão esse efeito discriminatório e aprofundarão as desigualdades escolares em lugar de as atenuarem.

Refira-se, a propósito, que os impactos negativos, enquanto efeitos não pretendidos, não estão refletidos no modelo conceptual derivado dos documentos oficiais e das intenções declaradas dos responsáveis políticos e administrativos pelos sistemas de avaliação externa de escolas (ver [Figura 1](#)). Enquanto efeitos “imprevistos” estarão fora da “teoria do programa” da avaliação externa de escola, ou do seu horizonte cognitivo. Eles não são concebíveis no quadro da melhoria da eficácia e da qualidade da escola, ou, melhor, nessa ótica eles serão, mesmo, “inconcebíveis”.

2. Objetivo e questões de investigação do estudo por questionário sobre o impacto da AEE

A sublinhada escassez de investigações e/ou de resultados conclusivos sobre o impacto da avaliação externa de escolas (Altrichter & Kemethofer, 2015; Dederling & Müller, 2011; Ehren et al., 2015; Gustafsson et al., 2015; OCDE, 2013; Pacheco, 2011), justificou o desenvolvimento do Projeto “Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas do Ensino Não Superior” (AEEENS – projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010), que incluiu um estudo por questionário a Diretores de Escola/Agrupamento de

escolas. Este estudo visou recolher a percepção dos Diretores, enquanto atores primordiais e enquanto testemunhas, relativamente aos impactos da Avaliação Externa de Escolas e aos fatores ou mecanismos que determinam ou influenciam esses impactos.

No contexto do quadro conceptual enunciado acima, o estudo que a seguir se apresenta orientou-se pelas questões de investigação que passam a enunciar-se:

3. Tendo em mente o Quadro de Referência Para a Avaliação Externa de Escolas da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), que efeitos (positivos e/ou negativos) são percebidos pelos Diretores como resultando da AEE?
4. Em relação aos diferentes grupos e elementos constitutivos da escola, que impacto (positivo e/ou negativo) é percebido pelos Diretores como atribuível à AEE?
5. Que fatores são percebidos pelos Diretores como potenciadores ou inibidores do impacto e efeitos da AEE?
6. Considerando a estimativa da relação recursos despendidos/resultados obtidos, qual é a percepção dos Diretores acerca da eficiência global do processo de AEE?
7. A percepção dos Diretores relativamente ao impacto e efeitos da AEE é diferente em tipos de Escola/Agrupamento diferentes?

Os resultados deste estudo referem-se, assim, à percepção dos efeitos da AEE nos diferentes domínios da atividade escolar incluídos no quadro de referência da IGEC (ver Mouraz, Leite & Fernandes, 2015b; Rodrigues, Queirós, Sousa & Costa, 2014); à percepção do impacto da AEE nos grupos e elementos constituintes da escola; à percepção relativa aos fatores que podem potenciar ou inibir o impacto da AEE; à percepção da relação recursos despendidos/resultados obtidos pela AEE; e à variação da percepção dos efeitos e impactos da AEE em função do tipo de escola/agrupamento.

3. Método

3.1. Participantes

Responderam ao questionário 256 Diretores de Agrupamentos ou Escolas não agrupadas, ou seja, 31,5% da população de Agrupamentos do Continente, o que corresponde a uma taxa de resposta acima do expectável para o modo de aplicação (online) utilizado na investigação (Witmer, Colman & Katzman, 1999). Em termos de distribuição regional, 99 respostas (39%) foram provenientes de Agrupamentos situados na Região Norte, 43 (17%) da Região Centro, 78 (30%) da Região de Lisboa e Vale do Tejo, 25 (10%) do Alentejo e 11 (4%) do Algarve. Em média, estes Diretores eram docentes no Agrupamento/Escola há 18,82 anos (Desvio-Padrão = 8,88) e exerciam funções de Direção há 10,75 anos (DP = 7,12). À data da última avaliação externa, 82% já tinham funções diretivas no Agrupamento/Escola.

De entre os Agrupamentos que responderam, 119 (46%) tinham sido objeto de avaliação em ambos os ciclos de Avaliação Externa de Escolas (AEE), 56 (22%) apenas no 1º ciclo, 18 (6%) apenas no 2º ciclo e 63 (25%) não tinham sido avaliados em nenhum dos ciclos. Note-se que, entre os “não avaliados”, se incluem todos os Agrupamentos cuja composição sofreu alterações entre o primeiro e o segundo ciclos de avaliação externa.

3.2. Instrumento de recolha de dados

O questionário utilizado foi desenvolvido para este estudo, com o objetivo de avaliar as perceções dos Diretores de Agrupamento acerca do impacto e efeitos do processo de AEE. É composto por seis grandes blocos. O primeiro visa recolher dados de caracterização do Agrupamento (e.g., número de alunos por ciclo de estudos, número de unidades orgânicas por tipologia, composição e estabilidade do corpo docente, número de alunos a receber apoios especiais, participação em programas de acompanhamento). O segundo procura avaliar as perceções dos Diretores acerca dos efeitos do processo de AEE, nos diversos domínios definidos no quadro de referência estabelecido pela IGEC e em diversas facetas

consideradas dentro de cada domínio (ver exemplos na [Tabela II](#)). O terceiro bloco procura avaliar o grau de impacto sobre cada um dos componentes ou *loci*, dentro do sistema que é a Escola ou Agrupamento (discriminados na [Tabela III](#)). O quarto procura avaliar a perceção do grau em que certos fatores atuaram como potenciadores ou inibidores do impacto da avaliação externa (ver [Tabela IV](#)). O quinto procura fazer uma avaliação global do processo da AEE em cinco áreas diferenciadas (discriminadas na [Tabela V](#)). Finalmente, o sexto procura avaliar a perceção da eficiência do processo, entendida como uma proporção entre os recursos despendidos e os resultados obtidos.

Tendo sido desenvolvido pelos autores do presente capítulo, o projeto do questionário foi sendo apresentado, nas suas sucessivas versões, em reuniões da equipa científica do projeto AEEENS e também de forma pública em alguns seminários do projeto, recolhendo muitos contributos até chegar à sua forma final. Antes de começarem a ser recolhidos os dados para o estudo, foi ainda respondido por alguns ex-Diretores, que amavelmente se disponibilizaram para contribuir com comentários e sugestões.

3.3. Procedimento

A aplicação do questionário foi efetuada através de uma plataforma de administração de questionários *online* (Qualtrics), com significativas vantagens em termos de custo e funcionalidade. Com o objetivo de assegurar que só Diretores de Agrupamento efetivamente respondiam, o questionário foi enviado para os endereços de correio eletrónico de todos os Agrupamentos de Escolas públicas do Continente. Na mensagem de correio eletrónico, e para além da apresentação e justificação do estudo, do apelo à participação e das instruções, estava contida uma hiperligação que permitia aceder ao questionário. Só quem tivesse recebido essa mensagem eletrónica poderia aceder ao questionário e responder-lhe. Após algumas semanas foram sendo enviados lembretes para os endereços dos quais ainda não tinham sido recebidas respostas.

4. Resultados

4.1. Bloco II – Efeitos da avaliação externa

Neste bloco era avaliada a percepção dos Diretores de Agrupamento acerca dos efeitos da avaliação externa nas Escolas. Os efeitos foram conceptualizados neste estudo em termos bipolares, ou seja, numa dimensão avaliativa indo desde um efeito extremamente negativo (avaliado com uma pontuação de -3 na escala de resposta) até um efeito extremamente positivo (avaliado com +3), passando por um efeito neutro em termos avaliativos (pontuado com 0).

Foi solicitado aos Diretores que avaliassem o efeito que a avaliação externa teve sobre um conjunto de 58 aspetos ou facetas, organizados em termos dos domínios do Quadro de Referência da AEE: Resultados (18 itens, e.g., “Taxas de abandono e desistência”), Prestação do Serviço Educativo (22 itens, e.g. “Contextualização do currículo e abertura ao meio”), e Liderança e Gestão (18 itens, e.g., “Valorização das lideranças intermédias”).

Uma análise em componentes principais, que não se apresenta aqui por razões de espaço, demonstrou que as variáveis deste bloco se agrupavam, grosso modo, em três componentes, correspondendo aos três grandes domínios acima referidos. Assim, e dada a fundamentação conceptual e legal desta definição de domínios, optou-se por sumariar os resultados por domínio, calculando a média das avaliações dos conjuntos de itens incluídos *a priori* em cada um deles. Os valores bastante elevados obtidos para os coeficientes alfa de Cronbach (Moreira, 2004) mostram que esta opção tem respaldo empírico e que os itens dentro de cada domínio têm uma adequada consistência interna: 0,97 para o domínio dos Resultados, 0,98 para o da Prestação do Serviço Educativo, 0,98 para o da Liderança e Gestão, e 0,99 para o conjunto dos itens referentes a efeitos. A maioria das correlações item-total situou-se acima de 0,80, sendo a mais baixa de 0,54.

A [Tabela I](#) apresenta os resultados globais e por domínio. É visível que os efeitos são, em geral, vistos como positivos, embora de forma moderada (+1,13 numa escala de -3 a +3). Aliás, o maior número de respostas (cerca

de 85%) situa-se entre os níveis 0 e +2. Notório é também, sobretudo para a avaliação dos Resultados, um certo “efeito de chão”, junto à pontuação 0, parecendo haver alguma relutância em assinalar efeitos negativos (ver [Gráfico 1](#)). Por outro lado, verificaram-se dois casos em que todos os itens foram preenchidos com a pontuação do efeito mais negativo possível (-3). Dadas estas distorções, a mediana é provavelmente uma medida de tendência central mais válida do que a média, embora, como se pode verificar pela [Tabela I](#), as diferenças sejam pequenas. É visível que os efeitos mais positivos são percecionados no domínio Liderança e Gestão, e os mais modestos no domínio dos Resultados, com o domínio da Prestação do Serviço Educativo numa posição intermédia.

Tabela I – Resultados médios para o efeito percebido da AEE, globalmente e por domínio

Domínio	Média	Desvio-Padrão	Mediana
Resultados	+ 0,97	0,80	+0,89
Prestação do Serviço Educativo	+ 1,13	0,83	+1,10
Liderança e Gestão	+ 1,30	0,86	+1,36
Global	+ 1,13	0,80	+1,14

Igualmente relevante seria saber, ainda dentro deste âmbito dos efeitos, quais os aspetos específicos nos quais os Diretores percecionam efeitos mais positivos e mais negativos (ou, pelo menos, menos positivos). Dado que tabelas com todos os itens ocupariam um espaço excessivo, apresentamos aqui apenas os seis itens com médias mais e menos elevadas ([Tabela II](#)).

É notório, examinando a [Tabela II](#), que os efeitos mais positivos (e poderíamos com igual legitimidade falar dos efeitos mais fortes, uma vez que não se encontram efeitos com médias negativas) se encontram na área da autoavaliação. Os aspetos da organização e dinâmica interna e da visão estratégica surgem igualmente, mas de forma muito menos expressiva. Os menores efeitos são sentidos ao nível dos Resultados e comportamentos dos alunos. Embora se trate de uma questão a escalpelizar nas conclusões

deste trabalho, não passa despercebido que os seis itens com uma média mais elevada se situam dentro do domínio de Organização e Gestão, enquanto os seis que apresentam mais baixas se situam no domínio dos Resultados.

Gráfico 1 – Distribuição de frequências da percepção do efeito da avaliação externa, no domínio dos Resultados

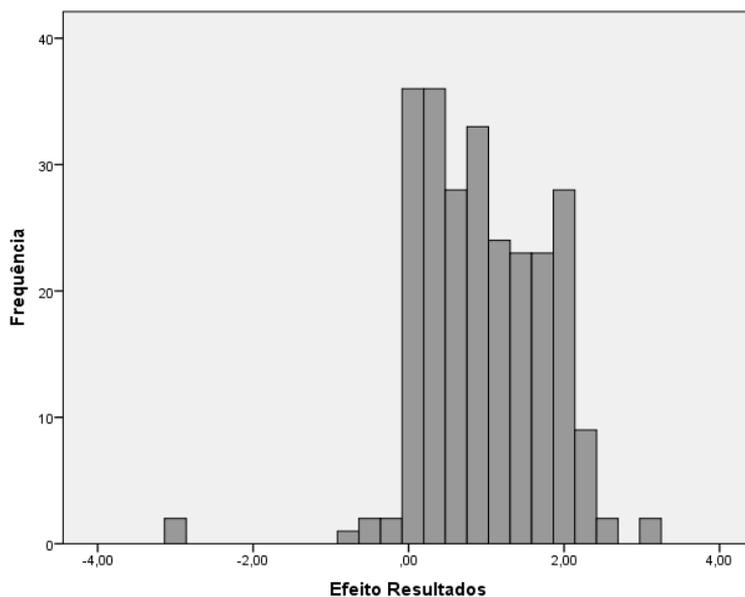


Tabela II – Itens com as médias mais elevadas e mais baixas, na percepção dos efeitos da avaliação externa

Item	Média	Desvio-Padrão
Valorização dos processos de autoavaliação	+ 1,59	1,04
Qualidade dos processos de autoavaliação	+ 1,58	1,04
Adoção de medidas de melhoria em articulação com a autoavaliação	+ 1,55	1,02
Continuidade da autoavaliação	+ 1,55	1,03
Valorização das lideranças intermédias	+ 1,53	1,07
Visão estratégica por parte dos órgãos de gestão da Escola/Agrupamento	+ 1,49	1,06
Aprendizagens reais por parte dos alunos	+ 0,83	0,97
Participação dos alunos na vida da Escola	+ 0,83	0,93
Resultados académicos avaliados externamente (p. ex., exames)	+ 0,83	1,06
Taxas de abandono e desistência	+ 0,73	1,22
Solidariedade e relacionamento entre os alunos	+ 0,70	0,97
Comportamento e disciplina dos alunos	+ 0,67	0,97

4.2. Bloco III – Impacto da avaliação externa

Neste bloco era avaliada a percepção do grau de impacto da avaliação externa sobre um conjunto de 12 elementos componentes da Escola. O “impacto” era definido como o grau em que cada um desses elementos tinha apresentado mudanças atribuíveis ao processo de avaliação externa, independentemente de essas mudanças irem no sentido positivo ou no negativo. A escala de avaliação variava entre o nível 0, correspondente a “Nenhum” impacto, e 4, correspondendo a um impacto “Muito Grande”. A [Tabela III](#) apresenta as médias e desvios-padrão encontrados para cada um dos itens, por ordem decrescente das médias.

Tabela III – Impacto da AEE sobre os diferentes elementos componentes da Escola

Item	Média	Desvio-Padrão
Documentos orientadores da atividade da Escola	2,41	1,07
Formas de atuação da Direção	2,40	1,08
Formas de atuação dos órgãos de gestão intermédia	2,33	1,01
Regulamentos internos	2,13	1,14
Formas de atuação dos professores	2,11	1,04
Formas de atuação dos funcionários administrativos	1,84	1,08
Formas de atuação dos auxiliares de ação educativa	1,80	1,05
Formas de atuação de entidades externas relevantes	1,61	1,14
Formas de atuação dos alunos	1,60	1,09
Formas de atuação dos pais	1,54	1,07
Materiais e recursos educativos disponíveis	1,37	1,22
Instalações físicas	1,27	1,25

Tal como os anteriores, estes resultados ajudam-nos a perceber a natureza da atuação da avaliação externa nesta fase do seu desenvolvimento. É notório que o seu maior impacto se situa ao nível dos elementos de direção central da Escola, a começar pelos seus documentos orientadores e de estratégia, e continuando nos seus órgãos de direção e coordenação, que são vistos como tendo sofrido um impacto um pouco acima do nível médio da escala (entre “algum” impacto e um impacto “considerável”). Conforme nos vamos afastando destes elementos de coordenação central, avançando para atores cada vez mais periféricos (sucessivamente os professores, funcionários não-docentes, entidades externas, alunos, pais) vemos que o impacto se vai revelando cada vez menor, situando-se entre o “pouco” e o “algum” impacto, e já abaixo do ponto médio da escala.

4.3. Bloco IV – Fatores potenciadores e inibidores do impacto da avaliação externa

Neste bloco, era avaliada a perceção dos responsáveis máximos das Escolas e Agrupamentos acerca dos fatores que mais contribuíram para que a avaliação externa tivesse tido um maior impacto (fatores potenciadores) ou que, pelo contrário, tivessem tido um impacto menor do

que teria sido possível ou desejável (fatores inibidores). Esta avaliação era feita numa escala bipolar, indo de -2 (muito inibidor) a +2 (muito potenciador). Na **Tabela IV** são apresentados os resultados, por ordem decrescente das médias.

Tabela IV – Fatores inibidores ou potenciadores do impacto da AEE

Item	Média	Desvio-Padrão
Consequências da avaliação externa no processo de autoavaliação/equipa de autoavaliação	+ 1,09	0,88
Difusão na Escola/Agrupamento dos resultados da avaliação externa	+ 1,00	0,84
Apropriação e uso pela Escola dos referenciais da avaliação externa (da IGEC) na sua avaliação e monitorização interna	+ 0,98	0,89
Publicitação do relatório de avaliação externa	+ 0,97	0,84
Grau de articulação entre os processos de avaliação interna e externa	+ 0,88	0,86
Qualidade da colaboração estabelecida com a equipa de avaliação externa	+ 0,85	0,94
Credibilidade da equipa de avaliação externa junto dos atores da Escola/Agrupamento	+ 0,83	0,97
Grau de clareza e informação do relatório de avaliação externa	+ 0,82	0,96
Nível de participação/envolvimento dos diferentes atores da Escola no processo de avaliação	+ 0,79	0,87
Grau de focalização da avaliação em indicadores objetivos	+ 0,74	0,85
Grau de compreensão e consideração pela equipa de avaliação externa das particularidades da Escola/Agrupamento, do seu contexto e da sua evolução	+ 0,58	1,07
Duração da presença da equipa de avaliação externa	+ 0,39	0,89
Consequências da avaliação externa na avaliação dos diretores	+ 0,32	0,91
Consequências da avaliação externa nas cotas de classificação do desempenho docente	+ 0,31	0,95

É visível que os aspetos que mais terão contribuído, na opinião dos Diretores, para o impacto da avaliação externa, terão sido, em primeiro lugar, o grau em que esta influenciou o processo de autoavaliação da Escola. De uma maneira mais geral, olhando para alguns dos itens que se seguem na ordenação das médias, é aparente que foi o grau em que a Escola no seu conjunto se conseguiu apropriar e utilizar na sua prática

quotidiana os referenciais da avaliação externa aquilo que mais contribuiu para que o impacto desta se revelasse maior. A difusão da informação acerca dos processos e resultados da avaliação externa parece ter sido um veículo fundamental para permitir esta apropriação e o consequente impacto.

A um segundo nível, intermédio na ordenação das médias, encontramos um outro conjunto de fatores, agora respeitantes à qualidade percebida do próprio processo de avaliação. Embora não lhe sendo atribuído o mesmo grau de importância que ao aspeto anteriormente focado de impregnação da Escola pelo referencial da avaliação, esta faceta da qualidade que a Escola percebe no trabalho da equipa de avaliação externa, da sua credibilidade e da qualidade da relação estabelecida, constitui ainda um fator potenciador relevante.

Menor importância parece ter sido atribuída às possíveis consequências dos resultados da avaliação da Escola na avaliação individual dos docentes. A estes juntam-se os aspetos da duração da presença de equipa de avaliação e do grau de compreensão que esta conseguiu demonstrar relativamente às especificidades da Escola/Agrupamento.

Uma questão permanece entretanto em aberto relativamente a estes aspetos, e surge como merecedora de atenção em futuros estudos. Não fica claro se estas avaliações menos positivas se devem ao facto de estes fatores serem considerados como menos importantes na determinação do impacto da avaliação externa (i.e., pensar-se que a duração da presença da equipa de avaliação externa não é importante como determinante do seu impacto), ou se o seu baixo nível na prática concreta de avaliação externa levou a que o impacto da avaliação não fosse tão significativo como poderia ter sido (i.e., pensar-se que a duração da presença da equipa de avaliação externa é importante como determinante do seu impacto, e que esse impacto não foi tão grande como poderia ter sido porque essa duração foi curta). Em estudos futuros será interessante pensar em formas de reformular o questionário de modo a tentar destrinçar entre estes possíveis significados das respostas.

4.4. Blocos V e VI – Avaliação global do processo de avaliação externa

No bloco V era solicitada uma avaliação global do processo de avaliação externa da Escola. Esta avaliação era feita separadamente para cinco aspetos, apresentados na [Tabela V](#), e na mesma escala já apresentada para os efeitos, indo de -3 (extremamente negativo) a +3 (extremamente positivo).

Tabela V – Avaliação global dos efeitos da AEE

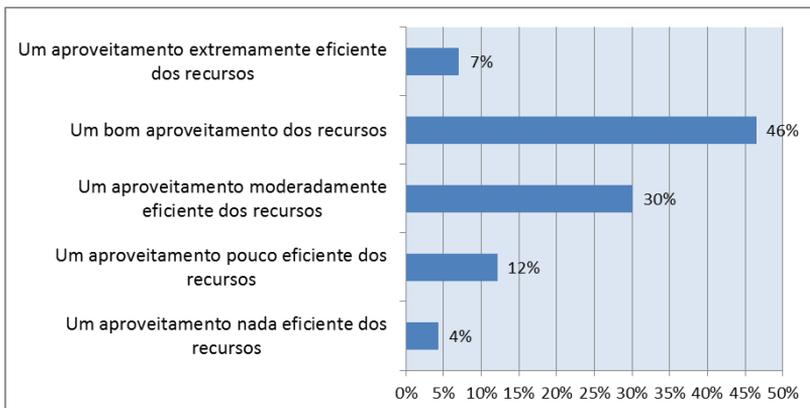
Item	Média	Desvio-Padrão
Ao nível do processo de autoavaliação da Escola	+ 1,77	1,12
Ao nível organizacional	+ 1,50	1,06
Ao nível curricular e pedagógico	+ 1,17	1,10
Ao nível da participação da comunidade na vida da Escola	+ 1,08	1,06
Ao nível dos resultados dos alunos	+ 0,89	1,00

Estes resultados mais globais confirmam a impressão dos anteriores. Os efeitos da avaliação externa são encarados pelos Diretores como positivos, mas de forma moderada. Os efeitos mais positivos são detetados na influência da avaliação externa sobre a autoavaliação e, em grau menor mas ainda bastante marcado, sobre os aspetos organizacionais. Os efeitos a nível curricular e pedagógico são ainda claramente positivos, mas mais modestos. Finalmente, é ao nível dos resultados dos alunos que os efeitos são menores, embora ainda aqui a avaliação esteja claramente do lado positivo, com a média quase um desvio-padrão acima do ponto neutro da escala. Em parte, estes resultados podem refletir a aparente relutância em dar respostas no lado negativo da escala, um padrão já apontado anteriormente a propósito dos efeitos, e que aqui se repetiu.

Finalmente, no bloco VI, foi incluída uma questão relativa à eficiência do processo de avaliação, considerando os resultados obtidos em confronto com os recursos despendidos no processo. Os resultados são apresentados em termos de frequência de respostas no [Gráfico 2](#).

É visível mais uma vez que a avaliação é tendencialmente positiva, embora sejam muito poucas as escolhas do grau mais elevado da escala. Note-se, no entanto, como a percentagem da categoria positiva intermédia (bom aproveitamento de recursos) é claramente superior ao da categoria central/”neutra” da escala (aproveitamento moderadamente eficiente dos recursos). Este resultado contribui para afastar possíveis receios de que respostas próximas do ponto central representassem, afinal, atitudes negativas que apenas a preocupação de dar respostas socialmente desejáveis impediria de se manifestarem. Se tal fosse o caso, teríamos uma percentagem mais elevada da categoria central/neutra, o que não aconteceu. Para além disso, o receio frequente de que esta categoria central/neutra seja usada por um número muito elevado de respondentes que querem evitar comprometer-se também não se confirmou. A percentagem de respostas na opção central insere-se numa progressão linear até à resposta mais baixa, não se destacando na distribuição. Parece, portanto, que, mesmo tendo em conta os recursos despendidos (tempo, trabalho, etc.), a avaliação dos Diretores de Escolas relativamente à avaliação externa permanece globalmente positiva.

Gráfico 2 – Distribuição de frequências da avaliação da eficiência do processo da avaliação externa



4.5. Comparações entre tipos de Escolas

Uma questão relevante a colocar neste contexto seria a de saber se a percepção dos efeitos e impacto da AEE seria diferente em diferentes tipos de Escolas. Para esse efeito, começámos por considerar a classificação em *clusters* (categorias) levada a cabo pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) e utilizada como referência no próprio processo de avaliação externa (Castro, Santos, Pereira & Vitorino, 2013). A classificação utilizada foi a empregue nas avaliações externas realizadas no ano letivo de 2013/2014, baseada em dados do ano letivo de 2011/2012. Esta classificação deu origem a três *clusters*: o designado por “Himalaias” é composto por Agrupamentos que oferecem predominantemente o Ensino Básico, enquanto no designado por “Urais” é oferecido em maior grau o Ensino Secundário, embora a oferta de Ensino Básico possa atingir 30% em alguns casos; finalmente, o *cluster* designado por “Pirenéus” reúne Agrupamentos com maior oferta de vias curriculares não tradicionais e com variáveis de contexto mais adversas (Luísa Canto e Castro Loura, comunicação pessoal, 20 de outubro de 2014). As possíveis diferenças entre estes *clusters* foram examinadas através de uma análise de variância multivariada (MANOVA), incluindo os resultados dos efeitos por domínio, o impacto (média de todos os itens), as cinco facetas da avaliação global e a avaliação da eficiência. Este teste global forneceu um resultado não significativo, V de Pillai = 0,16, $F(20, 364) = 1,52$, $p = 0,07$. Uma vez que o resultado se situava próximo do limiar de significância, procurámos confirmá-lo realizando análises semelhantes, em separado, ao nível dos efeitos, impacto, etc., mas em nenhum caso encontramos diferenças estatisticamente significativas. Os únicos efeitos que se aproximavam da significância diziam respeito às variáveis do impacto, $F(2, 190) = 2,15$, $p = 0,12$ e dos efeitos sobre o processo de autoavaliação da Escola, $F(2, 190) = 2,31$, $p = 0,10$.

Uma vez que estes efeitos não atingiram os níveis convencionais de significância, devem ser encarados com reservas, razão pela qual não nos alongaremos na sua interpretação. Ainda assim, é possível dizer que as Escolas do *cluster* Pirenéus perceberam um maior impacto da avaliação

externa, distinguindo-se dos outros dois *clusters*. Em relação ao efeito sobre o processo de autoavaliação, foi o *cluster* designado por Himalaias que se destacou por assinalar um maior efeito.

Dada esta escassez de efeitos, e devido ao facto de os dados usados na classificação da DGEEC serem já referentes ao ano letivo de 2011/2012, efetuámos uma nova análise de *clusters*, com base nos dados do nosso questionário. Tal não significa que não reconheçamos validade ao trabalho da DGEEC mas, para além de esta classificação poder já não refletir a situação atual de algumas Escolas ou Agrupamentos, constata-se ainda que muitos destes sofreram processos de agregação desde a data da recolha desses dados, fazendo com que esta tipologia não lhes possa ser aplicada. Estes aspetos poderão ter prejudicado a eficácia das comparações e conduzido à falta de significância estatística dos resultados.

Por razões de espaço, não poderemos apresentar aqui em detalhe a nossa análise classificatória (de *clusters*) dos Agrupamentos/Escolas. É, no entanto, importante especificar que ela não se baseou nas perceções relatadas no questionário acerca da avaliação externa, mas apenas em características dos Agrupamentos, como o número de Escolas e alunos em cada ciclo de educação, a percentagem de alunos beneficiários da Ação Social Escolar (ASE), com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ou com nacionalidades que não a Portuguesa, a percentagem aproximada do corpo docente com cada tipo de vínculo, a sua média de idade e o número médio de anos de permanência na Escola. Todas estas variáveis foram reportadas pelo Diretor no bloco I do questionário.

Examinando os indicadores do processo de classificação, estes sugerem o número de três *clusters* como o mais adequado. Caracterizando sucintamente estes três grupos, temos:

- i) O primeiro *cluster*, constituído por 159 Escolas/Agrupamentos, reúne Agrupamentos com um número de alunos elevado, sobretudo até ao final do Ensino Básico (9º ano), com relativamente poucos alunos beneficiários da ASE ou com NEE, e com uma percentagem relativamente elevada de

professores em Quadro de Escola (contrastando com uma percentagem relativamente baixa de professores contratados).

- ii) O segundo *cluster*, constituído por 64 Escolas/Agrupamentos, contrasta com o anterior por congregar Agrupamentos relativamente pequenos em termos de número de alunos, sobretudo até ao final do Ensino Básico, e com uma percentagem relativamente elevada de professores contratados ou em Quadro de Zona Pedagógica (contrastando com uma percentagem relativamente baixa de professores em Quadro de Escola). A idade dos professores e a sua estabilidade na Escola tendem a ser baixas. Em comum com o primeiro *cluster*, apresenta uma percentagem relativamente baixa de alunos beneficiários do escalão B da ASE ou com NEE.
- iii) O terceiro *cluster*, composto de 32 Escolas/Agrupamentos, reúne Agrupamentos que se caracterizam sobretudo pela muito elevada percentagem de alunos beneficiários da ASE ou com NEE. A média de idades dos professores tende a ser mais elevada, mas a sua estabilidade é idêntica à do *cluster* 1.

As análises realizadas cruzando estes *clusters* com os da DGEEC mostram que as duas classificações estão moderadamente relacionadas, V de Cramér = 0,41, $\chi^2(4) = 31,65$, $p < 0,0005$, k de Cohen = 0,134. Esta relação é sobretudo devida à correspondência entre o *cluster* Himalaias da DGEEC e o nosso *cluster* 1, e entre o *cluster* Urais e o nosso *cluster* 2. Não existe especial associação, ao contrário do que seria de esperar, entre o nosso *cluster* 3 e o *cluster* Pirenéus da DGEEC, embora ambos agreguem Escolas situadas em contextos mais adversos.

Também para os nossos *clusters* a MANOVA global não forneceu um resultado significativo, V de Pillai = 0,08, $F(20, 478) = 0,94$, $p = 0,54$, e apenas algumas variáveis se aproximaram da significância. Nomeadamente, nos aspetos do efeito da AEE sobre a prestação do serviço educativo e ao nível curricular e pedagógico, o *cluster* 3 tende a apresentar médias ligeiramente superiores. Ao nível da participação da comunidade, este mesmo *cluster* contrasta sobretudo com o *cluster* 1, que

apresenta uma média particularmente baixa, ficando o *cluster 2* numa posição intermédia. Mais uma vez, não apresentamos em detalhe estes resultados dado que, por não terem atingido o nível convencional de significância, a sua consistência é duvidosa. É possível, porém, que os efeitos se tenham diluído devido à agregação de um grande número de variáveis no mesmo teste estatístico. Por outro lado, análises individuais de muitas variáveis correm o risco de inflacionar a margem de erro estatístico e acabar por revelar efeitos que não resultam senão de variação aleatória. Por isso, decidimos avançar cautelosamente, dando ênfase à consistência dos efeitos encontrados.

Uma vez que tinha sido encontrado um resultado que se aproximava da significância para a média dos efeitos no domínio da prestação do serviço educativo, realizámos uma MANOVA para o conjunto dos itens desse domínio. O resultado global mais uma vez se aproximou da significância, V de Pillai = 0,25, $F(44, 224) = 1,31$, $p = 0,09$. Analisando ao nível dos itens, encontramos diferenças significativas para seis itens, detalhadas na [Tabela VI](#). É visível que, em todos os casos, é o *cluster 3*, caracterizado por um contexto mais adverso, aquele que se destaca, com uma avaliação mais positiva destes efeitos.

Tabela VI – Diferenças significativas entre *clusters*, na perceção dos efeitos no domínio da prestação do serviço educativo

Item	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		F	p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
Articulação na gestão do currículo	+ 1,35	0,90	+ 1,17	0,99	+ 1,74	0,93	3,82	0,02
Contextualização do currículo e abertura ao meio	+ 1,89	0,93	+ 1,93	1,06	+ 2,35	0,88	3,08	0,05
Adoção de metodologias de ensino ativas e experimentais	+ 1,07	0,90	+ 0,83	1,23	+ 1,42	0,85	3,55	0,03
Partilha de conhecimentos e experiências pedagógicas entre os professores	+ 1,19	0,95	+ 1,11	1,04	+ 1,65	1,11	3,19	0,04
Valorização da exigência e incentivo à melhoria do desempenho dos professores	+ 1,13	0,89	+ 1,02	1,19	+ 1,55	1,00	3,05	0,05
Adoção de medidas de promoção do sucesso escolar	+ 1,41	0,95	+ 1,15	1,19	+ 1,74	1,06	3,36	0,04

Finalmente, e dado que também o processo de construção dos *clusters* levou à agregação de muitas variáveis de caracterização das Escolas, realizámos análises de correlação entre essas variáveis individualmente e as principais variáveis da perceção de efeitos e impactos. Dado o grande número de variáveis envolvidas, apenas iremos aqui referir aquelas que apresentaram efeitos consistentes: a estabilidade do corpo docente (média estimada pelo Diretor do número de anos de permanência na Escola do atual corpo docente) e a existência de práticas sistemáticas de autoavaliação na Escola. O efeito da primeira foi analisado através de correlações, que se apresentam na [Tabela VII](#).

É visível que a estabilidade do corpo docente está associada a uma perceção mais favorável dos efeitos da avaliação externa, sobretudo a nível dos resultados dos alunos, da prestação do serviço docente e da autoavaliação da Escola. O efeito é relativamente pequeno, mas mostra-se consistente nas diferentes variáveis, com quase todas as correlações a atingirem a significância estatística.

Tabela VII – Correlações entre a estabilidade do corpo docente e a perceção dos efeitos e impactos da avaliação externa

Item	<i>r</i>	<i>Sig.</i>
Efeitos Resultados (média dos itens)	+ 0,15	0,02
Efeitos Prestação do Serviço Educativo (média dos itens)	+ 0,16	0,01
Efeitos Liderança e Gestão (média dos itens)	+ 0,13	0,04
Impacto (média dos itens)	+ 0,12	0,05
Efeitos ao nível organizacional	+ 0,13	0,04
Efeitos ao nível curricular e pedagógico	+ 0,16	0,01
Efeitos ao nível da participação da comunidade na vida da Escola	+ 0,11	0,10
Efeitos ao nível do processo de autoavaliação da Escola	+ 0,15	0,02
Efeitos ao nível dos resultados dos alunos	+ 0,20	0,00
Eficiência global	+ 0,12	0,05

Tabela VIII – Diferenças nas percepções dos efeitos e impactos da avaliação externa, em função da existência de práticas sistemáticas de autoavaliação na Escola

Item	Com práticas		Sem práticas		<i>t</i>	<i>p</i>
	Média	DP	Média	DP		
Efeitos Resultados	+ 0,98	0,81	+ 0,87	0,78	0,78	0,43
Efeitos Prestação Serv. Educativo	+ 1,16	0,84	+ 0,94	0,81	1,45	0,15
Efeitos Liderança e Gestão	+ 1,35	0,88	+ 1,03	0,69	1,98	0,05
Impacto	+ 1,88	0,95	+ 1,74	1,01	0,78	0,43
Efeitos ao nível organizacional	+ 1,54	1,08	+ 1,26	0,95	1,44	0,15
Efeitos nív. curricular e pedagógico	+ 1,21	1,10	+ 0,91	1,01	1,51	0,13
Efeitos nív. particip. comunidade	+ 1,13	1,09	+ 0,91	1,01	2,02	0,04
Efeitos nív. processo de autoaval.	+ 1,84	1,15	+ 1,40	0,88	2,15	0,03
Efeitos nív. resultados dos alunos	+ 0,93	1,02	+ 0,69	0,87	1,32	0,19
Eficiência global	+ 1,46	0,92	+ 1,00	1,00	2,71	0,01

Nota. Os graus de liberdade do teste t foram 253 em todos os casos.

A **Tabela VIII** apresenta os resultados em função da existência de práticas sistemáticas de autoavaliação na Escola. Verifica-se que, em todos os casos, nas Escolas em que existem práticas sistemáticas de autoavaliação, a percepção dos efeitos e impactos da avaliação externa é mais positiva. O efeito é especialmente forte quando considerado em termos da sua eficiência face aos recursos despendidos, e quando considerados os seus efeitos sobre o processo de autoavaliação e sobre a participação da comunidade na vida da Escola. Dada a articulação procurada entre o processo de avaliação externa e a autoavaliação, não é surpreendente que a segunda ajude a potenciar os efeitos da primeira, mas a questão deverá ser dissecada mais em detalhe na discussão.

5. Discussão

Os resultados apresentam índices elevados de consistência e coerência e apontam efeitos da avaliação externa percebidos como moderadamente positivos, embora mais elevados no domínio da Liderança e Gestão e mais modestos no domínio dos Resultados, com a Prestação do Serviço Educativo numa posição intermédia. Dentro destes domínios, os efeitos mais fortes foram reconhecidos na Autoavaliação e os mais fracos nos Resultados e comportamentos dos alunos. Esta imagem é reforçada pelos

resultados referentes aos impactos sobre os grupos e elementos constituintes da escola, uma vez que se situa acima da média da escala (entre “algum impacto” e “impacto considerável”) para os Órgãos de Direção e Coordenação e os Documentos Orientadores e abaixo deste ponto médio (entre “pouco impacto” e “algum impacto”) para Professores, Funcionários não-docentes, Entidades externas, Alunos e Pais (também observado no estudo de caso apresentado por Saragoça, Silvestre e Fialho, 2015). Para os Diretores, os impactos e efeitos são, por conseguinte, mais sentidos ao nível da liderança e gestão e no plano organizacional, afigurando-se menos perceptíveis ao nível dos professores e alunos, no plano curricular e pedagógico ou do ensino e da aprendizagem, tal como relatórios nacionais e internacionais sobre Portugal tinham dado conta (ver Fialho, Saragoça, Silvestre, Correia & Gomes, 2014; Gonçalves, Leite & Fernandes, 2015a).

Estes resultados são compreensíveis se considerarmos que o impacto da avaliação precisa de tempo para se produzir, desenvolver e consolidar ao longo dos diferentes patamares da organização e ação escolar. Por outro lado, a maior dificuldade em influenciar o trabalho pedagógico dos professores, também induzida da análise dos Contraditórios por Fialho et al. (2015), poderá explicar-se por um eventual menor envolvimento dos docentes no processo de autoavaliação e decisão escolar, como mostram também alguns estudos de caso do Projeto AEEENS (Correia, Fialho & Sá, 2015; Marques & Pacheco, 2015; Seabra & Morgado, 2015). Mas pode dever-se, igualmente, quer à não inclusão (até agora) da observação de aulas no processo de avaliação externa da IGEC quer à ausência de tradição entre nós da “supervisão da prática letiva em sala de aula” (Fialho et al., 2014; Lopes, Barreira & Bidarra, 2015; Santiago, Donaldson, Looney & Nusche, 2012). Embora os estudos de caso (AEEENS) revelem situações diversificadas, vários apontam no sentido de que a AEE não teve (ainda) efeito a este nível (Costa, 2015; Pacheco et al., 2015a). Contudo, os Relatórios da AEE indicam uma evolução positiva, mesmo que pouco expressiva, do primeiro para o segundo ciclo de avaliação em algumas regiões do país (mas não noutras), continuando sempre, de qualquer modo,

a figurar entre as “áreas de melhoria” (Leite, Fernandes, Mouraz & Sampaio, 2013; Leite & Morgado, 2015).

Embora a análise dos resultados dos questionários indique efeitos mais salientes na atuação das lideranças que no serviço educativo e nos resultados escolares, convirá não esquecer que também são percecionados efeitos nesses domínios. Fazendo fé nas classificações obtidas, os Relatórios de AEE indiciam também uma melhoria ao nível da Prestação do Serviço Educativo (Barreira, Bidarra, Vaz-Rebelo, & Alferes, 2014; Leite, 2015). Alguns estudos de caso indicam igualmente melhorias no plano curricular e do ensino-aprendizagem (Mouraz et al., 2015a), embora outros não iniciem melhoras expressivas a esse nível (Correia, Fialho & Sá, 2015; Costa, 2015; Morgado & Seabra, 2015; Pacheco et al., 2015b). Os Resultados escolares têm, por seu lado, parecido mais difíceis de influenciar pelo processo de avaliação externa das escolas, mesmo em países onde as “consequências” da AEE são mais fortes (OCDE, 2013). No entanto, Barreira et al. (2014) e Leite (2015) observaram uma melhoria (do primeiro para o segundo ciclo de avaliação) na classificação dos Resultados nos Relatórios da AEE (embora notem que a escala de avaliação mudou, tendo-se verificado uma subida generalizada de classificações, porventura, em parte, por o ponto médio da escala ter passado a ser o Bom).

Por outro lado, a Autoavaliação figurava entre os domínios menos bem avaliados e alvo de especial atenção no primeiro ciclo de avaliação externa, apresentando, por isso, maior margem de progressão (Bidarra, Barreira, Vaz-Rebelo & Alferes, 2014). A melhoria do primeiro para o segundo ciclo neste campo é atestada pela análise dos Relatórios de avaliação externa das escolas (Mouraz, Fernandes & Leite, 2015). E confirmada pelos estudos de caso (Costa, Delgado, Queirós, Rodrigues & Sousa, 2015; Gomes & Fialho, 2015; Leite, Fernandes, Mouraz, Figueiredo & Sampaio, 2015; Matos, Neto & Fialho, 2015; Mourão & Almeida, 2015).

No que se refere aos fatores potenciadores do impacto da avaliação externa, e regressando aos resultados do questionário aos Diretores, a

Autoavaliação surge em lugar de destaque, nomeadamente através da apropriação do referencial da avaliação externa e da difusão na escola dos resultados da avaliação, o que também foi verificado em estudos de caso (Fernandes, Leite, Figueiredo & Sampaio, 2015). A publicitação do relatório de avaliação externa aparece logo a seguir em nível de importância. Ora se, para os Diretores, o impacto da avaliação é menor sobre pais e entidades exteriores à escola, ou sobre a participação da comunidade na vida da escola, a publicitação do relatório será, provavelmente, sobretudo veículo da difusão interna dos resultados entre a classe docente, como se depreende, também, da análise dos Contraditórios (Pacheco, 2015a), bem como de estudos de caso (Costa, 2015). Fonseca (2015) constata, inclusivamente, o fraco envolvimento e participação direta da comunidade educativa nas equipas e dispositivos da autoavaliação da escola, facto também notado por Santiago et al. (2012).

Num segundo patamar de impacto encontram-se fatores associados à qualidade do processo de autoavaliação (incluindo o grau de clareza e precisão do relatório de avaliação externa) e à interação com os avaliadores externos. Finalmente, são reputadas como menos influentes as consequências da avaliação externa (que, neste caso, incluem a Avaliação do Desempenho de Diretores e Professores). Claro que um estudo correlacional deste tipo (Moreira 2006) não permite dizer se as características do processo de avaliação (incluindo a interação com os avaliadores), por um lado, e as consequências administradas com base na avaliação, por outro lado, são fatores sem importância ou se são percebidos como pouco determinantes dado o seu baixo nível de expressão (e.g. “fracas consequências”). Por exemplo, Dederling e Müller (2011), apesar de defenderem uma avaliação essencialmente formativa e orientada para o desenvolvimento da escola, consideram que a ausência de sanções limita o efeito da AEE sobre as escolas mais “resistentes”.

De qualquer modo, os resultados do inquérito confirmam o valor da Autoavaliação, que, além de se mostrar como o “domínio” que maior efeito sofreu, também se mostra como o mecanismo maior potenciador do impacto da avaliação externa (em linha com Ehren et al., 2015; Gustafsson et al., 2015). As respostas dos Diretores revelam a importância da

apropriação do referencial de avaliação e da utilização dos resultados da avaliação externa, isto é, do *feedback* materializado no relatório da IGEC, sendo a ênfase colocada mais na iniciativa da escola do que no relatório em si próprio ou na interação com a equipa de avaliação externa. Aos olhos dos Diretores, tal como verificaram Dederling e Müller (2011), é a ação protagonizada pela escola, porventura a partir dos órgãos de direção e coordenação, que assume especial relevo na potenciação do impacto da avaliação externa, globalmente considerada como eficiente em termos da relação recursos despendidos/resultados obtidos. De facto, vários estudos têm revelado a importância da atitude da escola na intermediação do impacto da avaliação externa (Dederling, & Müller, 2011; Ehren et al., 2015; Fernandes, Leite, Figueiredo et al., 2015; Gustafsson et al., 2015; Rodrigues et al., 2014). É preciso que a escola adira ao programa da avaliação externa e desencadeie os processos que o podem tornar efetivo. Num sistema de regulação mais *soft* (ou menos “dura”), como o nosso (pelo menos até ao segundo ciclo da AEE), será a “persuasão” e a “regulação pelo conhecimento” que mais explicarão o impacto da avaliação externa de escolas (Afonso & Costa, 2010).

A análise das correlações com as variáveis caracterizadoras das escolas, revelou, mais uma vez, a importância da Autoavaliação, sobretudo enquanto conjunto de práticas sistematizadas e, portanto, mais sedimentadas e consolidadas, pois associam-se à perceção quer de maiores impactos e efeitos, inclusive sobre os Resultados escolares e sobre a própria Autoavaliação, quer de uma maior Eficiência do processo de avaliação externa. Note-se que também Rocha (2012), com base na análise dos relatórios do primeiro ciclo da AEE, observou uma correlação significativa entre as classificações dos “Resultados Escolares” e da “Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola”. Por outro lado, a Estabilidade do Corpo Docente revela-se, igualmente, associada a uma perceção mais favorável dos efeitos e impactos da AEE, sobretudo a nível curricular e pedagógico, da Prestação do Serviço Educativo e dos Resultados dos alunos, mas igualmente no plano da Autoavaliação da escola (como registaram, também, Gomes e Fialho (2015)). Se o corpo docente e a sua ação curricular e pedagógica, bem como os resultados dos

alunos, parecem menos alcançáveis e influenciáveis pela avaliação externa, esta análise mostra a importância dos docentes enquanto elementos chave na melhoria da qualidade da escola em relação com a avaliação externa e com a autoavaliação da escola. De resto, a importância da Estabilidade do Corpo Docente tinha já sido assinalada no contexto dos estudos da eficácia e qualidade da escola (ver Clímaco, 1997).

A comparação entre escolas com características diferentes, por seu lado, mostra que são as Escolas/Agrupamentos inseridas em contextos mais adversos aquelas onde se percebem efeitos mais positivos da avaliação externa, sobretudo no âmbito curricular e pedagógico. A AEE revela, assim, um poder motivador, catalisador e mobilizador (como refere Tavares, 2015), mas especialmente nos contextos que mais desafios colocam à eficácia e qualidade da intervenção educativa, aqueles em que é preciso concentrar os esforços, precisamente para combater as desigualdades escolares associadas às desigualdades sociais, que o relatório Coleman denunciara. De resto, a investigação indica que as “escolas menos eficazes” são as que mais utilizam os resultados da avaliação (OCDE, 2013) e que o impacto da AEE é maior sobre os Resultados nas “escolas com resultados mais fracos” (ver Dederling & Müller, 2011; Ryan, Gandha & Ahn, 2013).

Concluindo

Segundo os Diretores, a avaliação externa de escolas tem produzido efeitos e impactos moderados na escola, mais ao nível da liderança e coordenação, que no plano curricular e pedagógico e menos ainda nos resultados dos alunos, parecendo ter mais impacto sobre os órgãos de direção e coordenação que sobre professores, alunos e pais. Neste contexto, a autoavaliação da escola mostra-se um mecanismo primordial na intermediação do efeito da avaliação externa na melhoria da qualidade escolar. Ela própria tem sofrido melhorias em resultado da AEE, constituindo um bom prenúncio acerca do efeito futuro e sustentado da avaliação externa de escolas, embora porventura necessite ainda de investimento, consolidação e desenvolvimento nos planos técnico, científico e organizacional.

Os dados do inquérito precisam, no entanto, de ser encarados com alguma cautela. Em primeiro lugar, por representarem apenas um terço do universo de Escolas/Agrupamentos, o que, apesar de se poder considerar uma boa taxa de resposta, pode levantar ainda algumas reservas quanto à generalizabilidade dos resultados. Em segundo lugar, por se confinarem à percepção, “subjetiva” e retrospectiva, de apenas um grupo de atores escolares, os Diretores. De facto, Gonçalves e Fernandes (2015) verificaram que os gestores de topo tinham perspetivas mais favoráveis que os gestores intermédios, enquanto Figueiredo, Leite e Fernandes (2015), bem como Gonçalves et al. (2015a), constataram que os Diretores tinham perspetivas mais favoráveis que as Equipas de Autoavaliação. De qualquer modo, o padrão de resposta dos diferentes grupos inquiridos nesses estudos não se mostra muito divergente. O mesmo se pode concluir do estudo de Marques e Pacheco (2015) acerca da perspetiva dos Professores.

Em terceiro lugar, o inquérito centra-se essencialmente no referencial da IGEC, não especificando os potenciais efeitos negativos, como o “ensinar para o exame” (incluído no questionário de M. Pinto, 2015), ou o estreitamento do currículo e do ensino às/nas disciplinas do currículo obrigatório objeto de avaliação externa por exame nacional (detetado nos estudos de caso analisados por Pacheco et al., 2015a). Por outro lado, o questionário não inclui questões que permitam aquilatar melhor o efeito das “consequências” da AEE para os atores escolares. Além disso, ele deveria incluir uma apreciação da adequação dos aspetos do processo de AEE, além de inquirir sobre o seu valor potenciador/inibidor do impacto.

De qualquer modo, os resultados afiguram-se consistentes e fiáveis, aparentemente pouco influenciados quer pela “desejabilidade social”, conducente a respostas “politicamente corretas”, quer pelo “não comprometimento” (com o assunto alvo do inquérito), que conduziria a respostas “neutras”. Além disso, os resultados do inquérito mostram-se coerentes com aqueles oriundos quer de estudos e relatórios internacionais sobre Portugal quer de outras fases e componentes do projeto de investigação AEEENS, referentes à análise dos Relatórios e dos Contraditórios da AEE e aos Estudos de Caso, mesmo que a produção científica do Projeto não tenha podido ser considerada aqui em toda a sua extensão (ver Pacheco, 2015b).

Em quarto lugar, no contexto evolutivo e dinâmico das políticas públicas e, neste caso, da AEE enquanto política de avaliação e política educativa, o estudo por questionário fornece uma imagem “estática”, mesmo que retrospectiva, e o Projeto AEENS, que coincidiu com o segundo ciclo de avaliação externa de escolas, também proporciona um conhecimento confinado a esta fase histórica da AEE. A continuação da investigação e a realização de estudos longitudinais certamente ajudaria a melhor dar conta do funcionamento e resultados/efeitos/impactos da AEE (como advogam Gustafsson et al., 2015).

No que se refere às ilações a extrair deste estudo para a AEE, os resultados moderadamente positivos sugerem o reforço e aprofundamento do processo, em particular no que se refere ao incentivo das estratégias suscetíveis de estender os efeitos da AEE ao domínio pedagógico, no sentido da melhoria do ensino-aprendizagem em sala de aula, o que poderá passar quer pelo acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula e pela observação de aulas, nomeadamente numa ótica de trabalho colaborativo e coadjuvado e de supervisão entre pares (Aguieiras & Félix, 2015, maio; Alarcão, 2015, maio), quer pelo reforço do envolvimento dos professores na autoavaliação e nos processos de decisão escolar. A este propósito parece importante aprofundar a aposta em processos de feedback e de acompanhamento e apoio ao desenvolvimento profissional e organizacional, incluindo no domínio da autoavaliação, que levam tempo a construir-se, implantar-se e institucionalizar-se, sem esquecer o fortalecimento da estabilidade profissional dos professores, que suportam o trabalho colaborativo e a capacitação escolar. Além disso, importará, igualmente, promover as estratégias de envolvimento e aprofundamento da participação da comunidade na escola, inclusivamente, também, através do envolvimento mais direto na equipa, dispositivo e processo de autoavaliação, do qual frequentemente se encontra arredada. Ou seja, importará reforçar os processos formativos, participativos e democráticos na articulação “interna” (referente à comunidade escolar) e “externa” (referente à comunidade em que a escola se insere e que serve) da/na regulação da ação escolar. Claro que a articulação “externa” não deixará de incluir a monitorização, acompanhamento e apoio por parte dos organismos centrais do sistema, enquanto parceiros e corresponsáveis do empreendimento educativo e respetivos resultados.

Nesta linha, convirá não esquecer que a avaliação, como a educação, não é um assunto do mero foro técnico-científico ou técnico-burocrático. Ela levanta importantes questões axiológicas, éticas e políticas, nomeadamente no que se refere aos interesses que serve (a nível macro) e (no plano micro) ao tipo de relações que estabelece entre as partes interessadas (Greene, 2006; House & Howe, 2003; Vestam & Conner, 2006). Com efeito, a “teoria do ator e da ação racional” ou da “escolha racional” (orientada pelo princípio da minimização de danos/prejuízos/perdas e da maximização de benefícios/ganhos), que é convocada para compreender a administração de prémios e sanções no quadro das práticas de “responsabilização” acopladas à avaliação no interior de sistemas de *accountability* (Altrichter & Kemethofer, 2015; Ehren et al., 2015; Gustafsson et al., 2015), e que, por essa via, poderá, eventualmente, ser invocada para justificá-las, porventura aplicar-se-á igualmente bem (pelo menos em parte) à explicação quer do comportamento social em regimes ditatoriais quer do comportamento dos ratos no labirinto do experimentador. A administração de “consequências” não é uma simples questão técnico-científico-burocrática. Elas não se deduzem automaticamente de puros estudos de eficácia. Requerem um enquadramento ético, político e axiológico, como toda a ação humana, desejavelmente assente em processos de negociação e consensualização. Ehren et al. (2015) notam, de resto, que os sistemas de AEE (das inspeções escolares) abalam o equilíbrio de poderes entre o sistema educativo, a escola e os professores, podendo afetar os valores profissionais e o valor profissional da classe docente, subalternizando-a.

As ilações a tirar para a AEE a partir dos estudos de impacto e efeitos terão, por isso, que ser equacionadas numa perspetiva educacional e social mais ampla do que a estrita problemática da eficácia no horizonte cognitivo da performatividade (mesmo que considere os chamados “efeitos perversos”). Elas deverão, em qualquer caso, ser equacionadas e debatidas no seio das instâncias institucionais e dos fóruns públicos onde se agendam, elaboram, debatem, avaliam e decidem as políticas educativas, entre as quais a AEE se insere e às quais se articula de modo sistémico, não devendo, portanto, ser vista como isolada ou de modo isolado.

Referências bibliográficas

- Afonso, A.J. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: O caso da *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In M.P. Alves & J.-M. De Ketele (Eds.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 83-101). Porto: Porto Editora.
- Afonso, A.J. (2012). Para uma conceptualização alternativa da *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, 33 (119), 471-484.
- Afonso, A.J., & Estêvão, C.V. (1993). Aspectos da avaliação pedagógica na perspectiva de professores dos ensinos público e privado. In A. Estrela, J. Ferreira, & P. Caetano (Eds.), *Avaliação em educação / Evaluation en education* (p. 63-71). Lisboa: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Afonso, A. & Schneider, M.P. (2012). Dialogando sobre políticas de regulação e avaliação no campo da educação (Entrevista com o Professor Almerindo Janela Afonso). *Roteiro*, 37 (2), 185-190. Acedido em <http://hdl.handle.net/1822/20859>
- Afonso, N., & Costa, E. (2010). *The external evaluation of public schools. The case of Portugal*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Acedido em: www.knowandpol.eu
- Aguieiras, A. & Félix, M.C. (2015, maio). *Supervisão colaborativa entre pares*. Comunicação no Encontro SLiA “Supervisão, liderança(s) e avaliação: realidades, tendências e desafios na escola de hoje”. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Alaíz, V. (2000). Avaliação das escolas. In S.N. Jesus, P. Campos, V. Alaíz, & J. Matias Alves, *Trabalho em equipa e gestão escolar* (pp.25-38). Porto: Asa.
- Alarcão, I. (2015, maio). *A natureza “inter” da supervisão*. Conferência no Encontro SLiA “Supervisão, liderança(s) e avaliação: realidades, tendências e desafios na escola de hoje”. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Altrichter, H. & Kemethofer, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement?, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 26 (1), 32-56, doi:10.1080/09243453.2014.927369
- Alves, M.P., & Machado, E.A. (2003). Sentidos da escola e os sentidos da avaliação. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (1),79-92.

- Alves, M.P., & Machado, E.A. (2008). Para uma perspetiva dialógica da avaliação de escolas. In M.P. Alves & E.A. Machado (Eds.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 96-108). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Aspinwall, K., Simkins, T., Wilkinson, J.F., & Mcauley, M.J. (2006). A Utilização de Critérios de Sucesso. In M. Preedy, R. Glatter, R. Levacic, & Colaboradores, *Gestão em educação. Estratégia, qualidade e recursos* (pp.57-69). São Paulo: Artmed.
- Azevedo, J.M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional de Educação, *Avaliação das escolas – Modelos e processos*. Actas de um seminário realizado em 13 de Dezembro de 2005 (pp. 14-99). Lisboa: CNE.
- Barreira, J.C., Bidarra, M.G., Vaz-Rebello, M.P., & Alferes, V. (2014). Melhoria das escolas em Portugal. Análise do desempenho no âmbito da avaliação externa. In I. Fialho, J. Verdasca, M. Cid & M. Favinha (Orgs.). *Políticas educativas, eficácia e melhoria das escolas* (pp. 133-146). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora (CIEP-EU).
- Barroso, J. (2011). A autoavaliação das escolas. *Revista Nova Ágora*, 2, 47-48.
- Bidarra, M.G, Barreira, J.C., Vaz-Rebello, M.P., & Alferes, V.R. (2014). Relatórios de avaliação externa. Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no 1º ciclo de avaliação. In J.A. Pacheco (Ed.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceptual* (pp. 229-246). Porto : Porto Editora.
- Calheiros, M., Lima, L., Martins, D., Rodrigues, R., Raimundo, R., Patrício, J., ... Aguiar, C. (2015). Intervenção da equipa de peritos externos TEIP ISCTE-IUL: perspetiva organizacional multinível e multifator [OM2] na promoção do sucesso educativo. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 459-465). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Capela, L. (2015, maio). *Olhar institucional sobre avaliação externa de escolas*. Conferência no Seminário Internacional “Avaliação Externa de Escolas”, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Carvalho, S. (2003). Avaliação de programas sociais: balanço das experiências e contribuição para o debate. *São Paulo em Perspectiva*, 17, (3-4), 185-197. Acedido em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v17n3-4/a19v1734.pdf>
- Castro, L.C., Santos, J., Pereira, T., & Vitorino, A. (2013). *Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo. Painel de dados para apoio à avaliação externa das escolas*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência/Ministério da Educação e Ciência (DGEEC). Acedido em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/120>

- Clímaco, M.C. (1997). A avaliação do funcionamento das escolas. Questionário internacional da OCDE sobre o funcionamento das escolas dos seis primeiros anos de escolaridade (ISCED 1). *Educação, 10*, 207-240.
- Clímaco, M.C. (2010). Práticas de avaliação de escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3* (3), 10-29.
- Clímaco, M.C. (2011). Percursos de avaliação externa de escolas em Portugal. Balanços e propostas. In Conselho Nacional de Educação, *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo*. Actas do seminário realizado no CNE em 20 de Setembro 2010 (pp. 67-108). Lisboa: CNE.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M.J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, 7* (2), 56-67.
- Correia, A.P., Fialho, I., & Sá, V. (2015). Efeitos da avaliação de escolas nos processos de mudança e melhoria. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 424-433). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Correia, S., & Alves, M.P., (2006). Auto-avaliação de escola: um meio de inovação e de aprendizagem. *Revista Investigar em Educação, 5*, 149-189.
- Costa, N. (2013). The impacts and effects of external evaluation of schools on the structure of intermediate level of management. In J.C. Morgado, M.P. Alves, I. Viana, C. Ferreira, F. Seabra, N. van Hattum-Janssen & J.A. Pacheco (Eds.), *Future directions: uncertainty and possibility*. Conference proceedings of the first European Conference on Curriculum Studies (pp. 137-142). Braga: University of Minho, Institute of Education, Research Centre in Education (CIE) / Porto Editora.
- Costa, N. (2015). A avaliação externa de escolas perspetivada pelos Coordenadores de Departamento. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 350-355). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Costa, N., Delgado, G., Queirós, H., Rodrigues, E., & Sousa, J. (2015). Impacto e efeitos da AE: estudos empíricos na educação pré-escolar e creche, no ensino básico e em escolas de ensino especializado da música. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 301-313). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Darling-Hammond, L., & Ascher, C. (2006). Construindo sistemas de controle em escolas urbanas. *Estudos em Avaliação Educacional, 17* (35), 7-48.

- Dedering, K., & Müller, S. (2011). School improvement through inspections? First empirical insights from Germany. *Journal of Educational Change*, 12, 301-322. doi:10.1007/s10833-010-9151-9
- Ehren, M.C.M., Altrichter, H., McNamara, J., & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools – describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 25, 3-43. doi:10.1007/s11092-012-9156-4.
- Ehren, M.C.M., Gustafsson, J.-E., Altrichter, H., Skedesmo, G., Kemethofer, D., & Huber, S.G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative Education*, 51 (3), 375-400. doi:10.1080/03050068.2015.1045769
- Eurydice (2015). *Assuring quality in Education: policies and approaches to school evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas* Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D., Martins, A.M., & Mendes, A.N. (1997). *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Inovação e Resistências numa Escola Básica Integrada – Estudo de Caso*. ME/DAPP.
- Fernandes, P., Leite, C., Figueiredo, C., & Sampaio, M. (2015). Avaliação externa e autoavaliação das escolas: que influências? In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 214-221). Porto: CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M.J., Correia, A.P., & Gomes, S. (2014). Relatórios internacionais e nacionais. Um olhar sobre a avaliação externa de escolas. In J.A. Pacheco (Ed.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceptual* (pp. 147-180). Porto : Porto Editora.
- Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M.J., Matos, M.C., Correia, A.P., & Gomes, S. (2015). Os contraditórios na AEE. Consensos a divergências. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 232-248). Porto: CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Figari, G. (2008). A avaliação de escolas: questões, tendências e modelos. In M.P. Alves & E.A. Machado (Eds.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 41-72). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2013). Assessing curriculum development through schools' external evaluation – Which referents in Portugal and England. In J.C. Morgado, M.P. Alves, I. Viana, C. Ferreira, F. Seabra, N. van Hattum-

- Janssen & J.A. Pacheco (Eds.), *Future directions: uncertainty and possibility*. Conference proceedings of the first European Conference on Curriculum Studies (pp. 100-103). Braga: University of Minho, Institute of Education, Research Centre in Education (CIEd) / Porto Editora.
- Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2014). Modelos internacionais de avaliação externa. A avaliação de escolas em Portugal e na Inglaterra – origem, fundamentos e percursos, In J.A. Pacheco (Ed.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceptual* (pp. 119-146). Porto : Porto Editora.
- Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2015). Avaliação Externa e Autoavaliação de escolas: perspetivas de escolas. In A. Mouraz; S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 207-210). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Fonseca, A.M. (2015). Rankings das escolas: avaliação externa, autoavaliação e resultados dos alunos. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 502-508). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Gamboa, J., & Melão, N. (2009). A implementação da Norma ISO 9001 nas escolas profissionais portuguesas: um estudo empírico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 8, 145-167.
- Góis, E. & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as Escolas: Práticas Eficazes. Monitorizar e Avaliar as Dinâmicas de Transformação das Práticas de Ensino e das Aprendizagens*. Porto: Asa.
- Gomes, S., & Fialho, I. (2015). Autoavaliação em escolas do Alentejo : medidas de apoio para a construção de um processo formal. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 222-230). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Gonçalves, E., Fernandes, P. & Leite, C. (2014). Avaliação externa das escolas em Portugal – políticas e processos. In J.A. Pacheco (Ed.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceptual* (pp. 71-87). Porto : Porto Editora.
- Gonçalves, E. & Leite, C. (2015). Referencial, processo e relatório de avaliação externa – o olhar das escolas. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 15-24). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Gonçalves, E., Leite, C., & Fernandes, P. (2015a). Dois ciclos de avaliação externa das escolas: efeitos percecionados por gestores escolares de topo. In A. Mouraz, S.

- Valadas & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 467-473). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Gonçalves, E., Leite, C., & Fernandes, P. (2015b). O programa de avaliação externa da IGEC no 1º ciclo de avaliação (2006-2011) – uma análise a partir do referencial teórico e dos relatórios de avaliação de 83 escolas da Área Territorial do Norte. In A. Mouraz, S. Valadas & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 369-376). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Gonçalves, E., Leite, C., & Fernandes, P. (2015c). Perceção de efeitos da AEE – o olhar de diretores e coordenadores de equipas de autoavaliação das escolas. In A. Mouraz, S. Valadas & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 444-449). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Greene, J.C. (2006). Evaluation, democracy, and social change. In I.F. Shaw, J.C. Greene, & M.M. Mark (Eds.), *The Sage handbook of evaluation* (pp. 118-140). London: Sage.
- Gustafsson, J.-E., Ehren, M.C.M., Conyngham, G., McNamara, G., Altrichter, H., & O'Hara, J. (2015). From inspection to quality: ways in which school inspection influences change in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 47, 47-57. doi:10.1016/j.stueduc.2015.07.002
- House, E.R., & Howe, K.R. (2003). Deliberative democratic evaluation. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam, & L.A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 79-100). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Inspeção Geral da Educação (2002). *Avaliação Integrada das Escolas: apresentação e procedimentos (2ª ed.)*. Ministério da Educação/IGE/DEBGEF.
- Justino, D. (2015, maio). *Avaliação externa de escolas: perspectivas do Conselho Nacional de Educação*. Conferência no Seminário Internacional “Avaliação Externa de Escolas”, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Justino, D., & Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação. Temas e Problemas*, 12-13, 41-60.
- Key, T. (2002). A avaliação escolar: a experiência OFSTED (Office Standards in Education) em Inglaterra. In J. Azevedo (Ed.), *Avaliação das escolas. Consensos e divergências* (pp. 51-59). Porto: Asa.
- Lawn, M. (2014, setembro). *The shadow State: the shift to for-profit companies in English education*. Conferência no Seminário “Inspeção, Conhecimento e

- Regulação da Educação”. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Leite, C. (2015). Possibilidade e limites da AEE para a melhoria educacional. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 25-39). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., Figueiredo C., & Sampaio, M. (2015). AE e percursos e vivências de autoavaliação – estudos de caso. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 199-206). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., & Sampaio, M. (2013). External evaluation of schools in Portugal: effects on schools’ dynamics. In J.C. Morgado, M.P. Alves, I. Viana, C. Ferreira, F. Seabra, N. van Hattum-Janssen & J.A. Pacheco (Eds.), *Future directions: uncertainty and possibility*. Conference proceedings of the first European Conference on Curriculum Studies (pp. 117-123). Braga: University of Minho, Institute of Education, Research Centre in Education (CIED) / Porto Editora.
- Leite, C. & Morgado, J.C. (2015). Efeitos da AEE – inferências a partir dos relatórios. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 385-392). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Leite, C., Morgado, J.C., & Seabra, F. (2013). External school evaluation in Portugal – A glance at the impacts on curricular and pedagogical practices. In J.C. Morgado, M.P. Alves, I. Viana, C. Ferreira, F. Seabra, N. van Hattum-Janssen & J.A. Pacheco (Eds.), *Future directions: uncertainty and possibility*. Conference proceedings of the first European Conference on Curriculum Studies (pp. 124-132). Braga: University of Minho, Institute of Education, Research Centre in Education (CIED) / Porto Editora.
- Leite, C., Rodrigues, L., & Fernandes, P. (2006). A autoavaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – Um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista Estudos Curriculares*, 4 (1), pp. 21-45.
- Lindgren, L. (2011, november). Measuring impact of inspection – A theoretical overview. In *SICI Workshop “Impact of Inspection” – A summary* (pp. 4-5). Stockholm, Sweden. Acedido em: <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Om-oss/report-SICI-workshop-in-stockholm-nov-2011.pdf>

- Lopes, G., Barreira, C., & Bidarra, M.G. (2015). Impactos e efeitos da avaliação externa de escolas: Dinâmicas de mudanças vividas pelas Escolas da Região Centro. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E. book* (pp. 377-384). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Marques, M. & Pacheco, J.A. (2015). Avaliação externa de escolas e avaliação externa de aprendizagens: resultados e novas perspetivas de estudo. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 515-522). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Matos, M.C., Neto, A., & Fialho, I. (2015). Mudanças fomentadas pelo processo de AE no agrupamento de escolas M. Um estudo de caso. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 287-300). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Moreira, J. (2006). Investigação quantitativa: fundamentos e práticas. In J.A. de Lima & J.A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 41-84). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J.C. & Seabra, F. (2015). Perceções dos docentes de uma escola secundária sobre o processo de avaliação externa. In A. Mouraz; S. Valadas & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 346-349). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Mourão, M. & Almeida, L. (2015). Efeitos da AEE: testemunho do Agrupamento Vertical de Escolas de Grândola. In A. Mouraz; S. Valadas & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 283-286). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Mouraz, A., Fernandes, P., & Leite, C. (2015). Efeitos da AEE no desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 190-196). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2015a). A Avaliação externa das Escolas e os processos curriculares: entre a determinação externa e a autonomia curricular. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação,*

- E.book* (pp. 337-345). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2015b). Modelos de referência para a avaliação de escolas: semelhanças e diferenças entre Portugal e a Inglaterra. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 124-133). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Murillo, F.J. (2007). A qualificação da escola: conceito e caracterização. In F.J. Murillo, M. Muñoz-Repiso, & Colaboradores, *A qualificação da escola. Um novo enfoque* (pp. 15-43). Porto Alegre: Artmed.
- OECD (2013). School evaluation: from compliancy to quality. In OCDE, *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment* (pp. 383-484). Paris : OECD Publishing. Acedido em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-10-en>
- Pacheco, J.A. (2011). *Impacto e efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior* [Projeto financiado pela FCT: PTDC/CPE-CED/116674/2010]. Manuscrito não publicado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pacheco, J.A. (2015a). Contraditórios do 1º e 2º ciclo de AEE. Uma análise quantitativa. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 249-256). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Pacheco, J.A. (Coord.). (2015b). *Relatório Final do Projeto de Investigação AEEENS: Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas do Ensino Não Superior*. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Acedido em: <http://webs.ie.uminho.pt/avaliacaoexternaescolas/Relat%C3%B3rio%20%20AEEENS.%202015..pdf>
- Pacheco, J.A., Morgado, J.C., Seabra, F., Costa, N., Queirós, H., Rodrigues, E., ... Lamela, C. (2015a). Impacto e processos da AEEENS: evidências resultantes de estudos de casos/agrupamentos de escolas (parte1). In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 409-419). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Pacheco, J.A., Morgado, J.C., Seabra, F., Costa, N., Queirós, H., Rodrigues, E., ... Lamela, C. (2015b). Impacto e processos da AEEENS: evidências resultantes de estudos de casos/agrupamentos de escolas (parte2). In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 420-423). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

- Pacheco, J.A., Seabra, F., & Morgado, J.C. (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J.A. Pacheco (Ed.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceptual* (pp. 15-55). Porto : Porto Editora.
- Pinto, D. (2015). O processo de AEE: um olhar a partir de uma experiência vivida. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 274-282). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Pinto, M. (2015). O ensino da Matemática e a avaliação externa de escolas: um estudo com professores do 1º ciclo. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 332-336). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Portela, M.C.S. & Guerreiro, S. (2006). Cálculo do valor acrescentado no Programa AVES. In J. Azevedo (Ed.), *Avaliação de escolas. Programa AVES* (pp. 18-30). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Riley, K.A. (2006). Qualidade e igualdade: objetivos competidores ou complementares? In M. Preedy, R. Glatter, R. Levacic, & Colaboradores, *Gestão em educação. Estratégia, qualidade e recursos* (pp. 33-42). São Paulo: Artmed.
- Rocha, A.P.L. (2012). Avaliação externa de escolas: resultados e autoavaliação. Que relação?, *Foro de Educación*, 14, 207-223.
- Rodrigues, E., Queirós, H., Sousa, J., & Costa, N. (2014). Avaliação externa de escolas: do referencial aos estudos empíricos. In J.A. Pacheco (Ed.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceptual* (pp. 89-118). Porto : Porto Editora.
- Rodrigues, P. (2015, janeiro). *Avaliação de escolas em Portugal*. Comunicação no XXII Colóquio AFIRSE Portugal “Diversidade e complexidade da avaliação em educação e formação: contributos da investigação/Diversité et complexité de l’évaluation en éducation et formation: contributions de la recherche. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Rodrigues, P., & Moreira, J. (2014). Questões de metodologia na avaliação e escolas. In J.A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 181-211). Porto: Porto Editora.
- Roggero (2002). Avaliação dos sistemas educativos nos países da União Europeia. *EccoS, Revista Científica*, 4 (2), 31-46.
- Ryan, K.E., Gandha, T., & Ahn, J. (2013). *School self-evaluation and inspection for improving U.S. schools?* Boulder, CO: National Education Policy Center. Acedido em: <http://nepc.colorado.edu/publication/school-self-evaluation>

- Sampaio, M. & Leite, C. (2015). TEIP e Avaliação Externa de Escolas: o lugar da justiça social nas políticas de promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 76-86). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. Paris: OECD Publishing. Acedido em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Saragoça, J., Silvestre, M.J., & Fialho, I. (2015). Avaliação de escolas: Gestão estratégica e prospetiva. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 47-75). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Silvestre, M.J., Fialho, I., & Saragoça, J. (2014). A avaliação externa das escolas à luz das políticas educativas. In J.A. Pacheco (Ed.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceitual* (pp. 57-69). Porto : Porto Editora.
- Simões, G.M.J. (2011). A avaliação das escolas em Portugal. Conhecimento produzido e questionamento sugerido. In Conselho Nacional de Educação, *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo*. Actas do seminário realizado no CNE em 20 de Setembro 2010 (pp. 169-205). Lisboa: CNE.
- Simons, H. (1992). Avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 139-153). Lisboa: Educa.
- Sousa, J. & Costa, N. (2015). A avaliação externa de escolas na perspetiva dos Diretores de escolas da zona Norte. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 488-492). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Tavares, A.M. (2015). A avaliação externa das escolas e o seu impacto nas práticas de liderança num agrupamento de escolas: um estudo de caso. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação, E.book* (pp. 483-487). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Terrasêca, M. (2011). Reflectindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal: avaliação externa dos estabelecimentos de ensino no contexto actual. In Conselho Nacional de Educação, *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo*. Actas do seminário realizado no CNE em 20 de Setembro 2010 (pp. 109-137). Lisboa: CNE.

- Teixeira, S.C., & Alves, M. P. (2010). Percursos da avaliação das escolas em Portugal. In M.P. Alves & M. A. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 155-191). Braga: Edições Pedagogo.
- van Zanten, A. (2005). Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares, *Cadernos de Pesquisa*, 35 (126), 565-593.
- Vestam, O.K., & Conner, R.F. (2006). The relationship between evaluation and politics. In I.F. Shaw, J.C. Greene, & M.M. Mark (Ed.), *The Sage handbook of evaluation* (pp. 225-242). London: Sage.
- Witmer, D.F., Colman, R.W., & Katzman, S.L. (1999). From paper-and-pencil to screen-and-keyboard. Toward a methodology for survey research on the internet. In S. Jones (Ed.). *Doing internet research. Critical issues and methods for examining the Net* (pp. 145-161). Thousand Oaks: Sage.

AS REAÇÕES DAS ESCOLAS AO RELATÓRIO (OS CONTRADITÓRIOS)

Introdução

Este trabalho insere-se no projeto de investigação «*Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior*» (AEEENS), sendo parte de um estudo ainda em curso, centrado na análise de contraditórios redigidos pelas escolas portuguesas, no âmbito do 1.º e do 2.º ciclos da Avaliação Externa de Escolas (AEE), com vista à construção de significados, a partir de elementos discursivos explícitos e/ou implícitos, nas reações das escolas ao relatório.

A AEE que teve início, em Portugal, em 2007, sob a responsabilidade da Inspeção-Geral de Educação (IGE), atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), opera com um referencial que permite a avaliação das escolas ao nível dos resultados, da prestação do serviço educativo e da liderança e gestão. O primeiro ciclo avaliativo decorreu entre 2006-2011 e o segundo ciclo, atualmente em curso, teve início em 2011-2012. Desta avaliação externa resulta um relatório que é enviado para as escolas, ao qual estas podem responder mediante a produção de um contraditório.

A AEE assume, atualmente, uma dimensão instrumental de regulação do sistema educativo (IGE, 2012; OCDE, 2012), devendo os seus resultados servir de base a decisões de política educativa de nível macro, meso e micro, constituindo-se, assim, como sustentáculo dessas decisões (Terrasêca, 2010) e cumprindo a sua função global de se constituir como um “instrumento de regulação e de governabilidade” (IGE, 2012, p. 65).

¹ Centro de Investigação em Educação e Psicologia Universidade de Évora. Apresentação do Estudo elaborado em coautoria com Maria José Silvestre da Universidade do Algarve e CIEP – Universidade de Évora e José Saragoça do CesNova/FCS-UNL e Universidade de Évora.

Efetivamente, a AEE (tal como acontece ao nível da outra faceta da dimensão organizacional das escolas, a autoavaliação) coloca os avaliadores perante processos de ação e intervenção compósitos (Bidarra, Barreira & Vaz-Rebello, 2011), que exigem permanente monitorização e articulação entre as estruturas e órgãos de planeamento, coordenação e realização da ação educativa nos diferentes níveis e planos em que tem lugar (Pinhal, 1993). Assim se compreende que a AEE tenha vindo a constituir-se como o elemento catalisador dos processos de autoavaliação organizacional (lembramos que as escolas iniciam o processo antes de serem submetidas à AEE), recorrendo, algumas, ao quadro de referência utilizado pela IGE /EGEC. O próprio Relatório da IGE relativo ao primeiro ciclo da AEE (IGE, 2012) reconhece que

ao longo dos anos, manteve-se constante o reconhecimento do contributo dos instrumentos, dos referenciais e da metodologia da avaliação externa para o desenvolvimento da autoavaliação das escolas. O contributo positivo dos referenciais usados no processo de avaliação externa recolheu o mais elevado grau de concordância. (p. 46)

A operacionalização dos objetivos enunciados na Lei n.º 31/2002, de 22 de dezembro, tem sido muito diversa, como o demonstra uma multiplicidade de estudos (Ventura, 2006; Brandalise, 2007; Alves & Correia, 2008; Afonso, 2009; Ferreira & Espogeira, 2009; Fialho, 2009; Sá, 2009; Curado, 2010; Fialho, Oliveira & Ferrinho, 2010; Fialho, Saragoça, Silva & Fialho, 2010; Rebordão, 2010; Simões, 2010; Gomes, Silvestre, Fialho & Cid, 2011; Silvestre, 2013). Porém, esta lei marca não apenas “o início de um novo caminho na avaliação de escolas em Portugal” (Azevedo, 2007, p. 64), mas também o começo de uma nova forma de as escolas olharem para si próprias, enquanto organizações específicas e simultaneamente singulares, criando a oportunidade de se revelarem como *organizações aprendentes e curricularmente inteligentes*.

Uma análise diacrónica da legislação educativa portuguesa, levada a cabo um outro estudo (Silvestre, 2013), permitiu-nos concluir que o discurso

político recente se encontra edificado sobre os termos ‘avaliação’/‘monitorização’, ‘melhoria’, ‘eficiência’, ‘melhoria’ (da qualidade), ‘resultados’ e ‘autonomia’. Tendo verificado a transversalidade destes conceito-chave na legislação que nos últimos anos tem norteado a atividade das escolas e dos agentes educativos portuguesas, constatámos ainda a recorrência de um dos tópicos que consideramos mais pertinentes nesta análise: o conceito de **cultura organizacional de avaliação**, intimamente associado ao atual conceito de *accountability* ou prestação de contas e instituído em 2002 pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, mas que surge recorrentemente em outros normativos legais, a partir de então.

Os documentos que serviram de suporte a este estudo (os relatórios da AEE, da responsabilidade das equipas avaliativas, e os contraditórios, da responsabilidade das unidades orgânicas avaliadas) têm vindo a constituir-se como os instrumentos avaliativos que sustentam e validam essa cultura organizacional de avaliação.

1. Metodologia

A metodologia adotada visa responder às seguintes questões: *Como é que as escolas reagem ao modelo de avaliação externa das escolas? Que impacto e efeitos têm tido os relatórios nas escolas? Como têm reagido as escolas relativamente ao relatório e aos seus conteúdos de factos e de interpretação?*

Centrámo-nos no paradigma interpretativista, assumindo, por conseguinte, que o conhecimento emerge como resultado das interpretações dos investigadores acerca das perceções manifestadas pelos atores escolares nos contraditórios aos relatórios da AEE. Seguimos uma abordagem predominantemente qualitativa, por considerarmos que seria esta a que melhor responderia às questões da investigação. Contudo, também apresentamos dados de estatística descritiva (valores absolutos e relativos, em percentagens), pois a conjugação de técnicas quantitativas e qualitativas contribui para uma visão mais alargada e aprofundada do objeto de análise (Creswell, 2010).

Os critérios de seleção da amostra foram os seguintes: 1) representação das três áreas territoriais da IGEC; 2) contraditórios de escolas/agrupamentos participantes no 1.º e 2.º ciclos avaliativos; 3) contraditórios de escolas/agrupamentos que obtiveram as classificações mais altas e as mais baixas, em cada um dos ciclos avaliativos. O ciclo avaliativo e a classificação da escola/agrupamento constituem duas variáveis do estudo.

Trabalhámos com uma amostra constituída por 40% das escolas avaliadas, simultaneamente, em ambos os ciclos de avaliação – 1.º ciclo (2006-2011) e 2.º ciclo de (2011-2012). Esta amostra integra 100 escolas, 50% das quais obtiveram as classificações mais altas nos relatórios e 50% tiveram as classificações mais baixas. Das 100 escolas selecionadas, a que correspondem 200 relatórios, apenas 69 (35%) exerceram o direito ao contraditório.

Para responder às questões que guiaram o presente trabalho usámos uma matriz com três categorias, operacionalizadas em subcategorias: *modelo de avaliação* (críticas ao modelo, subjetividade da avaliação, idoneidade dos avaliadores, sugestões de melhoria ao modelo), *impacto e efeitos do relatório* (impacto e efeitos do relatório na escola, impacto e efeitos do relatório na sala de aula) e *discordância com o relatório* (discordância relativamente ao relatório e aos seus conteúdos de factos e de interpretação).

Os elementos discursivos explícitos e/ou implícitos presentes nos contraditórios foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, com o fim de categorizar, organizar e sintetizar a informação. Assim, procedeu-se à identificação das categorias e subcategorias baseada na comunalidade de significado de todas as unidades discursivas. Foram utilizadas unidades de registo semânticas, ou seja, as informações a codificar constituíram-se como unidades de significado, “independentemente da palavra ou palavras com que foram, expressas. Uma só ideia pode estar expressa por uma só frase, por duas ou mais frases (...) por uma parte de uma frase (...) por uma só palavra” (Esteves, 2006, p. 114).

Procedemos a dois tipos de análise, tendo começado por identificar, nos contraditórios, a existência de asserções para cada uma das categorias e subcategorias, no sentido de quantificar o número de contraditórios. Também procedemos à segmentação dos contraditórios em unidades de registo, para a quantificação das asserções, seguindo-se o critério de registo de cada ideia diferente, por subcategoria, enunciada no mesmo contraditório e não o número de vezes que a ideia é referida ou repetida no contraditório.

2. Apresentação e discussão dos resultados

Para cada categoria e subcategoria de análise são apresentadas informações numéricas, sob a forma de tabelas ou de gráficos, e exemplos de unidades de registo ilustrativas.

Começamos a apresentação dos dados com uma breve descrição da amostra, para de seguida passarmos à apresentação e análise dos dados extraídos dos contraditórios para cada uma das categorias: i) modelo de avaliação, ii) impacto e efeitos do relatório e iii) contestação ao relatório.

2.1. Descrição da amostra

Na Tabela 1 apresentam-se os dados que descrevem a amostra usada no presente trabalho, tendo em conta as duas variáveis: ciclo avaliativo e classificação da escola/agrupamento.

Tabela 1. Número e percentagem de contraditórios analisados em cada ciclo avaliativo, segundo a classificação obtida.

1.º ciclo de AE						2.º ciclo de AE					
Classificações mais baixas		Classificações mais altas		Total (N=69)		Classificações mais baixas		Classificações mais altas		Total (N=69)	
N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.	%
20	29	17	25	37	54	24	35	8	12	32	47

Dos 69 contraditórios analisados em ambos os ciclos avaliativos, 54% (N=37) são do 1.º ciclo e 47% (N=32) do 2.º ciclo. Relativamente às classificações das escolas/agrupamentos que apresentaram contraditório,

verifica-se que a maioria pertence ao grupo de escolas/agrupamentos com classificações mais baixas (64%, N=44) e que apenas 25 (37%) das escolas/agrupamentos com classificações mais altas apresentaram contraditório.

No 1.º ciclo, o número de escolas/agrupamentos com classificações baixas e altas que apresentaram contraditórios é, respetivamente, de 29% e 25%. No 2.º ciclo a diferença é superior: 23 pontos percentuais, já que 35% das escolas com classificações baixas apresentaram contraditórios e apenas 12% das que tiveram classificações elevadas também o fizeram.

Do 1.º para o 2.º ciclo aumentou, de forma considerável, o número de escolas/agrupamentos com classificações baixas que apresentou contraditórios: de 29% (N=20) para 35% (N=24). Pelo contrário, diminuiu o número de escolas/agrupamentos com classificações elevadas que exerceram o direito ao contraditório: de 25% (N=17) para 12% (N=8). Tal facto poderá ser o resultado de uma maior experiência e capacitação instrumental ou técnica das escolas, em resultado dos processos de melhoria que tiveram de realizar entre o 1.º e o 2.º ciclos de avaliação.

2.2. Modelo de avaliação

Na análise de conteúdo com enfoque em asserções sobre o “modelo de avaliação” adotado pela IGEC, no 1.º e 2.º ciclos de avaliação externa das escolas emergiram quatro subcategorias que têm subjacente o tipo de referência que é feita ao modelo de avaliação: i) críticas ao modelo, ii) subjetividade da avaliação, iii) idoneidade dos avaliadores, e iv) sugestões de melhoria ao modelo.

Na Tabela 2 está registado o número de contraditórios (valores absolutos e percentagens) que contêm asserções para cada uma das subcategorias do modelo de avaliação, considerando, ainda, as variáveis *ciclo avaliativo* e *classificação da escola/agrupamento*.

Tabela 2. Referências ao modelo de avaliação, por ciclo avaliativo e classificação da escola.

Subcategorias	1.º ciclo de AE						2.º ciclo de AE						Total (N=69)	
	Classif. mais baixas		Classif. mais altas		Total (N=69)		Classif. mais baixas		Classif. mais altas		Total (N=69)			
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Críticas ao modelo	12	17	7	10	19	28	13	19	5	7	18	26	37	54
Idoneidade dos avaliadores	14	20	9	13	23	33	16	23	7	10	23	33	46	67
Subjetividade da avaliação	15	22	12	17	27	39	14	20	1	1	15	22	42	61
Sugestões de melhoria ao modelo de AEE	5	7	3	4	8	12	6	9	1	1	7	10	15	22

Na categoria “modelo de avaliação”, destacam-se as referências à **idoneidade dos avaliadores**, presentes em 67% dos contraditórios (N=46), 23 em cada ciclo (33% no 1.º ciclo e 33% no 2.º ciclo). Considerando a variável *classificação da escola/agrupamento*, observa-se que 43% (N=30) dos contraditórios foram produzidos por escolas/agrupamentos com classificações mais baixas e 16 contraditórios (23%) são de escolas/agrupamentos com classificação mais altas.

As **sugestões de melhorias ao modelo de AEE** estão presentes em apenas 15 contraditórios (22%) e, ainda assim, geralmente de forma implícita. Nos dois ciclos avaliativos o número de contraditórios com sugestões de melhoria é muito próximo: oito contraditórios (12%) no 1.º ciclo e sete contraditórios (10%) no 2.º ciclo. Nas escolas/agrupamentos com classificações mais baixas, encontramos 11 contraditórios (16%) e apenas quatro (5%) nas escolas/agrupamentos com classificações mais altas.

As **críticas ao modelo de AEE** surgem em 54% dos contraditórios (N=37), mas de forma implícita. Entre o 1.º e o 2.º ciclo, as diferenças são mínimas: 28% no 1.º ciclo (19 contraditórios) e 26% no 2.º ciclo (18 contraditórios). Nas escolas/agrupamentos com as classificações mais baixas, o número de contraditórios com críticas ao modelo é superior ao das escolas/agrupamentos com classificações mais altas: 36% (N=25) e 17% (N=12), respetivamente.

As referências, explícitas ou implícitas, à **subjetividade da avaliação** ocorrem em 61% dos contraditórios (N=42), sendo 39% do 1.º ciclo (27 contraditórios) e 22% do 2.º ciclo (15 contraditórios). Esta alegada subjetividade está expressa em 42% (N=29) dos contraditórios das escolas/agrupamentos com as classificações mais baixas e em 18% (N=13) das escolas/agrupamentos com classificações mais altas.

Passamos a analisar as asserções identificadas em cada subcategoria.

Críticas ao modelo

Nos contraditórios que incluem críticas ao modelo de AEE, encontramos asserções que assumem uma forma positiva (revelam concordância com o modelo e/ou reconhecimento de vantagens) ou uma forma negativa (manifestam discordância com o modelo e/ou reconhecimento de desvantagens). Nas Figuras 1 e 2 observa-se o número de asserções que expressam críticas positivas e negativas ao modelo, por ciclo avaliativo e por classificação da escola.

Figura 1. Críticas positivas e negativas, por ciclo avaliativo.

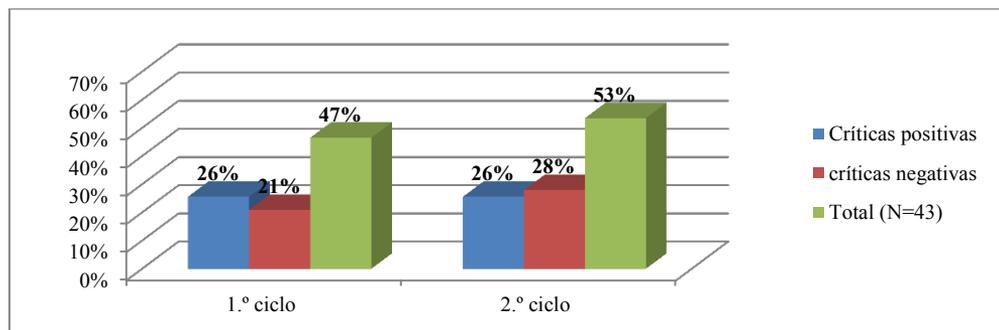
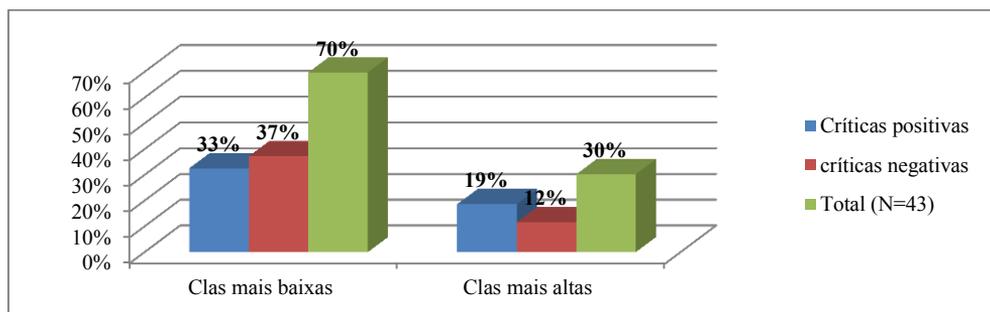


Figura 2. Críticas positivas e negativas, por classificação de escola.

Nos 37 contraditórios com críticas ao modelo, foram identificadas 43 unidades de registo, das quais 51% (N=22) correspondem a asserções que, implícita ou explicitamente, revelam concordância com o modelo de AEE, bem como expressam reconhecimento de vantagens no modelo e 49% (N=21) são asserções que implícita ou explicitamente manifestam discordância e/ou desvantagens com o modelo de AEE, verificando-se equilíbrio na distribuição das críticas positivas e negativas.

Fazendo a comparação por ciclo, constata-se que, do 1.º para o 2.º ciclo, globalmente, as críticas aumentaram de 47% para 53%, as críticas positivas mantiveram-se (26%) e as negativas aumentaram de 21% para 28%.

Considerando a variável ‘classificação da escola’, as asserções que traduzem críticas ao modelo de AEE são em maior número nos contraditórios de escola/agrupamentos com classificações mais baixas - 70%, N=30). Enquanto que nas escolas com classificações mais baixas as críticas negativas superam as positivas (37% e 33%, respetivamente), nas escolas/agrupamentos com classificações mais altas regista-se uma tendência inversa, pois as críticas positivas superam as negativas (19% e 12%, respetivamente).

Na Tabela 3 apresentamos exemplos de algumas asserções que expressam críticas ao modelo de avaliação externa.

Tabela 3. Exemplos de asserções que expressam críticas ao modelo de AEE.

Indicadores	Exemplos de algumas asserções
Concordância com o modelo	<p>“este documento é um valioso instrumento de trabalho para utilizarmos no aperfeiçoamento das áreas a melhorar nesta comunidade educativa”. (1.º ciclo)</p> <p>“Reconhece-se que o relatório de avaliação externa contém elementos importantes no processo de melhoria que pretendemos como prática consistente”. (1.º ciclo)</p> <p>“valeu a pena termos decidido entrar, de livre vontade, neste processo porque nos faz, cada vez mais, refletir sobre o trabalho que realizamos no nosso quotidiano no sentido do qualidade da oferta e do trabalho desenvolvido”. (1.º ciclo)</p> <p>“consideramos que o mesmo [relatório] caracteriza de forma pertinente esta unidade de gestão, ressaltando do mesmo uma cuidada visão deste estabelecimento de ensino”. (1.º ciclo)</p> <p>“Reiteramos a importância deste “olhar externo” (...), constituiu uma oportunidade, antes, durante e após a visita da equipa de avaliação externa, de pensarmos o Agrupamento”. (1.º ciclo)</p> <p>“[o relatório] foi capaz de captar, na sua essência, o pulsar da instituição”. (1.º ciclo)</p> <p>“o modelo adotado, enquanto instrumento de avaliação, (..) apresenta-se pertinente”, ao que reforça que a “própria escala de avaliação utilizada apresenta com precisão e rigor os níveis de classificação dos cinco domínios”. (1.º ciclo)</p> <p>“importância da avaliação externa na consolidação da autoavaliação e na melhoria da qualidade do serviço educativo do Agrupamento”. (2.º ciclo)</p>
Reconhecimento de vantagens	<p>“constitui mais um instrumento para nos tornarmos mais autocríticos, e aperfeiçoarmos o serviço a prestar à comunidade”. (1.º ciclo)</p> <p>“Com estes dois documentos [relatórios de autoavaliação e de avaliação externa], vamos certamente trabalhar, refletir, descobrir onde, como e quando mudar para a melhoria contínua”. (1.º ciclo)</p> <p>“foi entendido como um contributo essencial para o desenvolvimento da organização do agrupamento. Neste sentido serão tidos em conta no processo de melhoria da organização, em curso, os pontos fracos assinalados, para que, de forma participada sejam ultrapassados”. (1.º ciclo)</p> <p>“consideraram importante a candidatura da Escola a uma Avaliação Externa, no sentido de permitir a autonomia da Escola e contribuir para que sejam identificados (por uma entidade idónea e exterior à Escola) os seus pontos fortes e fracos, de modo a que, depois de feito o diagnóstico, se tomem medidas no sentido de melhorar e ultrapassar os seus pontos fracos”. (1.º ciclo)</p> <p>“propomo-nos continuar a trabalhar para merecer a autonomia que, estamos certos, decorrerá desta avaliação, a bem dos nossos alunos e da</p>

Discordância com o modelo

comunidade educativa”. (1.º ciclo)

“Entendemos este processo de avaliação como uma oportunidade de aprendizagem e de reflexão”. (1.º ciclo)

“Mais uma vez, esta avaliação constitui uma oportunidade de reflexão por parte dos intervenientes na ação educativa”. (2.º ciclo)

“Assumimo-nos como uma organização aprendente e, como tal todas as ações que contribuam para a nossa reflexão, autoconhecimento são bem-vindas e este relatório contribui um importante contributo para tal”. (2.º ciclo)

“este relatório oferece elementos para a construção ou aperfeiçoamento de planos de ação para a melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere”. (2.º ciclo)

“Reconhecemos igualmente a importância desta avaliação como fator de motivação interna e instrumento para reforçar a autonomia da nossa escola e, em simultâneo, servir de alavanca ao trabalho”. (2.º ciclo).

“Relativamente a este novo modelo de avaliação podemos considerar uma certa evolução positiva, quando é considerado o contexto sociocultural do Agrupamento e o seu perfil e expectativas”. (2.º ciclo)

“porque sabem que a escola é uma casa em que se trabalha com emoções, muito diferentes das linhas de montagem das empresas”. (1.º ciclo)

“Uma avaliação realizada em apenas dois dias e meio, observando numas escassas horas não mais do que três dos dez estabelecimentos que integramos, sem o recurso à leitura e análise de documentos como atas, projetos, relatórios de atividades, etc., guiando-se tão-somente pelo testemunho oral de uns quantos elementos dos órgãos instituídos (e eventualmente instruídos) (...), pode avaliar, com mais ou menos agrado conforme o maior ou menor jeito da parte dos entrevistados, os procedimentos, atrevemo-nos a chamar-lhes ‘burocráticos’ da organização escolar. Não pode, porém, aperceber-se do trabalho equilibrado, responsável e dinâmico que é realizado todos os dias com e para os alunos dentro e fora das aulas”. (1.º ciclo)

“considerámos uma lacuna neste processo de avaliação externa (2.º ciclo) a ausência de qualquer referência ao principal órgão educativo e pedagógico de uma estrutura escolar, o Conselho Pedagógico”. (2.º Ciclo)

“qualquer processo de avaliação em educação deve dar relevância máxima ao contexto em que decorre todo o processo educativo, promovendo a autoestima da comunidade educativa, valorizando o seu esforço de melhoria, devendo atender-se mais ao percurso desenvolvido do que ao produto”. (2.º ciclo)

**Reconhecimento
de desvantagens**

“As alterações a meio de um percurso deixam sempre as suspeitas sobre as razões que motivaram essa alteração”. (1.º ciclo)

“Toda a vida nos preocupámos em servir bem os nossos alunos e a comunidade, sem, todavia, pensarmos em gastar o nosso tempo e a nossa arte a gerar e a gravar provas, registos, grelhas, análises comparativas, gráficos, papéis!” (1.º ciclo)

“o tempo de permanência da equipa de avaliação externa não foi suficiente para obter uma perceção mais pormenorizada do funcionamento do Agrupamento”. (1.º ciclo)

“é feita a monitorização dos resultados apenas às disciplinas de Português e Matemática, consideramos que sendo este um segundo momento de avaliação externa deveria ter sido feito o estudo comparativo a outras disciplinas”. (2.º ciclo)

“Omite, desresponsabilizando, os serviços regionais de educação que insolitamente se esqueceram de compromissos assumidos com o agrupamento para a requalificação do pavilhão Gimnodesportivo da escola-sede”. (2.º ciclo)

“a necessidade de as escolas disporem atempadamente, diremos sistematicamente, de informação estatística de âmbito nacional e não apenas quando são avaliadas”. (2.º ciclo)

“não são mencionadas as taxas homólogas nacionais que permitam determinar os desvios e traçar objetivos a alcançar pela escola, apesar do cariz formativo da avaliação externa”. (2.º ciclo)

“esta metodologia não confluiu para um conhecimento mais fidedigno, holístico e aprofundado do desempenho real do agrupamento”. (2.º ciclo)

“este olhar externo continua a enfatizar a análise dos documentos fundamentais do Agrupamento, o que se nos afigura ainda como uma dependência grande no processo de avaliação, em detrimento dos outros tipos de observação/análise”. (2.º ciclo)

“O contexto económico e social referido na Caracterização do agrupamento é totalmente ignorado e não é tomado em conta quando se passa a falar nos resultados”. (2.º ciclo)

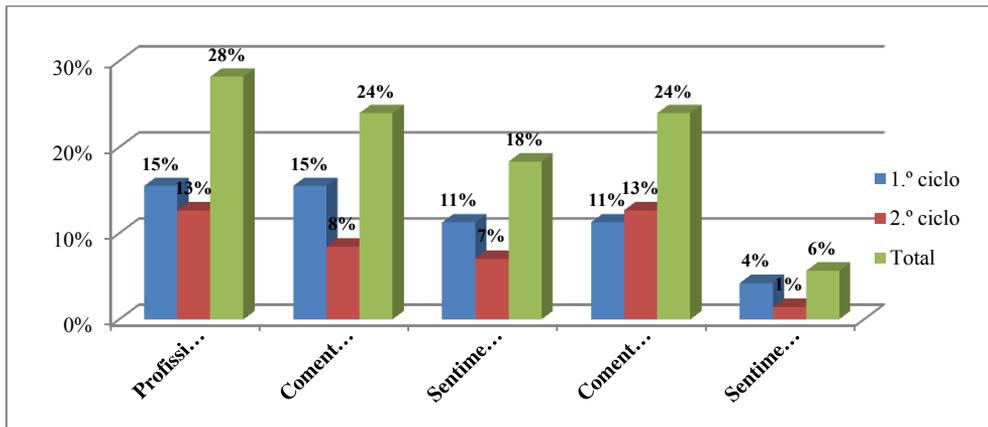
“Toda a avaliação foi condicionada por um valor virtual designado “valor esperado” e que, independentemente do desempenho do agrupamento nos vários domínios em avaliação, foi esse “valor esperado” que induziu a menção a atribuir em cada domínio”. (2.º ciclo)

“não descortinamos qualquer relação comparativa com a avaliação anterior, nem qualquer consideração valorativa referente às melhorias introduzidas na sequência desta”. (2.º ciclo)

Idoneidade dos avaliadores

A idoneidade dos avaliadores é referenciada em 46 contraditórios. Na análise de conteúdo desta subcategoria foram identificadas 71 asserções que estão organizadas em cinco tipologias (indicadores), três das quais são positivas (*profissionalismo da equipa, comentários positivos ao rigor e sentimento de gratidão*) e duas são negativas (*comentários negativos ao rigor e sentimento de injustiça/insatisfação*). Na Figura 3 apresentamos a distribuição, em percentagem, das asserções sobre a idoneidade dos avaliadores, pelas cinco tipologias e por ciclo avaliativo.

Figura 3. Indicadores da subcategoria idoneidade dos avaliadores.



Considerando o total de asserções positivas e negativas, observa-se clara predominância das primeiras (70% são positivas e 30% são negativas). Numa análise holística dos dados, verifica-se que o profissionalismo da equipa é o aspeto mais referido nos contraditórios; que os contraditórios do 1.º ciclo avaliativo incluem mais asserções positivas à idoneidade dos avaliadores, que os do 2.º ciclo; e que os comentários negativos e os comentários positivos ao rigor se equilibram.

O **profissionalismo da equipa** é o indicador com maior número de asserções (28%, N= 20), com percentagens próximas em ambos os ciclos

(15% no 1.º ciclo e 13% no 2.º ciclo). São frequentes comentários que relevam o trabalho desenvolvido em colaboração e com grande dedicação e profissionalismo pela equipa de avaliação, de que são exemplos as expressões que passamos a transcrever: “experiência da equipa avaliativa”, “visão profissional do processo”, “forma profissional de atuar”, “profissionalismo com que levou a cabo este processo de avaliação”, “de salientar o espírito de colaboração e atitude de abertura evidenciadas pela Equipa de Avaliação Externa”, “cordialidade, simpatia e elevado profissionalismo que a equipa de avaliação demonstrou durante a ação”, “relação de grande profissionalismo e cordialidade com todos os membros da nossa comunidade”, “registamos o bom ambiente existente na escola nos dois dias de avaliação externa...para o qual também contribuiu a Equipa de Avaliação Externa”, “comportamento assertivo dos avaliadores”.

Os **comentários positivos ao rigor do processo** correspondem a 24% das asserções sobre a idoneidade dos avaliadores (N=17), sendo mais frequentes no 1.º ciclo avaliativo (15% dos contraditórios) do que no 2.º ciclo (8% dos contraditórios). São diversas as expressões que enaltecem o rigor do processo, das quais destacamos as seguintes: “rigor, por parte da equipa de avaliação”, “[relatório] elaborado com todo o rigor”, “a direção debruçou-se sobre o relatório rigorosamente elaborado pela equipa da IGEC”, “empenho e rigor na análise das evidências”, “os diferentes elementos envolvidos nos painéis... reconhecem a atitude de rigor, de exigência”, “rigoroso trabalho desenvolvido pela equipa de avaliação externa”, “rigor e qualidade técnica da (...) intervenção”.

O que podemos qualificar como **sentimento de gratidão** representa 18% das asserções (N=13), sendo que 11% (N=8) destas estão em contraditórios do 1.º ciclo e 7% (N=5) em contraditórios do 2.º ciclo avaliativo. Passamos a apresentar alguns exemplos de expressões que manifestam este sentimento: “reiteramos o nosso agradecimento pelo trabalho levado a cabo pelos Srs. Inspectores neste projeto”, “manifestando a nossa gratidão”, “consideramos com muito apreço o trabalho realizado pela Equipa”, “satisfação pelo dever cumprido”, “agradecimento pelo reconhecimento do trabalho da escola”.

Os **comentários negativos ao rigor** correspondem a 24% dos contraditórios (N=17), observando-se uma frequência ligeiramente superior no 2.º ciclo relativamente ao 1.º ciclo: 13% (N=9) e 11% (N=8), respetivamente. Nas asserções selecionadas para exemplo encontramos afirmações que confirmam a “identificação de imprecisões” e a “incompreensão de afirmações, contradições e repetições”; encontramos ainda: “alguns dos itens referenciados são manifestas inverdades”, “mostra falta de consideração e respeito por todo um trabalho que tem sido realizado”, “a afirmação do contrário ... é gravemente ofensiva da dignidade profissional dos docentes dos órgãos de gestão”, a “falta de coesão e de rigor”, a “atitude hostil da equipa”, a “falta de equidade” na ação, as “afirmações pouco claras”, a “ausência de uniformidade de critérios”, a “Visão incompleta da escola”, a “Visão diferente face aos pontos fortes da escola”, a “Ausência de fundamentação”; refere-se também que foi um “Processo assente em contradições”, com “Ausência de fundamentação”, onde surgem “Afirmações descontextualizadas e inconsistentes” que confirmam a “Visão redutora do processo” e “relatório superficialmente elaborado, sem rigor”.

As asserções que expressam **sentimento de injustiça/insatisfação** são pouco numerosas, apenas 4 (6%), sendo 3 do 1.º ciclo. Estes sentimentos emergem quando os autores dos contraditórios afirmam não se reverem “na avaliação atribuída” e terem o sentimento de “que o (seu) trabalho não foi devidamente valorizado, nem respeitado o empenho, a dedicação e o esforço desenvolvidos”. Mas também quando referem que existe alguma dificuldade em que a equipa de avaliação reconheça as suas” falhas profissionais”, pois “inquiriu em vez de formar”, realizou uma “avaliação sem carácter formativo” numa “atuação inquisitiva e de verificação”.

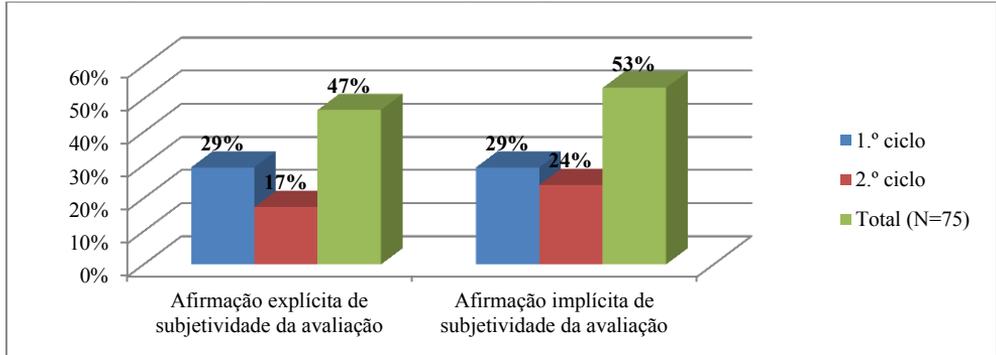
Subjetividade da avaliação

Para a análise desta subcategoria, procurámos identificar elementos discursivos reveladores de parcialidade/imparcialidade dos avaliadores que referissem explícita ou implicitamente a atribuição de classificações baseadas na opinião destes. Assim, da análise de conteúdo dos 42

contraditórios que fazem referência à subjetividade da avaliação emergiram 75 asserções que, de forma explícita ou implícita, fazem referência a esta subjetividade.

Na Figura 4 apresentamos as frequências absolutas e relativas de asserções com referências à subjetividade da avaliação, por ciclo avaliativo.

Figura 4. Subjetividade da avaliação alegada nos contraditórios.



Verifica-se que 53% das asserções (N=40) são afirmações implícitas de atribuição de classificações na base da opinião dos avaliadores e 47% (N=35) são afirmações explícitas. Quando comparados os dois ciclos avaliativos, observa-se uma tendência para a diminuição das afirmações sobre a subjetividade da avaliação, do 1.º para o 2.º ciclo (de 29% para 17%), sendo mais acentuada nas afirmações explícitas que diminuiram 12 pontos percentuais, enquanto as afirmações implícitas diminuiram 5 pontos percentuais.

Nos segmentos discursivos que expressam subjetividade assente na opinião dos avaliadores encontramos asserções de comparação com os resultados obtidos por outras escolas/agrupamentos (apenas no 1.º ciclo da AEE), de perguntas retóricas como forma de pôr em causa a avaliação efetuada (apenas no 1.º ciclo da AEE), de expressões de desconhecimento dos critérios avaliativos, de comparação com os resultados obtidos no 1.º ciclo avaliativo (apenas no 2.º ciclo), do uso de ironia/metáforas, de ausência de objetividade, conforme se ilustra na Tabela 4.

Tabela 4. Exemplos de asserções que expressam a subjetividade da avaliação.

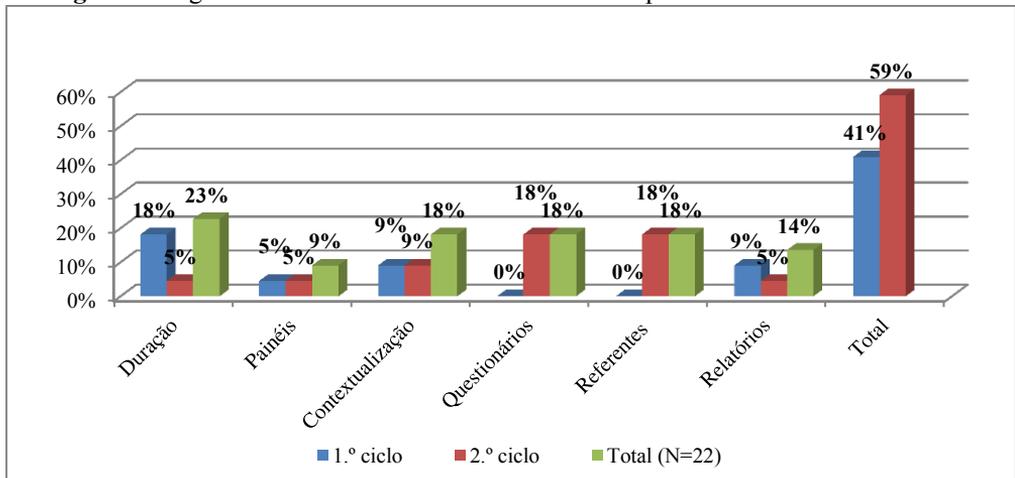
Indicadores	Exemplos de algumas asserções
Comparação com os resultados obtidos por outras escolas (apenas no 1.º ciclo)	<p>“constatamos que, com descrições semelhantes, há Escolas/Agrupamentos que obtiveram melhores classificações”.</p> <p>“pensamos estarem as menções algo desadequadas, principalmente quando as comparamos com as obtidas por outras unidades de gestão avaliadas no ano letivo anterior”.</p> <p>“observando Relatórios de Avaliação de outras unidades muito semelhantes à nossa, os fatores apontados para o distanciamento (...) [entre a CI e a CEx] foram considerados argumentos relevantes apresentados pelas Escolas”.</p>
Perguntas retóricas como forma de pôr em causa a avaliação efetuada (apenas no 1.º ciclo)	<p>Não será este exemplo um ponto forte e a merecer uma avaliação superior? (...) Não serão espetos a valorizar e a considerar como muito bons numa avaliação?”</p> <p>“Então haverá algum ponto fraco que leve a atribuir «Bom» neste domínio?”</p>
Desconhecimento dos critérios avaliativos	<p>“(…) devido ao nosso desconhecimento da ponderação dos fatores atribuídos como pontos fracos na totalidade da apreciação de cada um dos domínios”. (1.º ciclo)</p> <p>“desconhecendo, o Agrupamento, o peso atribuído aos restantes parâmetros em avaliação”. (1.º ciclo)</p> <p>“não se conhecem nem estão publicados quaisquer «referentes nacionais» ou «valores medianos nacionais», relativos ao contexto do Agrupamento”. (2.º ciclo)</p> <p>“A organização afirma desconhecer os fundamentos e fórmula de cálculo dessa construção matemática que é o “valor esperado”. Assim, “o «valor esperado» descredibiliza o objetivo da avaliação que poderia ter sido objetiva e justa”. (2.º ciclo)</p>
Comparação com os resultados obtidos no 1.º ciclo avaliativo (apenas no 2.º ciclo)	<p>“não são claras as razões que levaram à alteração (baixar) da avaliação nos domínios da “Prestação do serviço educativo” de “Muito Bom” para “Bom” e na “Liderança”, de “Muito Bom” para “Bom”».</p> <p>“Em momento algum a anterior avaliação externa (1.º ciclo) foi encarada como ponto de partida para avaliar, numa perspetiva evolutiva, o desempenho da organização e facilitar a identificação do caminho percorrido”.</p> <p>“perante os resultados expressos no relatório ora contraditado, o nosso esforço não foi valorizado, pois os níveis de classificação atribuídos aos supracitados domínios coincidem, na generalidade, com as classificações alcançadas em 2008”.</p> <p>“o Agrupamento não vê expresso o resultado do trabalho realizado e dos esforços desenvolvidos desde a última Avaliação Externa”.</p>

<p>Uso de ironia/metáforas</p>	<p>“Relativamente a esta afirmação, gostaríamos de saber o que levou a equipa inspetiva a tomar tal conclusão?” (1.º ciclo)</p> <p>“quando olhamos para a avaliação qualitativa que nos foi dada, lembramo-nos algumas vezes da metáfora da garrafa meia-vazia ou meia-cheia que todos nós conhecemos”. (1.º ciclo)</p> <p>“não podemos deixar de referir (e estranhar!) “o contacto com filósofos da atualidade” e o blogue Diálogos merecem, no projeto de relatório da avaliação externa”. (2.º ciclo)</p>
<p>Ausência de objetividade</p>	<p>“tais Relatórios, que, ainda em modesto entendimento, são superficialmente elaborados, sem rigor e sem critérios uniformes”. (1.º ciclo)</p> <p>“Entende-se que o presente RELATÓRIO deva ser objeto de revisão. Sob pena de o não sendo, constituir manifesta expressão de injustiça, por errónea perceção da realidade, condicionante da avaliação final”. (1.º ciclo)</p> <p>“são feitas algumas observações que não podemos, de modo algum, considerar exatas e são dadas classificações que, na nossa opinião, não traduzem a aplicação correta e devida da escala de avaliação apresentada na página 2 do relatório”. (1.º ciclo)</p> <p>“certamente que qualquer cidadão, conhecedor da escala a aplicar ficaria surpreendido com a classificação atribuída a este domínio-chave”. (1.º ciclo)</p> <p>“A interpretação dos dados revela ausência de rigor e inexatidão. Verifica-se que um número significativo de asserções produzidas carece de fundamentação/objetividade e, numa reflexão mais aturada, encontram-se contradições”. (2.º ciclo)</p> <p>“As taxas de conclusão/transição do ensino regular superiores às nacionais, a inexistência de abandono escolar e os baixos valores de saída precoce são aspetos positivos identificados (...), mas depois são desvalorizados /ignorados [pela equipa da AEE]”.</p> <p>“Em função dos elementos apresentados, a menção parece-nos revestida de interpretação pessoal e talvez subjetiva”. (2.º ciclo)</p> <p>“Consideramos que a equipa inspetiva foi generalista ao referir que (...) o que não está de todo correto”. (2.º ciclo)</p> <p>“Não compreendemos como é possível a equipa inspetiva ter tirado estas ilações...” (2.º ciclo)</p> <p>“nos diferentes campos de análise do relatório apresentado pela equipa existem afirmações inexatas graves”. (2.º ciclo)</p>

Sugestões de melhoria ao modelo

As sugestões de melhoria presentes em apenas 15 contraditórios estão distribuídas por *seis tipos de propostas de melhoria*: a duração, a constituição dos painéis, a organização do relatório, a contextualização da avaliação, a clarificação de procedimentos no uso dos questionários e a divulgação/clarificação dos referentes usados na avaliação dos resultados académicos. Na Figura 5 apresentamos a distribuição, em percentagem, das sugestões de melhoria, pelas seis tipologias e por ciclo avaliativo.

Figura 5. Sugestões de melhoria ao modelo de AEE expressas nos contraditórios.



Foram identificadas 22 sugestões de melhoria, nove no 1.º ciclo avaliativo (41%) e 13 no 2.º ciclo (59%). Globalmente, as sugestões mais frequentes reportam-se a aspetos relacionados com a duração da intervenção, ou seja, o tempo destinado à recolha de informações sobre as escolas (23%, N=5), e as menos frequentes dizem respeito à constituição dos painéis de avaliação para a realização das entrevistas (9%, N=2).

Fazendo a comparação por ciclo avaliativo, constata-se que, no 1.º ciclo, os três tipos de sugestões mais frequentes pertencem às seguintes tipologias: duração (18%, N=4), contextualização (9%, N=2) e relatórios

(9%, N=2). Ainda que estes valores sejam pouco expressivos, o alargamento do período de intervenção nas escolas/agrupamentos e a alteração na estrutura dos relatórios e até do tipo de informação e estilo de escrita, verificado no 2.º ciclo avaliativo, poderão justificar a diminuição destes dois tipos de sugestões neste ciclo. Relativamente ao 2.º ciclo avaliativo, as três sugestões mais frequentes dizem respeito a questionários (18%, N=4), a referentes (18%, N=4) e à contextualização (9%, N=2), sendo que as duas primeiras surgem apenas no 2.º ciclo, pois decorrem das alterações no modelo: a aplicação de questionários de satisfação a diferentes elementos da comunidade educativa e o uso de referentes contextualizados – valor esperado. Já no que se refere à contextualização, ainda que também se tenha verificado uma alteração neste aspeto, esta não parece satisfazer as escolas no 2.º ciclo avaliativo. Na Tabela 5 são apresentados exemplos de sugestões de melhoria para cada uma das tipologias identificadas na análise de conteúdo dos contraditórios.

Tabela 5. Exemplos de asserções que sugerem melhorias ao modelo de AEE.

Indicadores	Exemplos de algumas asserções
Duração da intervenção	<p>“o tempo de permanência da equipa de avaliação externa não foi suficiente para obter uma perceção mais pormenorizada do funcionamento do Agrupamento”. (1.º ciclo)</p> <p>“alargamento do tempo de observação, tempo de duração dos painéis”. (1.º ciclo)</p> <p>“Uma avaliação realizada em apenas dois dias e meio, observando numas escassas horas não mais do que três dos dez estabelecimentos”. (1.º ciclo)</p> <p>“mais tempo para o desenvolvimento de cada um dos painéis”. (2.º ciclo)</p>
Constituição dos Painéis	<p>“guiando-se tão somente pelo testemunho oral de uns quantos elementos dos órgãos instituídos (e eventualmente instruídos)”. (1.º ciclo)</p> <p>“uma lacuna neste processo de avaliação externa (...) não há nenhum painel destinado ao Conselho Pedagógico”. (2.º ciclo).</p>

<p>Organização do Relatório</p>	<p>“são superficialmente elaborados [relatórios], sem rigor e sem critérios uniformes, critérios que aliás se não conhecem”. (1.º ciclo)</p> <p>“O relatório apresenta uma organização que não permite uma leitura clara dos diferentes assuntos abordados, por falta de coesão, articulação e de rigor”. (1.º ciclo)</p>
<p>Contextualização da avaliação</p>	<p>“Se estiver presente na elaboração dos relatórios os contextos sociais onde a escolas se inserem”. (1º ciclo)</p> <p>“contexto económico e social da caracterização do agrupamento é totalmente ignorado e não é tomado em conta quando se passa a falar dos resultados”. (2.º ciclo)</p>
<p>Clarificação de procedimentos no uso dos questionários (2.º ciclo)</p>	<p>“os resultados dos inquiridos não foram disponibilizados (...), desconhecendo o agrupamento o seu conteúdo”.</p> <p>“a opção “não concordo nem discordo” foi lida de forma negativa pela IGE, pelo que se considera que deveria haver maior clarificação desse aspeto em futuros instrumentos de recolha de dados”.</p> <p>“maior participação das escolas a avaliar, nomeadamente na escolha das turmas (amostra) para a resposta aos questionários. Deveria ser dada a oportunidade às escolas de indicarem parte da amostra”.</p> <p>“pode ser questionada a representatividade da amostra selecionada [de alunos], uma vez que não estão garantidas as mesmas características qualitativas e quantitativas da população (...)” “o mesmo se aplica aos questionários dos encarregados de educação, que coincidiram com a amostra de alunos inquiridos”.</p>
<p>Divulgação dos referentes usados na avaliação dos resultados (2.º ciclo)</p>	<p>“não se conhecem nem estão publicados quaisquer ‘referentes nacionais’ ou ‘valores mediano nacionais’, relativos ao contexto do agrupamento”.</p> <p>“Toda a avaliação foi condicionada por um valor virtual designado ‘valor esperado’ (...) - cujos fundamentos e fórmula de cálculo se desconheciam antes da ação e ainda se desconhecem”.</p> <p>“Os valores esperados contratualizados com o Ministério da Educação (ME) no âmbito do Programa Educação 2015 serviram de referente ao trabalho desenvolvido pela escola e deverão ser, portanto, os únicos a serem considerados pela IGE para efeito da avaliação externa”.</p> <p>“as escolas dispõem atempadamente, diremos, sistematicamente, de informação estatística de âmbito nacional e não apenas quando são avaliadas”.</p>

2.3. Impacto e efeitos do relatório

A categoria “impacto e efeitos do relatório” inclui duas subcategorias: i) *impacto e efeitos do relatório na escola*, e ii) *impacto e efeitos do relatório na sala de aula*. Na Tabela 6 observa-se o número de contraditórios (em valores absolutos e em percentagens) com referências ao impacto e efeitos do relatório, na escola e na sala de aula, para cada uma das variáveis (ciclo avaliativo e classificação da escola).

Tabela 6. Contraditórios com referências a impacto e efeitos do relatório da IGEC.

Subcategorias	1.º ciclo de AE						2.º ciclo de AE						Total (N=69)	
	Classif. mais baixas		Classif. mais altas		Total		Classif. mais baixas		Classif. mais altas		Total			
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Impacto e efeitos na escola	9	13	9	13	18	26	18	26	6	9	24	35	42	61
Impacto e efeitos na sala de aula	1	1	1	1	2	3	0	0	0	0	0	0	2	3

Constata-se que apenas 2 contraditórios do 1.º ciclo avaliativo (um de uma escola com classificações baixas e outro de uma escola com classificações elevadas) assinalam impactos e efeitos dos relatórios na escola. Estes referem explicitamente a intenção de proceder a mudanças em contexto de sala de aula, conforme se ilustra nos exemplos seguintes: “a supervisão e o acompanhamento da prática letiva é um fator a melhorar” e “certamente no presente ano letivo a experimentação será uma metodologia mais utilizada em sala de aula”.

Observa-se que, do 1.º para o 2.º ciclo, o número de contraditórios com referências ao impacto e efeitos do relatório na escola aumentou de forma expressiva de 26% (N=18) para 35% (N=24). Também se registam diferenças relevantes entre escolas/agrupamentos com classificações mais baixas e escolas/agrupamentos com classificações mais elevadas; no primeiro caso são 27 contraditórios (39%) e no segundo caso são 15 contraditórios (22%).

Na análise de conteúdo desta subcategoria emergiram diversos tipos de impactos e efeitos que organizámos em quatro grupos: *oportunidade de melhoria*, *promoção da reflexão interna*, *desmotivação dos atores* e *diminuição da imagem externa da escola*.

Nas Figuras 6 e 7 apresentamos a distribuição destas asserções, considerando as variáveis ciclo avaliativo e classificação da escola.

Figura 6. Impacto e efeitos da AEE, por ciclo avaliativo.

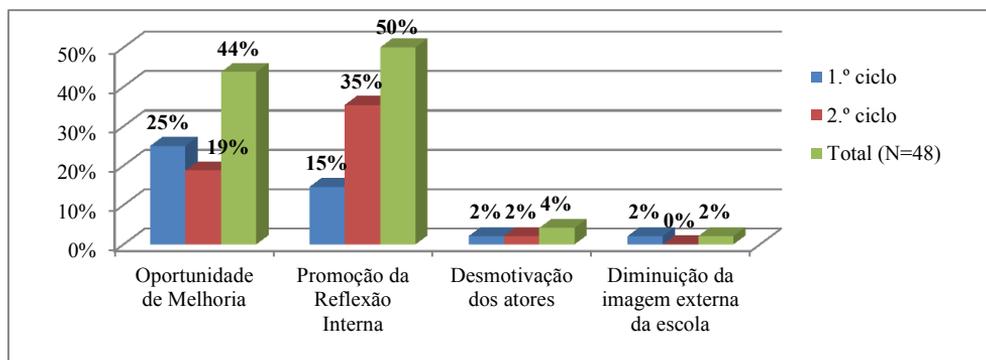
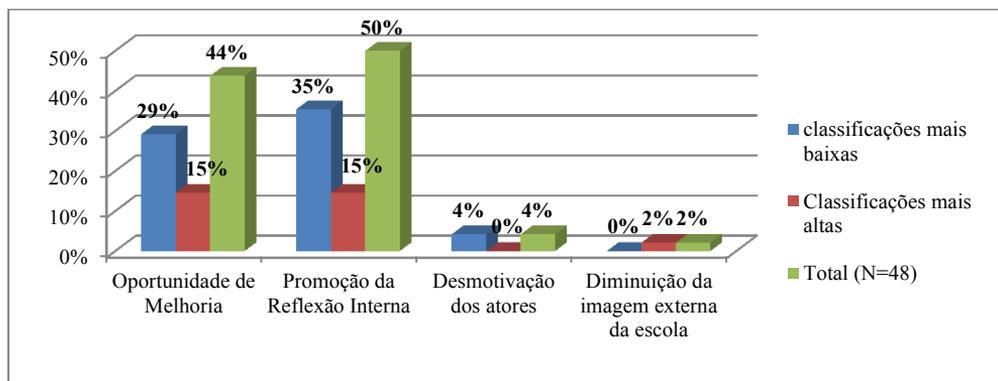


Figura 7. Impacto e efeitos da AEE, por classificação da escola.



De acordo com os dados, 94% das asserções que se referem ao impacto e efeitos da AEE relevam aspetos positivos, 50% das unidades de registo (N=24) sublinham a promoção da reflexão interna e 41% (N=21) apontam para a oportunidade de melhoria. As referências a aspetos negativos são

residuais, tendo sido identificadas apenas três asserções; duas referem a desmotivação dos atores e uma a diminuição da imagem externa da escola.

Estabelecendo a comparação entre o 1.º e o 2.º ciclo, observa-se uma diminuição das asserções que fazem referência a oportunidades de melhoria (25% e 19%, respetivamente). De assinalar o aumento considerável de asserções que apontam para a promoção da reflexão interna: de 15% nos contraditórios do 1.º ciclo passou a 35% nos contraditórios do 2.º ciclo.

Considerando a variável ‘classificação da escola’, observa-se que as escolas/agrupamentos com classificações mais baixas são as que mais reconhecem impacto e efeitos positivos da AEE; 29% das asserções (N=14) referem a oportunidade de melhoria e 35% (N=17) indicam a promoção da reflexão interna. Nas escolas/agrupamentos com classificações mais altas, apenas 15% (N=7) das asserções relevam estes dois tipos de impactos e efeitos.

Na Tabela 7 encontramos exemplos de asserções que sugerem impactos e efeitos do relatório na escola/agrupamento.

Tabela 7. Exemplos de asserções que sugerem impactos e efeitos do relatório na escola/agrupamento.

Indicadores	Exemplos de algumas asserções
Oportunidade de Melhoria	<p>Melhoria dos resultados da aprendizagem</p> <p>“Reiteramos o nosso agradecimento pelo trabalho levado a cabo pelos Srs. Inspetores neste projeto e, com isso, queremos criar uma maior janela de oportunidade para os nossos alunos”. (1.º ciclo)</p> <p>“A sua intervenção [dos avaliadores externos] ajudar-nos-á a consolidar práticas exemplares na construção do sucesso educativo dos alunos”. (2.º ciclo)</p>
	<p>Melhoria de práticas/processos da escola/AE</p> <p>“os pontos fracos evidenciados no vosso relatório serão considerados oportunidades de melhoria na senda da melhoria contínua de resultados e práticas de funcionamento...” (1.º ciclo)</p> <p>“Reconhece-se a maior importância a um processo de Avaliação Externa, na medida em que permite um espelhamento da própria escola, e uma maior consciencialização da sua missão e da forma como cumpre os seus objetivos”. (1.º ciclo)</p>

		<p>“É clara e não ambígua a nossa intenção de utilizar os objetivos e os domínios da Avaliação Externa como um referencial de apoio, referencial esse que é um auxiliar para enquadrar a nossa atividade”. (2.º ciclo)</p>
	Melhoria dos processos de autoavaliação	<p>“ter aprofundado os saberes próprios e a capacidade de autoavaliação, caminhos que devem levar a um agrupamento de escolas com mais sucesso”. (1.º ciclo)</p> <p>“(…) o plano de melhoria que resultou da Avaliação Externa realizada em 2008”. (2.º ciclo)</p>
	Concretização de novos procedimentos	<p>“foram despoletados os procedimentos sugeridos no ponto 2 [revisão do Projeto Educativo]”. (1.º ciclo)</p> <p>“ao identificar pontos fortes e áreas de melhoria, este relatório oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de ação para a melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere”. (2.º ciclo)</p>
Promoção da Reflexão Interna	Promoção da reflexão sobre resultados e ou práticas	<p>“Constituindo o relatório recebido mais um instrumento de reflexão e debate para a comunidade educativa, a sua divulgação, análise e consequente debate foi imediatamente promovido”. (2.º ciclo)</p> <p>“Terminamos, reforçando o impacto da reflexão que esta avaliação externa proporcionou, (2.º ciclo)</p>
	Promoção da reflexão estratégica	<p>“somos (...) levados a concluir da importância que teve para o Agrupamento (...) vamos certamente trabalhar, refletir, descobrir onde, como e quando mudar para a melhoria contínua”. (1.º ciclo)</p> <p>“(…)as críticas construtivas, pois são essas que se constituem como ponto de partida para a redefinição dos cenários desejáveis e para a procura das estratégias adequadas”. (1.º ciclo)</p> <p>“a comunidade educativa do Agrupamento (...) desenvolveu uma reflexão alargada e debate sobre o relatório de avaliação cujas conclusões constituem o contraditório que aqui se apresenta”. (2.º ciclo)</p>
Desmotivação dos atores		<p>“Registe-se, para eventual ponderação, que se justifica o nosso desagrado e manifesta amargura que se sentiu em toda a equipa docente, nomeadamente no órgão executivo e a equipa de avaliação interna...”</p> <p>“tememos que o presente relatório desmotive e desmoralize, retirando forças anímicas e dessubjetivando os atores, da sua competência e</p>

	naquilo que acreditam estar a conseguir para a melhoria e a qualidade da escola pública”.
Diminuição da imagem externa da escola	“publicitando-se tais Relatórios (...) sempre e só poderá contribuir para uma má imagem de uma qualquer Escola, ou Agrupamento, pondo quase sempre, ou mesmo sempre, em causa o árduo e profícuo trabalho realizado ao longo de vários anos”.

Importa sublinhar que estas asserções se situam essencialmente ao nível das intenções, pois as escolas/agrupamentos que optaram por redigir um contraditório fizeram-no no curto espaço de tempo pré-estabelecido, logo após a receção do relatório da avaliação externa, sem que tivesse decorrido tempo suficiente para poderem observar/avaliar os efeitos do mesmo na organização. Todavia, nos contraditórios são frequentes as referências à importância da AEE e, em particular, do respetivo relatório, para a melhoria das dinâmicas e dos serviços prestados pelas organizações escolares. Em alguns contraditórios (poucos) especificam-se as modificações que se pretendem implementar.

2.4. Discordância com o relatório

Relativamente à categoria “discordância com o relatório” procedemos à identificação dos contraditórios que assinalaram discordância relativamente ao relatório da IGEC, nomeadamente acerca de factos e de interpretação, com enfoque nas classificações. Na Tabela 8 apresentamos a distribuição dos contraditórios por ciclo avaliativo e por classificação da escola/agrupamento.

Tabela 8. Contraditórios que referem discordância com o relatório da AEE, por ciclo avaliativo e classificação da escola.

1.º ciclo de AE						2.º ciclo de AE						Total (N=69)	
Classif. mais baixas		Classif. mais altas		Total		Classif. Mais baixas		Classif. mais altas		Total			
N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
18	26	7	10	25	36	17	25	2	3	19	28	44	64

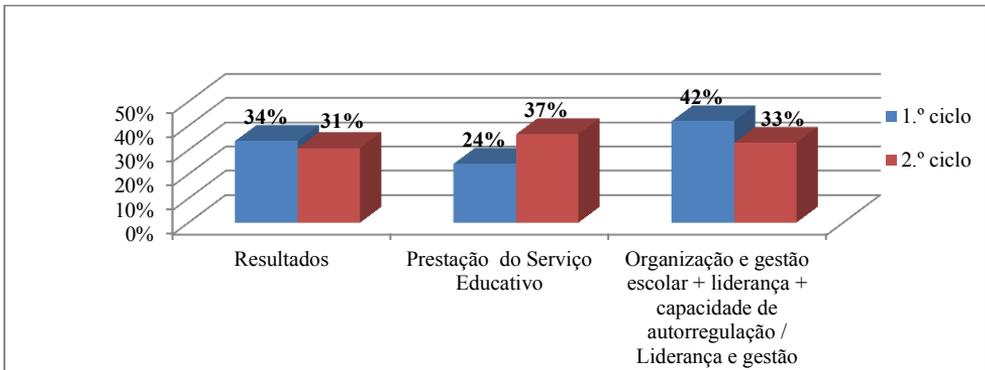
A análise da tabela revela que 64% dos contraditórios (N=44) assinalam discordância com o relatório de AEE. Destes, 36% são do 1.º ciclo (25

contraditórios) e 28% do 2.º ciclo (19 contraditórios). É notório o decréscimo do nível de discordância com os relatórios, do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo da AEE. Dada a crescente relevância social da AEE (CNE, 2008; CNE, 2010), julgamos que esta tendência poderá indiciar uma aceitação progressiva da inevitabilidade (e talvez da mais-valia) da avaliação organizacional, nas suas duplas vertentes: a avaliação externa e a autoavaliação.

Considerando as classificações das escolas/agrupamentos, verifica-se que 51% (N=35) dos contraditórios que referem discordâncias com o relatório são de escolas/agrupamentos com classificações mais baixas e apenas 13% (N=9) são de escolas/agrupamentos com classificações mais altas.

Tendo em conta que a AEE segue um referencial, organizado em domínios de avaliação (cinco no 1.º ciclo avaliativo² e três no 2.º ciclo avaliativo), procedemos à identificação das asserções que expressam discordância relativamente às classificações obtidas, por domínio e nos dois ciclos avaliativos (Figura 8).

Figura 8. Discordâncias em relação aos diferentes domínios do relatório no 1.º ciclo e 2.º ciclo de avaliação



² Agregámos, aqui, alguns domínios do referencial do 1.º ciclo, por forma a obter apenas 3 domínios, tal como contemplado no referencial do 2.º ciclo de avaliação externa. Ainda que se possam colocar algumas reservas a este procedimento, a eventual perda de algum rigor decorrente da agregação dos dados é compensada com a vantagem de ser possível uma análise comparativa.

Nos contraditórios do 1.º ciclo de avaliação foram identificadas 74 asserções (unidades de registo) e nos do 2.º ciclo identificámos 52 asserções. A fim de podermos comparar as frequências de asserções no 1.º e 2.º ciclos, procedemos à junção dos três últimos domínios dos relatórios do 1.º ciclo. Assim, observa-se que, no 1.º ciclo, a percentagem mais elevada de asserções discordantes com a avaliação coincide com os domínios *organização e gestão, liderança e capacidade de autorregulação* (42%, N=31). Já no 2.º ciclo, é no domínio da *prestação do serviço educativo* que esta percentagem é maior (37%, N=19). A percentagem de asserções discordantes no domínio *resultados* é ligeiramente superior no 1.º ciclo (34%, N=25), sendo de 31% no 2.º ciclo (N=16).

Nas Figuras 9 e 10 apresentamos a distribuição das asserções por domínio, considerando a variável classificação da escola.

Figura 9. Discordância nos diferentes domínios do relatório no 1.º ciclo avaliativo, por classificação de escola.

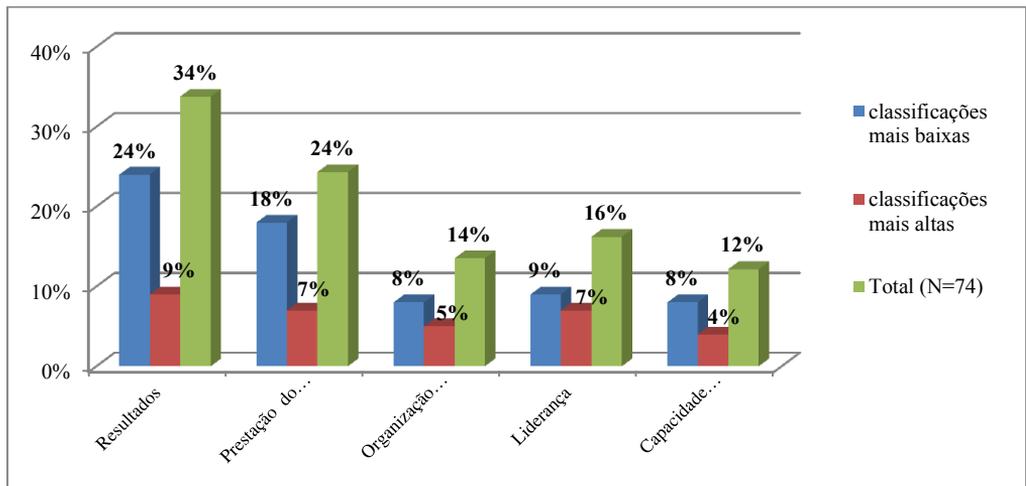
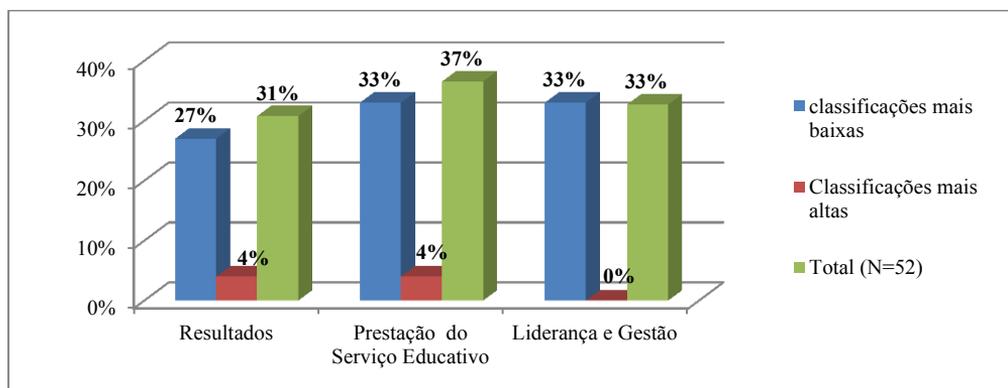


Figura 10. Discordância nos diferentes domínios do relatório no 2.º ciclo avaliativo, por classificação de escola.



No 1.º ciclo avaliativo, o domínio mais contestado é o dos *resultados* (34%), seguido da *prestação do serviço educativo* (24%), surgindo depois a *liderança* (16%), a *organização e gestão* (14%) e, por último, a *capacidade de autorregulação* (12%).

A percentagem de asserções de discordância de escolas/agrupamentos com classificações mais baixas supera a percentagem de discordância das escolas/agrupamentos com classificações mais altas, em todos os domínios.

No 2.º ciclo avaliativo a contestação maior verifica-se no domínio da *prestação do serviço educativo* (37%), em seguida vem o domínio da *liderança e gestão* (33%) e por fim, o domínio dos *resultados* (31%). Observa-se que a contestação tem origem, sobretudo, nas escolas/agrupamentos com classificações mais baixas, sendo que apenas 4% das escolas/agrupamentos com classificações mais altas manifestaram discordância com os domínios *resultados* e *prestação do serviço educativo*.

3. Considerações Finais

O número de contraditórios no primeiro ciclo da AEE superou o número de contraditórios no 2.º ciclo avaliativo e são as escolas/agrupamentos

com classificações mais baixas que mais recorrem ao direito de contraditório, em ambos os ciclos.

As reações das escolas/agrupamentos ao modelo de AEE são, genericamente, positivas, pois pouco mais de metade dos contraditórios apresenta críticas ao modelo da AEE, sendo que as reações positivas e as negativas se equilibram, ainda que haja um ligeiro aumento das críticas negativas, do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo.

Nas críticas positivas ao modelo de AEE são vários os contraditórios que revelam que esta avaliação constitui uma oportunidade de melhoria, de aprendizagem organizacional, de reflexão interna, de autocrítica e, por conseguinte, de potenciar a autoavaliação das escolas. Alguns contraditórios sublinham o carácter formativo da avaliação externa e o papel do relatório da AEE como um instrumento potenciador de autorregulação contínua das escolas, o que é, de resto, um dos objetivos assumidos pela própria IGEC.

Nas críticas negativas surgem referências aos factos de o relatório não contemplar as variáveis externas à atividade da escola, de o cálculo do valor esperado não valorizar o desempenho real da escola (2.º ciclo) e da ausência de uma relação comparativa com a avaliação obtida no 1.º ciclo.

Mais de 60% dos contraditórios referem a subjetividade da avaliação; contudo, a idoneidade dos avaliadores é amplamente reconhecida em ambos os ciclos e o seu profissionalismo e rigor avaliativo não são questionados. As sugestões de melhoria ao modelo são reduzidas.

A partir do que expusemos cremos poder concluir que as organizações escolares realizaram já um caminho no sentido de compreenderem melhor a importância e o sentido da prestação de contas através da AEE, principalmente as que obtiveram classificações mais altas, revelando a intenção de implementar mudanças de acordo com as sugestões deixadas pelos avaliadores externos. De facto, constatámos que mais de metade dos contraditórios evidencia a intenção dos atores procederem a mudanças (embora seja residual o número daqueles que destacam as mudanças planeadas ou implementadas ao nível da sala de aula) e que muitos evidenciam a ocorrência de impactos e efeitos dos relatórios nas escolas.

Ao longo do período em estudo (2006-2012), as escolas efetuaram e experienciaram processos de aprendizagem organizacional, sendo esta uma mais-valia clara do processo de AEE. Efetivamente, estas assumem expressamente que uma *boa* classificação pode não ser um sinal de que tudo está bem, ou de nada há a mudar ou a melhorar, no sentido da prestação de um serviço educativo de excelência. Ao promover a reflexão interna, a autocrítica e a autoavaliação das escolas, o relatório produzido pela AEE parece, assim, cumprir os objetivos que se propõe: a promoção da melhoria organizacional e a regulação das escolas.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta: Avaliação*, 1 (2), 150-169.
- Alves, P. C., & Correia, S. M. T. (2008). A auto-avaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de Professor*, 14 (2), 355-382. Retirado de <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>.
- Azevedo, J. M. (2007). Estudo: Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE-ME (Ed.), *Atas do Seminário Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Lisboa: CNE, 13-99.
- Brandalise, M. (2007). *Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares*. Tese de Doutoramento, Universidade Católica de S. Paulo, S. Paulo, Brasil.
- Bidarra, M.G., Barreira, J.C., & Vaz-Rebello, M.P. (2011), O lugar da autoavaliação no quadro da avaliação externa de escolas. *Revista Nova Ágora*, 2, 39-42.
- Creswell, J. W. (2010), *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto* (3.^a ed), Porto Alegre, Bookman.
- Curado, I. M. F. (2010). *Auto-avaliação – Um estudo de caso numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In, J.A. Lima & J.A. Pacheco (Orgs). *Fazer investigação, contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-1126). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, E., & Espogeira, M. (2009). Avaliação da escola como um dispositivo de prática reflexiva dos professores: a *aprendizagem*, a *vontade*, a *emoção*, e a *partilha*. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança.

- Fialho, I. (2009b). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), 99-116. Retirado de <http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/5088/1/Artigo%20Fialho%20Rev%20Temas%20e%20Problemas.pdf>.
- Fialho, I., Oliveira, J., & Ferrinho, L. (2010). Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola: análise dos resultados da avaliação externa das escolas e agrupamentos da Península de Setúbal. Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC - *Da exclusão à excelência. Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação*. Universidade de Évora, Évora, 16 a 18/09/2010. Retirado de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5090/1/Capacidade%20de%20auto-regula%C3%A7%C3%A3o%20e%20melhoria%20da%20escola%20%28%C3%BAltimo%29.pdf>.
- Fialho, I., Saragoça, J., Silva, C., & Fialho, C. (2010). Avaliação da qualidade das escolas no Alentejo: o desafio da auto-avaliação – *Actas do XI Congresso da AEPEC*, Universidade de Évora.
- Gomes, S., Silvestre, M. J., Fialho, I., & Cid, M. (2011). Modelos e práticas de (auto)avaliação em escolas do Alentejo. *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña. Universidade da Coruña [CD-ROM] ISSN: 1138-1663.
- IGE (2012). *Avaliação externa das escolas: avaliar para a melhoria e a confiança - 2006-2011*. Lisboa: MEC. Retirado de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf.
- Lei n.º 31/2012, de 20 de dezembro. Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do sistema Educativo).
- OCDE (2012). Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing.
- Rebordão, I. (2010). *A avaliação das escolas no quadro actual das políticas públicas de educação*. Relatório do Projeto de Mestrado, Universidade de Lisboa - Instituto de Educação, Lisboa.
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 17 (62), 87-108, jan./mar.
- Simões, G. M.J. (2010). *Auto-avaliação da escola – Regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Silvestre, M. J. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.

- Terrasêca, M. (2010). *Avaliação externa - Porquê e para quê? Contributos para um parecer sobre a avaliação externa de escolas*. (Parecer apresentado ao CNE em Junho de 2010).
- Ventura, A. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E ANÁLISE DO DESEMPENHO DAS ESCOLAS

Contextualização e objetivos do estudo

A problemática da avaliação de escolas tem assumido uma importante visibilidade no sistema educativo português e tem suscitado debates entre vários atores sobre a qualidade do sistema educativo, em geral, e das escolas em particular. A Lei nº31/2002, de 20 de dezembro que aprova o sistema da avaliação da educação do ensino não superior foi um passo importante para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação de escolas, uma vez que pressupõe a integração de duas modalidades de avaliação: a autoavaliação, mais orientada por uma lógica interna, e a avaliação externa, desenvolvida pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência.

Tendo como objetivo compreender a evolução do desempenho das escolas, através da comparação das classificações nos vários domínios de avaliação, somos confrontados desde logo com mudanças no quadro de referência e na escala de avaliação, que ocorreram entre o primeiro (2006-2011) e o segundo ciclo avaliativo (iniciado em 2012), na sequência dos pareceres do CNE (2008, 2010, 2011) e do relatório final produzido pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa de Escolas (GTAAE, 2011). O Quadro de Referência da Avaliação Externa de Escolas (AEE) foi simplificado, tendo-se registado uma redução no número de domínios e de campos de análise. Em vez de cinco domínios (*Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão escolar, Liderança e Capacidade de Auto-regulação e Melhoria da Escola*), o quadro de

¹ Universidade de Coimbra. Apresentação do Estudo elaborado em coautoria com Maria da Graça Bidarra, Maria da Piedade Vaz Rebelo e Valentim Rodrigues Alferes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

referência passou a ser constituído por três domínios (*Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão*), com três campos de análise cada um, em lugar dos 19 factores que constituíam o quadro de referência anterior. Com efeito, assistiu-se à junção dos domínios *Organização e Gestão Escolar* e *Liderança*, passando a constituir a *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* um campo de análise do domínio *Liderança e Gestão*. Ainda que tenham ocorrido igualmente alterações nos campos de análise dos domínios *Resultados e Prestação do Serviço Educativo*, foi pois nos domínios *Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* que se verificaram maiores alterações. Estas mudanças encontram algum suporte empírico em estudos realizados através da análise das classificações das escolas orientadas pelo quadro de referência do primeiro ciclo de avaliação, que apontam para a existência de correlações entre domínios e entre domínios e fatores, sendo identificadas redundâncias entre fatores e a sua ponderação diferencial na classificação no domínio dos *Resultados* (cf. Bidarra, Barreira, Vaz-Rebelo & Alferes, 2014).

Também a escala de classificação dos domínios foi alterada entre o primeiro e o segundo ciclo avaliativo. Passou-se de uma escala de quatro níveis (*Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom*) para cinco níveis, tendo-se acrescentado o nível *Excelente* aos anteriores, com a recomendação que deve ser utilizado com carácter de exceção. Em todos os descritores dos níveis da escala, a comparação entre o valor obtido e o valor esperado em termos de resultados, passou a constituir o *fator âncora* na atribuição das classificações.

Outro aspecto não menos importante teve a ver com a reorganização da rede escolar (Despacho nº 5634-F/2012, 26 abril), tendo os agrupamentos de escolas do primeiro para o segundo ciclo mudado a sua organização devido ao processo de constituição de novas agregações. Neste sentido, foi possível constatar também situações de mudança de designação da Escola/Agrupamento, dificultando a análise da evolução do desempenho das escolas recorrendo à comparação das classificações entre o primeiro e o segundo ciclos avaliativos.

Metodologia

A base de dados é constituída pelas classificações obtidas em 43 Unidades de Gestão (UG) da região centro no primeiro e segundo ciclos avaliativos. Para conhecer a evolução das escolas calcularam-se as diferenças nas classificações entre o primeiro e segundo ciclo para cada domínio, tendo-se procedido ainda à análise da relação entre as classificações obtidas nos dois ciclos avaliativos.

No que respeita às classificações do domínio *Resultados* (cf. Quadro 1), podemos constatar que, de 17UG com o nível de *Suficiente*, no primeiro ciclo de avaliação, 15UG passaram para o nível de *Bom* e duas UG para o nível de *Muito Bom*, no segundo ciclo de avaliação. Por outro lado, de 23UG com o nível de *Bom*, 13UG mantiveram-se no mesmo nível, enquanto 10UG subiram para o nível de *Muito Bom*. É também digno de registo o facto de uma UG com nível de *Insuficiente* conseguir atingir o nível de *Muito Bom* no segundo ciclo de avaliação.

Quadro 1. Comparação das classificações no domínio *Resultados*

		2º Ciclo		Total
		Bom	Muito Bom	Bom
1º Ciclo	Insuficiente	0	1	1
	Suficiente	15	2	17
	Bom	13	10	23
	Muito Bom	0	2	2
Total		28	15	43

Relativamente às classificações no domínio *Prestação do Serviço Educativo* (cf. Quadro 2), podemos verificar que das 18UG que no primeiro ciclo de avaliação obtiveram nível de *Suficiente*, 9 UG passaram para o nível de *Bom* e 9 UG para o nível de *Muito Bom*, no segundo ciclo de avaliação. Por outro lado, de 19UG com o nível de *Bom*, 10UG mantiveram-se no mesmo nível, enquanto 9 UG subiram para o nível de *Muito Bom*. É de registar o facto de uma UG com nível de *Insuficiente* conseguir o nível de *Bom* no segundo ciclo de avaliação.

Quadro 2. Comparação das classificações no domínio *Prestação do Serviço Educativo*

		2º Ciclo		Total
		Bom	Muito Bom	Bom
1º Ciclo	Insuficiente	1	0	1
	Suficiente	9	9	18
	Bom	10	9	19
	Muito Bom	0	5	5
Total		20	23	43

Quando comparamos as classificações do domínio *Organização e Gestão Escolar*, no primeiro ciclo de avaliação, com o domínio *Liderança e Gestão*, no segundo ciclo de avaliação (cf. Quadro 3), podemos verificar que, de 3UG com nível de *Suficiente*, 1UG passou para o nível de *Bom* e 2 para o nível de *Muito Bom*. Por outro lado, de 28UG com nível de *Bom*, 11UG mantiveram o mesmo nível, enquanto 17UG subiram para o nível de *Muito Bom*. É de registar, ainda, que 3UG desceram do nível de *Muito Bom* para *Bom* e 8UG mantiveram o nível de *Muito Bom*, tendo ainda 1UG com o nível de *Insuficiente* subido, no segundo ciclo de AEE, para o nível de *Bom*.

Quadro 3. Comparação das classificações nos domínios *Organização e Gestão Escolar e Liderança e Gestão*

		Liderança e Gestão 2º Ciclo		Total
		Bom	Muito Bom	
Organização e Gestão Escolar 1º Ciclo	Insuficiente	1	0	1
	Suficiente	1	2	3
	Bom	11	17	28
	Muito Bom	3	8	11
Total		16	27	43

Ao estabelecermos a comparação das classificações do domínio *Liderança*, no primeiro ciclo de avaliação, com o domínio *Liderança e*

Gestão, no segundo ciclo de avaliação (cf. Quadro 4), podemos verificar que, de 7UG com nível de *Suficiente*, 3 passaram para o nível de *Bom* e 4 para o nível de *Muito Bom*. Por outro lado, de 24UG com nível de *Bom*, 10UG mantiveram o mesmo nível, enquanto 14UG subiram para o nível de *Muito Bom*. É ainda de registar que, de 11UG com o nível de *Muito Bom*, 2UG desceram para o nível de *Bom*, enquanto 9UG mantiveram o mesmo nível, passando 1UG do nível de *Insuficiente* para o nível de *Bom* no segundo ciclo de AEE.

Quadro 4. Comparação das classificações nos domínios *Liderança* e *Liderança e Gestão*

		Liderança e Gestão 2º Ciclo		Total
		Bom	Muito Bom	Bom
Liderança 1º Ciclo	Insuficiente	1	0	1
	Suficiente	3	4	7
	Bom	10	14	24
	Muito Bom	2	9	11
Total		16	27	43

Quando comparamos as classificações do domínio *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola*, no primeiro ciclo de avaliação, com o domínio *Liderança e Gestão*, no segundo ciclo de avaliação (cf. Quadro 5), registamos que, de 21UG com nível de *Suficiente* 10 passaram para o nível *Bom* e 11 para o nível *Muito Bom*. Por outro lado, de 18UG com nível *Bom*, 5UG mantiveram o mesmo nível, enquanto 13UG subiram para o nível *Muito Bom*. É ainda de registar que, de 11UG com o nível *Muito Bom*, 2UG desceram para o nível *Bom*, enquanto 9UG mantiveram o mesmo nível, no entanto 1UG conseguiu passar do nível *Insuficiente* para o nível *Bom* e outra do nível *Insuficiente* para *Muito Bom*.

Quadro 5. Comparação das classificações nos domínios *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* e *Liderança e Gestão*

		Liderança e Gestão 2º Ciclo		Total
		Bom	Muito Bom	Bom
Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola 1º Ciclo	Insuficiente	1	1	2
	Suficiente	10	11	21
	Bom	5	13	18
	Muito Bom	0	2	2
Total		16	27	43

Observando o Quadro 6, podemos constatar que nos domínios *Resultados e Prestação do Serviço Educativo* 65% das UG sobem de nível de classificação, enquanto 35% mantêm o nível atribuído. Quando comparamos o domínio *Liderança e Gestão*, no segundo ciclo de AEE, com o domínio *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola*, no primeiro ciclo de AEE, verifica-se que 86% das UG sobem de nível, enquanto 14% mantêm o mesmo nível. No entanto, se estabelecermos a comparação do domínio *Liderança e Gestão*, com os domínios *Liderança e Organização e Gestão Escolar*, no primeiro ciclo de AEE, verificamos que 58% e 40% sobem de nível, enquanto 40% e 51% mantêm o mesmo nível, respetivamente, registando-se mesmo a descida de nível de algumas UG.

Quadro 6. Alteração dos níveis de frequência das classificações nos domínios entre o primeiro e segundos ciclos avaliativos

Níveis	Resultados	Prestação do Serviço Educativo	Liderança e Gestão Min.	Liderança e Gestão Med.	Liderança e Gestão Max.
-1	0	0	0	1	4
0	15	15	6	17	22
1	25	18	23	19	16
2	2	10	13	6	1
3	1	0	1	0	0

Como podemos verificar no quadro 7, registam-se fracas correlações entre as classificações obtidas pelas escolas no primeiro ciclo e segundo ciclos avaliativos nos vários domínios, sendo que o único domínio em que há uma correlação significativa é o dos *Resultados*.

Quadro 7. Correlações entre as classificações no primeiro e no segundo ciclo avaliativos

		Resultados 2º Ciclo	Prestação do Serviço Educativo 2º Ciclo	Liderança e Gestão 2º Ciclo
Resultados - 1º Ciclo	<i>Pearson Correlation</i>	.312(*)	.083	.131
	Sig. (2-tailed)	.042	.597	.403
	N	43	43	43
Prestação do Serviço Educativo - 1º Ciclo	<i>Pearson Correlation</i>	.222	.264	.164
	Sig. (2-tailed)	.153	.088	.295
	N	43	43	43
Organização e Gestão - 1º Ciclo	<i>Pearson Correlation</i>	.070	.058	.170
	Sig. (2-tailed)	.655	.710	.276
	N	43	43	43
Liderança - 1º Ciclo	<i>Pearson Correlation</i>	.021	-.005	.252
	Sig. (2-tailed)	.895	.977	.103
	N	43	43	43
Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola - 1º Ciclo	<i>Pearson Correlation</i>	.150	.021	.251
	Sig. (2-tailed)	.338	.892	.104
	N	43	43	43

Conclusões

De acordo com os dados obtidos do desempenho das escolas entre os dois ciclos avaliativos, com base nas classificações obtidas por 43 Unidades de Gestão da Região Centro de Portugal, verifica-se uma evolução positiva das classificações obtidas pelas escolas nos domínios *Resultados*, *Prestação do Serviço Educativo* e *Liderança e Gestão*, que pode ser indicador de uma melhoria das escolas.

Constata-se que no primeiro ciclo de avaliação AEE se utilizaram os diferentes níveis da escala (*Insuficiente*, *Suficiente*, *Bom* e *Muito Bom*), enquanto no segundo ciclo só se utilizaram dois níveis da escala (*Bom* e *Muito Bom*). No entanto, é de realçar que a atribuição do nível *Muito Bom*

às escolas, utilizando a nova escala de classificação em que o nível máximo é *Excelente*, não é o mesmo que atribuir *Muito Bom* na escala anterior.

Constata-se, também, uma aproximação da classificação do domínio de classificação mais elevada no primeiro ciclo de avaliação (*Liderança e Organização e Gestão Escolar*) relativamente aos restantes domínios, em parte devida ao facto do domínio *Liderança e Gestão*, no segundo ciclo, incluir agora o campo de análise da *Autoavaliação e melhoria da escola*, que correspondia ao que obtinha níveis mais baixos no primeiro ciclo (cf. Barreira, Bidarra, & Vaz-Rebello, 2011).

Uma vez que, à exceção do domínio *Resultados*, não se registam correlações estatisticamente significativas entre as classificações obtidas pelas escolas no primeiro e no segundo ciclo avaliativo, torna-se então pertinente questionar se estas mudanças traduzirão de facto uma melhoria das escolas ou alguma inconsistência nas classificações devido à alteração no quadro de referência e na escala utilizada.

A partir destes dados preliminares, contamos alargar este estudo de modo a poder apreender melhor a evolução do desempenho das escolas, a sua melhoria, bem como o contributo da avaliação externa neste contexto.

Referências bibliográficas

- Barreira, C. F., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebello, M. P. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45 (1), 79-92.
- Bidarra, M. G., Barreira, F. C., Vaz-Rebello, M. P., & Alferes, R. 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
- Conselho Nacional de Educação (2008). In *Diário da República* - II Série - N.º 113, 13 de Junho. Parecer N.º 5 sobre avaliação externa das escolas.
- Conselho Nacional de Educação (2010). In *Diário da República* - II Série - N.º 111, 9 de Junho. Parecer N.º 3 sobre avaliação externa das escolas.

Conselho Nacional de Educação (2011). In *Diário da República* - II Série - N.º 5, 7 de Janeiro. Recomendação sobre avaliação das escolas.

Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas: Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.

ESTUDO DE CASO NA REGIÃO DO ALGARVE: A PERSPETIVA DAS LIDERANÇAS

Introdução

O estudo empírico que aqui se apresenta assume-se como um estudo de caso organizacional, tendo sido realizado num Agrupamento de Escolas (AE) na região mais a sul do País – Algarve.

Foi nossa intenção, por um lado, conhecer as perspetivas dos diversos atores (diretor, coordenador de equipa de autoavaliação e coordenadores de ciclo/grupo disciplinar) relativamente a formas de apropriação, publicitação e debate na escola e na comunidade no que se refere à avaliação externa de escolas (AEE). Por outro lado, quisemos também avaliar o impacto e efeitos da avaliação externa na melhoria da escola em termos organizacionais, curriculares e pedagógicos. Neste sentido, fomos tentar perceber como são percecionadas pelos atores as medidas adotadas pela escola/agrupamento ao nível organizacional (liderança e gestão), analisar os indicadores do impacto curricular e pedagógico (serviço educativo, gestão pedagógica e curricular), identificar as dinâmicas envolventes da comunidade educativa e, por fim, identificar as medidas adotadas para a sustentabilidade dos resultados da escola (e.g. apoio pedagógico, promoção da autoavaliação, etc.).

Dada a natureza do desenho de investigação, e uma vez que se assumem também neste contexto propósitos comparativos, além de entrevistas semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1994), foi analisado um conjunto de documentos reguladores da dinâmica do Agrupamento e que remetiam para todo o processo de AEE. Refira-se que as entrevistas se assumem como instrumento de recolha de dados por excelência, que nos permite,

¹ Universidade do Algarve. Apresentação do Estudo elaborado em coautoria com Liliana Paulos e Sandra T. Valadas.

por um lado, conhecer as perspetivas dos principais atores das escolas avaliadas relativamente ao grau de satisfação com o processo de avaliação externa a cargo da IGE/IGEC nos 1º e 2º ciclos de avaliação; e, por outro, identificar o impacto e os efeitos da avaliação externa na melhoria da escola em termos organizacionais, curriculares e pedagógicos (Valadas & Ribeiro Gonçalves, 2014). Esta estratégia de recolha de dados é especialmente adequada quando o investigador tem por objetivos: a) analisar o sentido que os atores atribuem às suas práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados (sistema de valores, referências normativas, interpretações em situações conflituosas, leituras que fazem das suas próprias experiências); b) analisar um problema específico (dados, pontos de vista, sistemas de relações, funcionamento de uma organização, etc.); e, ainda, c) reconstituir um processo de ação, experiências ou acontecimentos do passado (Bogdan e Biklen, 1994; Ghiglione & Matalon, 1997). Tendo como finalidades promover a compreensão do particular, a fim de inferir e interpretar o geral; aprofundar a compreensão dos efeitos da avaliação externa de escolas a partir de uma perspetiva mais focalizada da realidade educativa; analisar intencionalidades, esquemas de referência e valores subjacentes às ações dos atores, esta técnica revelou ser a mais adequada (Valadas e Ribeiro Gonçalves, 2014).

De realçar a possibilidade de recolha de informação válida junto de informadores privilegiados (diretores de escolas e gestores intermédios), focando-se a entrevista num respondente influente, proeminente e bem informado da organização (Demazière e Dubar, 1997; Olabuénaga, 2003; Ruquoy, 1997). Esta estratégia possibilita, assim, a obtenção de uma perspetiva global sobre a organização, o conhecimento da estrutura, das políticas, da história e dos planos da organização. Os dados recolhidos poderão, numa etapa final do processo, ser comparáveis entre os vários participantes no estudo. A opção pelas entrevistas semidiretivas permite, deste modo, concretizar dois objetivos: registar a perspetiva dos agentes envolvidos no processo de avaliação externa de escolas relativamente aos principais domínios que são objeto de avaliação; e analisar o modo como a avaliação externa se concretizou no terreno, como foi experienciada pelos

agentes e como passou a integrar os quadros de referência da comunidade educativa (Valadas e Ribeiro Gonçalves, 2014).

A escolha do Agrupamento de Escolas resultou do facto de se tratar de um AE que subiu de classificação entre o 1º e o 2º ciclos de AEE, não assegurar oferta formativa no ensino secundário e que tenha mantido a mesma constituição desde o 1º ciclo de AEE. Foram respeitados os critérios acordados para todos: consideradas as escolas/agrupamentos que tivessem sido alvo de avaliação externa no 1º (2006-2011) e 2º ciclos (2011-2015) e, cumulativamente, que tenham subido ou descido de classificação do 1º para o 2º ciclo de avaliação externa. Estes critérios justificam-se pela necessidade de avaliar o impacto e efeitos da avaliação externa na consolidação da autoavaliação institucional, na melhoria da escola em termos organizacionais, curriculares e pedagógicos, e, ainda, na participação da comunidade na dinâmica das escolas. Foi também nossa intenção perceber qual o grau de apropriação pelas escolas e pela comunidade dos referenciais utilizados na avaliação institucional.

Como referimos anteriormente, as entrevistas aqui descritas surgem no contexto do estudo dos impactos e efeitos da avaliação externa, na perspectiva dos agentes mais diretamente envolvidos no processo. Importa também referir que se trata de um estudo de caso, cujas especificidades em termos de tipologias de efeitos incluem os efeitos discursivo (linguagem, conceitos) e procedimental (regulação normativa); efeitos parcial (fragmentada, sectorial) e estrutural (holística); efeitos exógeno (de cima para baixo, com chancela do MEC) e endógeno (ao nível da escola); e, por fim, efeitos positivo e negativo (Valadas & Ribeiro Gonçalves, 2014).

Iniciamos este capítulo com a caracterização do caso, seguindo-se algumas reflexões sobre a análise documental realizada, centrada quer nos relatórios de AEE, quer nos contraditórios. Numa terceira secção, são apresentados os resultados das entrevistas semiestruturadas, cujos resultados se enquadram em categorias comuns a todos os casos: mudanças organizacionais, mudanças curriculares e pedagógicas, resultados académicos e sociais e, por fim, efeitos observáveis. Ao diretor do Agrupamento e ao coordenador da equipa de autoavaliação foram

realizadas entrevistas individuais, gravadas e transcritas na íntegra, enquanto que com os coordenadores de estruturas de gestão intermédia (Pré-Escolar, 1º ciclo, 2º e 3º ciclo e Línguas) optámos por dinamizar um grupo focal. Também estes discursos foram gravados e transcritos na íntegra. Todas as entrevistas foram realizadas pelas investigadoras, tendo sido explicitado aos entrevistados as questões de investigação do projeto e dado a conhecer os objetivos da entrevista. Foi assegurado o anonimato e a confidencialidade dos dados aquando da solicitação de gravação das entrevistas. Nesta altura foi ainda garantida a devolução da entrevista transcrita, bem como a disseminação posterior dos produtos da investigação.

Apesar do número reduzido de respondentes ao questionário, instrumentos de recolha de dados utilizado para informar sobre as perceções de todos os professores do Agrupamento relativamente ao processo de AEE, apresentamos também os principais resultados, no sentido de obter uma medida quantitativa da mudança na escola/agrupamento, no currículo, na sala de aula, na autoavaliação e na comunidade.

Terminamos com algumas reflexões críticas, tendo em vista contribuir, por um lado, para um conhecimento mais aprofundado do caso em estudo e, por outro, para a compreensão sustentada das perspetivas das lideranças sobre o impacto e efeitos da AEE.

1. Caracterização do caso

O caso que aqui se apresenta corresponde a um Agrupamento de Escolas do distrito de Faro, região do Algarve, integrando uma escola básica com 2º e 3º ciclos e cinco escolas básicas do 1º ciclo, duas delas com Jardim de Infância. O Agrupamento está integrado num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP2), desde 2008/2009.

Segundo dados do relatório de avaliação externa de 2012, 4% dos pais/encarregados de educação (EE) dos alunos têm formação superior e 24% possuem ensino secundário. Relativamente à ocupação profissional dos pais/EE, 11% exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio. Quanto à nacionalidade dos alunos, 25% são de nacionalidade

estrangeira, sendo a maior parte proveniente de países do leste europeu (15%). No âmbito da Ação Social Escolar (ASE), 48% dos alunos beneficiam de auxílios económicos, sendo que 52% usufruem do escalão A e 48% do escalão B. De referir ainda que, segundo dados do relatório de avaliação externa de 2008, existiam no Agrupamento 23 alunos (1,7%) com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Nos dois ciclos de avaliação, em 2008 e 2012, o Agrupamento tinha, respetivamente, 1395 e 1328 crianças/alunos, 129 e 132 docentes, e 39 e 80 assistentes técnicos e operacionais.

No que concerne à oferta formativa, o Agrupamento conta com cursos no âmbito de Percursos Curriculares Alternativos (PCA), Cursos de Educação e Formação (CEF) e cursos de Português Para Todos (PPT).

Quanto às infraestruturas do Agrupamento, a escola sede é composta por cinco blocos e um pavilhão gimnodesportivo, salas de aula, Biblioteca/Centro de Recursos (BE/CRE), laboratórios de Ciências Naturais e Físico-Química, duas salas de Informática, laboratório de Música, Auditório, gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), sala de convívio de alunos, salas de professores e de pessoal auxiliar, serviços administrativos, gabinete partilhado pela associação de estudantes (AE) e pela associação de pais/encarregados de educação (APEE), cozinha, refeitório, bufete, papelaria e reprografia. Os edifícios do 1º ciclo integram salas de aula, refeitórios e zonas de recreio, uma BE/CRE, dois pavilhões, onde são desenvolvidas as atividades de enriquecimento curricular (AEC), salas de atividades, um polivalente, sala de educadoras e espaço de recreio.

2. Reflexões sobre os relatórios de AEE

No primeiro ciclo de avaliação, ano letivo 2007/08, o Agrupamento obteve as classificações *Suficiente* nos domínios *Resultados*, *Prestação do Serviço Educativo* e *Capacidade de Autorregulação e Melhoria do Agrupamento*, e *Bom* nos domínios *Organização e Gestão Escolar* e *Liderança*. No segundo ciclo, ano letivo 2011/12, obteve a classificação *Bom* nos três domínios de avaliação (*Resultados*, *Prestação do Serviço*

Educativo e Liderança e Gestão), tendo apresentado contraditório para corrigir dados de caracterização do Agrupamento e para contestar algumas apreciações.

Relativamente ao domínio *Resultados*, verificou-se que, no 1º ciclo de avaliação, os resultados académicos dos alunos se situaram abaixo das médias nacionais, na generalidade; no 2º ciclo de avaliação, verificou-se uma elevada discrepância entre a avaliação interna e a externa, verificando-se, no entanto, uma subida das taxas de transição e conclusão. Comparando os resultados entre os dois ciclos de avaliação, podemos observar que as taxas de abandono escolar e de absentismo desceram ligeiramente, produto da constituição de turmas de percursos curriculares alternativos e dos CEF, mas também da adesão ao projeto TEIP2. Destacamos ainda o envolvimento dos alunos na tomada de decisão, através da realização de reuniões periódicas do Conselho Executivo (CE) e dos conselhos de turma com a AE e os delegados e subdelegados de turma, constituindo práticas presentes no Agrupamento.

Analisando o relatório do 2º ciclo de avaliação, percebemos que a monitorização do sucesso académico tem vindo a estabelecer-se como uma prática regular das lideranças de topo e intermédias, bem como o trabalho realizado com vista à promoção do desenvolvimento cívico, da educação ambiental e aprazibilidade dos espaços escolares (e.g. *Saber Ser, Saber Estar, Vermicompostagem e Historiarte*). Também as práticas promotoras da inclusão das crianças/alunos com NEE, destacando-se o trabalho desenvolvido nas duas unidades de ensino especializado e sala de apoio especializado, têm constituído um dos aspetos fortes do desempenho do Agrupamento.

Por último, importa referir que a comunidade educativa revela estar satisfeita com o serviço que o Agrupamento presta, no que concerne à prática letiva dos professores, opinião comum a alunos e pais/EE; à abertura do Agrupamento ao exterior, opinião comum a professores e pessoal não docente; e ao bom relacionamento e partilha entre a liderança de topo e a intermédia, aspeto realçado pelos professores. Ainda assim, existe algum nível de insatisfação relacionado com a limpeza da escola e o

serviço do bufete, opinião comum a alunos, EE e professores, contrariamente ao pessoal não docente; e com o comportamento dos alunos e a falta de respeito para com o pessoal não docente, opinião comum a professores e pessoal não docente.

Quanto ao domínio *Prestação do Serviço Educativo*, comparando os relatórios dos dois ciclos de avaliação, verificamos uma melhoria quanto à gestão articulada do currículo, bem como uma maior articulação horizontal e vertical, ainda que a articulação entre ciclos permaneça uma área a melhorar, nomeadamente, entre o 1º e o 2º ciclos. No primeiro ciclo de avaliação foi mencionada a inexistência de um acompanhamento da prática letiva em sala de aula, não existindo uma cultura de observação de aulas, bem como a inexistência de práticas conjuntas de planificação de aulas, definição de estratégias de ensino-aprendizagem e de instrumentos de avaliação; no 2º ciclo de avaliação estes aspetos permaneceram como propostas de melhoria. Contudo, o alargado leque de opções formativas e de iniciativas de complemento curricular, bem como o trabalho desenvolvido no âmbito das respostas educativas proporcionadas às crianças/alunos com NEE foram citados nos dois relatórios como mais-valias para o Agrupamento.

No 2º ciclo de avaliação, o investimento nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tanto ao nível do processo educativo, de organização e planeamento, como na circulação da informação, foi citado como um fator positivo e inovador.

Importa ainda referir a alteração introduzida nas ponderações relativas aos critérios de avaliação, bem como a adesão ao programa nacional de testes intermédios, com o intuito de diminuir a discrepância entre a avaliação interna e externa.

No que respeita ao domínio *Liderança e Gestão*, foram evidentes a motivação e empenho dos órgãos de gestão, nos dois ciclos de avaliação, promovendo o bom relacionamento interpessoal e o trabalho colaborativo; assim como a preocupação em dar visibilidade ao trabalho do Agrupamento no meio local, investindo nas atividades entre a Escola e a comunidade. No 2º ciclo de avaliação, as lideranças intermédias foram

reconhecidas pela comunidade escolar como as bases da qualidade do ensino, bem como o papel ativo da Associação de Pais e dos EE. Também o desempenho do Conselho Geral foi considerado de importância fundamental para a liderança e gestão do Agrupamento, bem como a colaboração da Autarquia e de outras entidades da comunidade local. Concretamente ao campo da *Gestão*, nos dois ciclos de avaliação foi evidente que a distribuição do serviço docente privilegiou a continuidade da relação pedagógica. O pessoal não docente, por seu turno, exerceu a sua atividade por áreas funcionais, com alguma rotatividade, sobretudo pela insuficiência de funcionários. Ao nível dos recursos físicos e materiais, foi referido, nos dois ciclos de avaliação, que, na generalidade, os espaços escolares e equipamentos são adequados, constituindo áreas privilegiadas na gestão financeira. No 1º ciclo de avaliação, a preocupação em criar condições iguais para todos os alunos, nomeadamente para os alunos apoiados pelo SASE e os que têm NEE, bem como o trabalho no sentido da inclusão dos alunos de outras nacionalidades e etnias, foram referidos como fatores positivos do Agrupamento.

No que respeita à capacidade de autoavaliação e melhoria do Agrupamento, no 1º ciclo de avaliação, o processo baseava-se na elaboração de relatórios anuais, tendo sido constituída, em 2008, uma equipa de avaliação interna, integrando apenas professores da escola sede. No 2º ciclo de avaliação, ano em que foi nomeada uma nova equipa de avaliação interna, observa-se uma descontinuidade no processo e uma variação metodológica, aspetos que não favorecem a rentabilização do trabalho realizado.

Comparando os pontos fortes mencionados nos dois ciclos de AEE, verifica-se que o Agrupamento consolidou a oferta diversificada de respostas formativas e das atividades de enriquecimento curricular de forma a combater o abandono escolar, o absentismo e a melhorar os resultados escolares e a integração de crianças/alunos estrangeiros. Também merece destaque o desenvolvimento de parcerias e projetos com entidades locais que promovem a igualdade de oportunidades e a melhoria dos equipamentos e dos espaços escolares.

Em termos de relacionamento entre a comunidade educativa, o envolvimento e a interação entre pessoal docente e não docente, alunos, EE, APEE no processo educativo foram mencionados como fatores positivos no relatório do 1º ciclo de avaliação, enquanto que no relatório do 2º ciclo de avaliação foram citadas a dinâmica do trabalho desenvolvido nas unidades de apoio especializado (alunos com NEE) e a gestão partilhada entre as lideranças de topo e as intermédias. No 2º ciclo de avaliação a utilização das TIC foi reconhecida como um ponto forte.

Relativamente aos pontos fracos, a comparação entre os ciclos da AEE reflete que o Agrupamento mantém uma reduzida articulação curricular inter ciclos e interdisciplinar, e uma fraca aposta na observação da prática letiva na sala de aula, bem como a falta de consistência e sistematização do processo de autoavaliação.

3. Análise do contraditório

A elaboração do Contraditório resultou de imprecisões verificadas nos pontos *Introdução* e *Caracterização do Agrupamento*, mas, também, do descontentamento e desacordo com a classificação atribuída nos domínios *Prestação do Serviço Educativo* e *Liderança e Gestão*, uma vez que, na opinião da equipa que elaborou o Contraditório, a AEE valorizou os pontos fracos/áreas de melhoria em detrimento dos pontos fortes, os quais predominam nos campos de análise desses domínios.

Apesar de não solicitarem a subida da classificação no domínio *Resultados*, a equipa que elaborou o Contraditório cita alguns aspetos, demonstrando estar em desacordo com algumas apreciações formuladas pela equipa de avaliação. Nomeadamente, questiona se o referencial que serve de base à avaliação dos resultados do Agrupamento contemplou de forma adequada os desvios relativamente às médias a nível nacional, quanto aos alunos de nacionalidade estrangeira e aos alunos que beneficiam de auxílios económicos, uma vez que as percentagens são superiores à média nacional, bem como às habilitações dos pais/EE, valores que colocam o Agrupamento numa posição abaixo da mediana nacional. O contraditório contesta o facto de a AEE não ter contemplado que os resultados obtidos pelos alunos nas provas de aferição do 4º e 6º

anos e nos exames do 9º ano têm vindo a acompanhar a média de resultados a nível nacional, mas apenas o facto de os resultados obtidos nas provas acima referidas terem ficado aquém das médias nacionais. Contesta, ainda, que a apreciação referente à discrepância entre a avaliação interna e externa não contemplou os critérios de avaliação do Agrupamento, em vigor no período de avaliação, e o facto de o exame de Língua Portuguesa não contemplar as competências de expressão e compreensão orais. Relativamente às situações de abandono, o Contraditório alerta para o facto de os alunos com nacionalidade estrangeira, uma vez retornados ao seu país de origem, contarem estatisticamente como uma situação de abandono, e, quanto ao absentismo, salienta que, em virtude do projeto TEIP, o mesmo diminuiu em relação ao ano de partida e que se encontra abaixo do valor das escolas TEIP a nível nacional.

Quanto ao facto de o Agrupamento não possuir “um dispositivo estruturado que permita conhecer, com rigor, o real impacto da escolaridade na vida futura dos alunos”, no contraditório argumenta-se que não existe nem na legislação nem na literatura disponível referência a esta medida, e interroga-se se será competência do Agrupamento a criação e implementação de um mecanismo estruturado para esse fim. Ainda neste âmbito, é criticado o facto de ter sido omitido no relatório da AEE que o Agrupamento participa no projeto ESCXEL, projeto que se assume como um observatório de trajetórias dos estudantes do ensino básico e secundário das escolas do concelho de Loulé, considerando, por isso, que o agrupamento acaba por ter a perceção real do impacto da escolaridade na vida futura dos alunos.

Relativamente ao ponto que refere o descontentamento dos alunos do 4º ano quanto ao “uso reduzido do computador na sala de aula e a pouca frequência da execução de experiências”, no contraditório alega-se que uma grande parte dos alunos inquiridos frequenta uma escola inaugurada recentemente, não reunindo, ainda, as condições necessárias ao nível dos equipamentos informático e laboratorial.

Quanto aos índices de descontentamento dos diferentes elementos da comunidade educativa, faz-se saber que os relatórios das inspeções periódicas obrigatórias atribuem sempre valores de referência à escola. Além disso, é destacada a reduzida percentagem de alunos do 1º ciclo e de pais/EE que discordam com a afirmação “Estou satisfeito com a higiene e limpeza da escola”.

No que respeita à segurança, é questionada a apreciação de “menos positivo”, uma vez que não se encontram registadas quaisquer situações que coloquem em risco a segurança e o bem-estar dos alunos. Relativamente à insatisfação relativa ao serviço de bufete e refeitório, serviço prestado pela autarquia, é dito no contraditório que os resultados dos inquéritos apontam para um grau de satisfação superior a 50%.

No que se refere ao domínio *Prestação do Serviço Educativo*, a opinião da equipa que elaborou o Contraditório diverge da apreciação feita pela equipa de avaliação externa no que se refere à articulação entre ciclos como área a melhorar, particularmente entre o 1º e o 2º ciclos, sobretudo ao nível das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). O Agrupamento entende que a articulação ao nível das AEC é assegurada através da realização de planificações conjuntas, quer ao nível dos conteúdos quer das atividades, sendo concretizada de modo horizontal e vertical. Relativamente à articulação vertical entre ciclos foi mencionado no Contraditório que existe uma articulação efetiva, sendo apontados alguns exemplos de atividades e projetos realizados em conjunto. Discordam também quando a equipa de avaliação afirmou que o Agrupamento não tem uma cultura de supervisão da prática pedagógica, argumentando que os elementos das lideranças intermédias têm dados que permitem acompanhar a prática letiva dos docentes, e alegam ainda que as assessorias em contexto de sala de aula permitem a supervisão da prática pedagógica. Assim, pelo exposto, consideram que os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, e que, por isso, se justifica a classificação de MUITO BOM neste domínio.

No domínio *Liderança e Gestão*, no que respeita à situação de falta de pessoal não docente, apontada pela equipa de avaliação externa, com

prejuízos na vigilância e no acompanhamento das crianças/alunos, pode ler-se no Contraditório que a responsabilidade é imputada à autarquia local, junto da qual o Agrupamento remeteu insistentes pedidos de substituição de trabalhadores, sem observar efeitos. No que se refere à autoavaliação e melhoria, a equipa que elaborou o Contraditório considera que, ao contrário do que foi referido pelos avaliadores externos, não existe qualquer indefinição na metodologia a adotar, nem descontinuidade no processo ou variações metodológicas, fundamentando que a atual equipa de autoavaliação procedeu a uma análise detalhada do trabalho desenvolvido anteriormente, havendo, inclusive, um reconhecimento e repetição de alguns procedimentos anteriores. Além disso, argumentam que não existe uma indefinição na metodologia a adotar, mas sim uma complementaridade entre princípios de dois modelos de avaliação, um de natureza interna e outro de natureza externa, a qual julgam ser benéfica para o processo. À semelhança do que foi referido no domínio anterior, reforça-se no Contraditório que os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, e que, por isso, se justifica a classificação de MUITO BOM no domínio *Liderança e Gestão*.

A equipa da avaliação externa procedeu às alterações relacionadas com a caracterização do Agrupamento, mas considerou que, no restante, se tratava apenas de opiniões diferentes, e que, por essa razão, manteve as classificações atribuídas a cada um dos domínios. Considerou ainda que a exposição realizada no contexto do Contraditório em nada acrescentou ao que esteve na base das apreciações da equipa de avaliação e que até confirmou grande parte das evidências tidas em consideração aquando da sua redação e da atribuição das classificações aos diferentes domínios. A resposta da equipa de avaliação externa reforçou, uma vez mais, que ainda não se verificaram melhorias nos resultados académicos, na monitorização das práticas pedagógicas, na articulação e sequencialidade curricular e na consistência do processo de autoavaliação.

4. Análise dos discursos das lideranças

A partir de uma análise integrada das entrevistas ao Diretor de Agrupamento, Coordenador de Equipa de Auto avaliação (CEAA) e

Coordenadoras de Estruturas de Gestão Intermédia (CEGI) - Pré-Escolar, 1º ciclo, 2º e 3º ciclo e Línguas - apresentamos os resultados, de acordo com as categorias e subcategorias de análise referidas anteriormente. Neste sentido, os resultados são agrupados com base nas percepções relativamente a mudanças organizacionais, mudanças curriculares e pedagógicas e resultados académicos e sociais. Terminamos com uma reflexão sobre os efeitos observáveis da AEE no agrupamento em estudo.

Mudanças organizacionais

Nesta categoria, foram consideradas mudanças relacionadas com a auto avaliação (AA) institucional, as lideranças de gestão e administração, a participação de alunos, pais e comunidade e a parceria escola/comunidade.

Sobre a *autoavaliação institucional*, segundo as percepções do CEAA e das CEGI, verifica-se que era uma prática anterior à AEE, na medida em que “já se fazia algum trabalho neste sentido (...); eu estou neste agrupamento há 11 anos e tenho conhecimento que sempre foi feito” (CEAA); “já era anterior; eu fiz parte dessa equipa” (CEGI). Ainda assim, na opinião do Diretor (no cargo desde 2009), o processo de AA “está intimamente ligado com o surgimento da AEE”. Para o Diretor, trata-se, na verdade, de uma prática muito recente, tendo referido que a avaliação interna surgiu em 2010 e, ao contrário do modelo de avaliação anterior, o atual modelo de avaliação permite que, à medida que “o Agrupamento vai sendo avaliado, vai sendo intervencionado e melhorado”. Por essa razão, mostrou-se mais satisfeito com o atual modelo de AEE “porque a súmula depois acaba por ser mesmo os planos de melhoria”, e, como o Agrupamento está integrado no TEIP, a avaliação é feita de 6 em 6 meses. Sobre este assunto, o CEAA considera que a avaliação interna é um processo contínuo, no âmbito do qual a equipa de AA tem vindo a “realizar várias ações, ao longo do ano, e no final do ano é feito um balanço dessas ações”, não sabendo, no entanto, “se vai ser feito um relatório global no final do ano (...) porque foi feito um há dois anos”. Opinião que vai ao encontro das percepções transmitidas pelas CEGI quando afirmaram que “tem sido um processo evolutivo, gradual; tem-se procurado aprofundar alguns aspetos” (coordenadora do Departamento de

Línguas). Foi ainda referido que passaram “por um processo de formação da equipa porque nós tínhamos feito um ensaio prévio, mas noutros moldes e depois com a criação desta equipa o processo tomou outro rumo e foi preciso fazer formação, criar grupos de trabalho, definir campos de intervenção” (coordenadora do Departamento de Línguas). Um dos constrangimentos no decurso da AA, referido pela maioria dos participantes, foi a falta de tempo, sendo que “as nossas reuniões de Departamento têm um carácter muito pedagógico e curricular e isso acaba por limitar o tempo para dedicar a outros assuntos”, mas, ainda assim, “um dos pontos da ordem de trabalhos para a reunião de Departamento (...) é exatamente a análise do plano de melhoria do agrupamento/avaliação interna ou autoavaliação do agrupamento, porque nós temos por hábito refletir sempre que possível e oportuno” (coordenadora do 1º ciclo).

De acordo com o CEAA, a equipa de AA é constituída por um “núcleo duro” de professores, sendo que vão “chamando mais professores para colaborar”; quanto à *participação* dos pais no processo de AA, o CEAA mencionou que “diretamente connosco ainda não chegámos a essa fase, pelo menos em reuniões connosco, ainda não”; relativamente à participação dos assistentes operacionais, o CEAA alegou que “temos em mente que eles venham a participar conosco nesta comissão da avaliação interna, mas até agora ainda não foram incluídos”; no que toca à participação dos alunos, o CEAA afirmou que “foram também questionados os alunos noutra altura sobre a questão das refeições no Agrupamento.” Todavia, a perspetiva do Diretor, em termos de participação, revela-se diferente quando afirma que “quando nós numa avaliação interna envolvemos todos significa que essa avaliação interna chega a todos”.

Quanto ao modelo de AA adotado pelo Agrupamento, percebe-se que é baseado no atual modelo da AEE. Na opinião do Diretor “era a ajuda que faltava aos diretores”, considerando que “o modelo atual é o modelo que se aproxima mais da realidade das escolas”, e que “a nova avaliação faz com que toda a gente colabore com a inspeção e se se está a trabalhar mal a própria inspeção, logo ali, no momento, ajusta e começa-se a trabalhar bem”. Foi também mencionado pelo CEAA que “quando elaborámos o

nosso modelo, inicialmente fomos pegar no modelo atual da IGEC como linhas orientadoras para seguir o nosso trabalho”.

Relativamente à *relação escola/comunidade*, na generalidade, os participantes consideraram que a escola funciona muito bem com a comunidade, existindo ”muitas parcerias estabelecidas”. Porém, não reconhecem um efeito direto da AEE na relação da escola com a comunidade. Segundo a coordenadora do Departamento de Línguas, o Agrupamento sempre procurou “ter uma porta aberta para a comunidade e integrar, e recorrer à comunidade também para alguns projetos, sobretudo desde que começámos a ter os cursos de educação e formação, continuando com os vocacionais”, cursos iniciados anteriormente à AEE. Já a coordenadora dos 2º e 3º ciclos considera que foi o TEIP que ajudou a promover a relação com a comunidade, acabando “por estar também relacionado com a AEE”. Segundo a coordenadora do pré-escolar, a intervenção com a comunidade é anterior a qualquer avaliação externa e considera que “não foi com a AEE que as coisas mudaram” porque a escola sempre foi “muito virada para a comunidade, tínhamos muitas atividades e clubes (...)”. Não obstante, o Diretor considera que “a comunidade envolve-se, é tudo muito bom, de facto, (...), mas a comunidade quando se envolve com a escola ainda tem alguns problemas de adaptação, tanto a escola como a própria comunidade”.

No que diz respeito aos efeitos da AEE nas *lideranças de gestão e administrativas*, o Diretor reconheceu que “este processo tem sofrido alterações e a AEE tem contribuído muito para isso”. Reconheceu ainda que “às vezes falhamos, até com as próprias pessoas porque estamos a pensar numa coisa e afinal é outra, mas o risco é diminuto quando os resultados depois acontecem”. Porém, salientou que no Agrupamento “há uma grande delegação de competências (...) em que levamos muito a sério essa questão”, e referiu, ainda, que devido a este novo modelo de avaliação externa existe, de facto, uma maior participação dos coordenadores”. Segundo o CEAA, “ao nível de estrutura de cargos, não foi feito nada porque isso está previsto a nível de legislação, e nós não temos grande margem de manobra para isso”. Contudo, o CEAA considera que “as pessoas falam muito mais umas com as outras do que

falavam antes e não têm problema nenhum de falar em qualquer altura uns com os outros”, e que, ao nível da articulação entre o órgão de gestão e as lideranças intermédias, “tem havido uma melhoria nesse aspeto”. A coordenadora do pré-escolar mencionou que “os coordenadores até se sentiram promovidos (...) porque nos disseram vocês têm um cargo muito importante”, acrescentando que “o que eu sentia enquanto coordenadora de Departamento é que tinha mais força para resolver certas coisas”. Pelo contrário, a coordenadora do 2º e 3º ciclos mencionou que a AEE trouxe, em termos de organização, “mais responsabilidade sim, mais autonomia não”, referindo ainda que “as pessoas às vezes não entendem que são diretrizes de cima e depois quando queremos implementá-las nem todos os colegas aceitam isso muito bem”. Na opinião das CEGI a questão das lideranças tem vindo a melhorar, uma vez que “assim que fizemos a análise do relatório verificámos quais os pontos mais fracos, os aspetos a melhorar e foi exatamente esse aspeto (das lideranças) que nós tentámos melhorar” (coordenadora do 1º ciclo). De acordo com os CEGI “a articulação entre os órgãos de gestão e as lideranças intermédias existe e nenhum de nós tem qualquer problema em falar com a direção” (coordenadora do 2º e 3º ciclos); “conseguimos sempre estabelecer a ponte, articular” (coordenadora do Departamento de Línguas). No geral, foi reconhecida a boa relação entre as estruturas, a qual assume um carácter mais informal “diariamente de acordo com as necessidades que sinto em articular na sequência também da articulação que faço com as colegas do Departamento” (coordenadora do 1º ciclo); e “decorre formalmente através das nossas reuniões de Conselho Pedagógico” (coordenadora do 1º ciclo).

Mudanças curriculares e pedagógicas

Nesta categoria de análise foram consideradas as subcategorias relativas ao trabalho docente, à diferenciação e apoios pedagógicos, tipologia de atividades, equidade e justiça, acompanhamento e supervisão da prática letiva e avaliação das aprendizagens.

Globalmente, os participantes reconhecem que existe *trabalho cooperativo docente*, mas a opinião não é unânime sobre o facto de ter

tido resultado da AEE. Segundo o CEAA existe uma “maior predisposição dos docentes para se envolverem nestes processos (...) inicialmente era mais complicado e essa participação é uma mais-valia porque o leque de pessoas interessadas nestas áreas vai sendo cada vez maior”. Referiu, ainda, que “neste momento as pessoas têm consciência que têm que trabalhar mais em grupo”, sentindo que “há uma maior troca de opiniões e maior envolvimento das pessoas umas com as outras”; pelo menos, “conversam mais do que conversavam antes”. Também a coordenadora do pré-escolar admitiu existir uma maior participação dos coordenadores, mencionando que “colaboramos muito e não tenho problema nenhum quando quero fazer uma atividade de articulação seja do 2º ou 3º ciclos”, e ainda que “as colegas tomaram consciência porque eu disse mesmo que não ia dizer que sim que se faz quando não se faz; eu apresento resultados”. Esta coordenadora referiu, ainda, que o modelo de AEE está presente e que mesmo “com a avaliação interna temos a preocupação de fazer e não deixar só para quando vier a AEE (...); assim, já temos esse hábito e tentamos melhorar”. Segundo a coordenadora do 1º ciclo, apesar de considerar que o modelo “não nos pressiona, apenas nos leva a querer fazer melhor, de uma forma espontânea e de uma forma consciente, com as dificuldades que temos”, acha que a AEE tem produzido “algumas mudanças e melhoramentos (...)”, nomeadamente, em termos de produção conjunta de materiais (fichas de avaliação, grelhas de cotações com os critérios de classificação, produção de materiais pedagógicos, produção de materiais avaliativos, promoção de planificações bimestrais, planificação de atividades transversais ao nível do plano anual de atividades). Pelo contrário, na opinião da coordenadora do 2º e 3º ciclos, os professores trabalham muito em conjunto, “como se as turmas fossem uma única, pelo menos a Português e a Inglês, e tem funcionado muito bem”, mas tem dúvidas quanto ao efeito direto da AEE, alegando que “nós somos assim e damo-nos muito bem nesse sentido”. Acrescentou, ainda, que “em termos de planificação, estamos sempre a ver o que cada uma deu, em que ponto vai, e isto é realmente bom (...), mas acho que esta forma de trabalhar não decorre da AEE”. Não obstante, considera que “o modelo acaba por estar sempre presente (...) porque

temos que ter em atenção que há sempre alguém externo que vem cá ver as coisas”.

No que se refere à *articulação e sequencialidade curriculares*, na generalidade, os participantes concordam que houve melhorias, principalmente na articulação entre os ciclos de ensino, mas que ainda não conseguiram dar resposta aos objetivos pretendidos com a AEE. Reconhecem que estas foram questões detetadas na AEE, nas quais têm trabalhado, verificando-se “alguma evolução, não muito significativa, nos resultados escolares dos alunos” (coordenadora do 1º ciclo). Na perspetiva do Diretor, a questão da articulação vertical está ultrapassada, apesar de a AEE focar veementemente essa questão. Na sua opinião, “hoje em dia os agrupamentos trabalham de uma forma horizontal, trabalham cada vez mais em *brainstorming* (...), em cada ano trabalha-se em conjunto (...), e isso é o futuro, porque articular entre o 2º e o 1º ciclos não chega, tem de se articular do 1º ano ao 4º ano e do 4º ano ao 6º ano”. Acrescentou, ainda, que a “articulação horizontal fez com que os professores do 2º ciclo trabalhassem com os do 1º ciclo e os professores do 3º ciclo trabalhassem com os do 1º ciclo e até do pré-escolar”. Também o CEAA mencionou que a “articulação entre o 4º e o 5º ano é aquela que é mais visível, porque é onde há um maior choque dos alunos quando vêm do 4º para o 5º ano”. No seu entender, ainda que “já não existam compartimentos estanques entre ciclos, cada qual para o seu lado”, verifica-se, de facto, uma maior cooperação entre ciclos e entre professores. Para as restantes CEGI, tem sido uma evolução positiva, sobretudo, porque “o conceito de articulação também evoluiu (...); temos evoluído, aprendido e ainda temos muito para aprender” (coordenadora do pré-escolar). Segundo as CEGI, a palavra articulação surgiu em 1999, quando o Agrupamento foi iniciado, mas somente em 2009, depois do 1º ciclo de avaliação externa, começaram a realizar reuniões de articulação. Reconhecem que foi na sequência da AEE que começaram a construir testes de diagnóstico, elaborados em articulação (4º com o 5º ano; 6º com 7º ano), bem como a preparação de materiais em conjunto. Não obstante, referiram que a questão da articulação das AEC, levantada pela AEE, é complicada, uma vez que “os

colegas são da Câmara e não têm horas para estarem aqui, para as reuniões”.

Relativamente à diferenciação e apoios pedagógicos, as opiniões são unânimes no que se refere ao facto de AEE em nada ter contribuído para promover mudanças nesse sentido. O Diretor considera que foi o TEIP que promoveu estratégias para que o trabalho do Agrupamento se focasse mais no aluno; e, de acordo com os CEGI, foi a mudança dos programas curriculares que introduziu novas dinâmicas, sendo que “a articulação das metas com os programas vierem de certo modo alterar as rotinas, as práticas” (coordenador do 1º ciclo) e, conseqüentemente, “a maneira de lecionar os conteúdos mudou” (coordenador do 2º e 3º ciclos). Segundo o CEAA, é difícil alterar as metodologias de ensino-aprendizagem porque “cada professor tem o seu método próprio e não se consegue alterar, mesmo em reuniões de grupo cada qual vai ter sempre a sua visão sobre as questões”.

Quanto ao *recurso a atividades experimentais*, percebe-se que o Agrupamento tem vários projetos em desenvolvimento; contudo, devido à exagerada carga burocrática e à falta de tempo dos alunos e não só, os projetos têm sido reduzidos. De acordo com o Diretor, “reduziu-se o número de atividades e afunilaram-se para aquilo que interessava, por exemplo, a questão do Português e da Matemática”. Segundo o CEAA, existe um projeto intitulado *Bem vindos à Escola* que visa integrar os pais/EE através da realização de atividades em conjunto, sendo uma delas um plano de leitura na Biblioteca, onde os pais são convidados a vir ler com os filhos.” No 1º ciclo, e com o intuito de promover a equidade e justiça, o projeto *Mais Sabichão* está a ser desenvolvido nas turmas de 3º e 4º anos, na expectativa de alcançarem melhores resultados e melhorarem o sucesso académico.

No que respeita ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva*, era uma prática anterior à AEE, mas com um carácter mais informal, tendo a AEE permitido formalizar o processo. O Diretor considera que a “supervisão é um modelo que deve ser feito não pelos coordenadores mas pelos pares (...), sendo que o Agrupamento adotou o sistema de ser pelos

próprios pares”, ao contrário da maioria das escolas. Acrescentou, ainda, que “a questão da monitorização também é importante porque o *check-up* tem de ser feito seriamente (...) e que, de facto, quando é feito pelos próprios interessados as coisas funcionam melhor”. A coordenadora do Departamento de Línguas mencionou que a “questão da supervisão como ela se entende agora (um maior acompanhamento, até alguma vigilância na entrada na sala de aula) é uma coisa mais recente, nesses moldes”. Referiu, ainda, que “sempre se fez acompanhamento, sempre se fez partilha e troca de experiências, mas agora estamos a tentar dar-lhe uns contornos diferentes, desde o ano passado, quer entre ciclos quer entre pares”. Na perspetiva do CEAA, o que se pratica no Agrupamento, atualmente, “não é bem uma supervisão, mas uma partilha de experiências de sala de aula onde um docente vai assistir à aula de outro, não com o objetivo de supervisionar, mas de ver o que o outro faz, e depois fazerem uma reflexão conjunta, de igual para igual e não como supervisor”. Mencionou que existem “reticências de algumas pessoas, mas depois acabam por aceitar”, reforçando que não se preocupam com a questão de ir ver as aulas devido à avaliação de desempenho, mas pela importância da partilha e ajuda entre pares. Todavia, a perspetiva transmitida pelo coordenador dos 2º e 3º ciclos é oposta às anteriores, uma vez que a estratégia de observação de aulas não foi validada pelos professores do Departamento que representa. Mencionou também que estes professores concordam que estas “idas ao 1º ciclo e vindas ao 2º ciclo acabam por não melhorar os resultados escolares”, reconhecendo, no entanto, a sua mais-valia na partilha de experiências.

Registaram-se mudanças nos critérios de *avaliação das aprendizagens*, sobretudo em termos do peso dado aos resultados escolares e às atitudes e comportamentos. O Agrupamento passou a conferir mais peso à componente cognitiva (80%), correndo o risco de tal medida poder refletir-se negativamente, uma vez que “os resultados nunca hão de subir por aí além, porque a nível de conhecimentos é o que temos à frente” (CEAA). Não obstante, alguns CEGI têm dúvidas quanto ao efeito direto da AEE nas mudanças produzidas neste sentido, defendendo que surgem na sequência dos resultados da avaliação externa dos alunos, e, no caso, do

pré-escolar, resultam do trabalho dos docentes. Foi também mencionado neste âmbito que têm sido implementadas atividades para melhorar os resultados dos alunos, bem como adotadas algumas estratégias, como a observação de aulas e a articulação entre ciclos de ensinos.

Resultados académicos e sociais

Os entrevistados foram também inquiridos no que se refere à evolução dos resultados internos e externos por ciclos de ensino e disciplina, ao abandono e desistência, à qualidade do sucesso, ao comportamento/disciplina e aos resultados sociais/participação na comunidade (cidadania). Importa, neste contexto, referir que nem todos os participantes tiveram uma opinião formada relativamente a estas subcategorias de análise.

Em termos de resultados, o Diretor considera que “há uma reta em crescendo e isso permite-nos dizer que nós estamos a trabalhar bem, no sentido em que se observa onde é que estão os erros e os vamos examinando”. Um dos aspetos negativos apontados pela AEE foi a discrepância entre a avaliação interna e a avaliação externa, situação que é encarada com alguma inquietação pelos participantes do estudo, os quais reforçaram a ideia de que tentam “sempre adequar as metodologias ao trabalho prático, numa procura de equilibrar os resultados da avaliação externa dos alunos e a interna, mas que nem sempre é fácil”. O Diretor manifestou a sua preocupação em relação à avaliação interna, e não tanto em relação à avaliação externa, afirmando que o “modelo está a funcionar, e que vai melhorar, mas ainda é cedo para verificar, porque há uma evolução, de facto (...)”. Reconhece ainda que “o que está em causa é o facto de todos estarem a evoluir e a escola também”. Enumerou também algumas práticas que, na sua perspetiva, condicionam os resultados, nomeadamente a questão da reprovação no 1º ciclo, fazendo com que os alunos cheguem ao 4º ano com 12/13 anos. Caso contrário, já estariam “acima da média nacional, se não houvesse aquela questão de duas turmas com alunos de 12/13 anos no 4º ano”. Ainda assim, mantém a esperança na recuperação, alegando que “em 2010, nós tínhamos no 1º ciclo, por exemplo, uma diferença com a média nacional de dois dígitos, e agora

estamos perto”. Na perspetiva do CEEA, a evolução dos resultados varia de ano para ano e consoante as turmas. Nas suas palavras, “gostaria que fossem mais as mudanças”, apesar de saber que isso “é complicadíssimo mesmo a nível de resultados”. Reconhece que “no momento em que estamos, com os alunos que temos, com as famílias que temos não prevejo grandes melhorias”. A título de desafio, comentou “o que é que a AEE contribuiu para isto? Pois, boa pergunta!” Segundo a coordenadora do 1º ciclo, “houve alguma evolução, não muito significativa, nos resultados escolares dos alunos”, verificando-se oscilações nas melhorias observadas, sendo que “melhoraram em 2010 e em 2011, em 2012 já não melhoraram tanto (...) e nos últimos dois anos os resultados não têm melhorado”. Na sua opinião, em termos de resultados globais, o sucesso interno tem melhorado, mas a grande aposta do Agrupamento é ao nível de resultados externos, uma vez que “o 4º ano não teve bons resultados, especialmente a Matemática, em que houve um afastamento significativo em relação aos resultados nacionais”. A coordenadora dos 2º e 3º ciclos considera que houve alterações e que os resultados melhoraram internamente; no entanto, a nível nacional “não são esses resultados que as pessoas têm em mente, e as escolas, às vezes, são um bocadinho tabeladas por isso, para não dizer muito, através dos *rankings*”. Nesta linha de pensamento, considera que “os exames são bons, por um lado, mas por outro condicionam (...), e que daqui a pouco andamos só a trabalhar para os exames”, admitindo que, tendo em conta os 19 anos de experiência em docência, os alunos não têm melhorado por causa dos exames. Ao nível do pré-escolar, segundo a perspetiva da coordenadora, as áreas da formação pessoal e social, da Matemática e das TIC foram as mais fracas.

Analisando o discurso dos participantes percebe-se que existe alguma preocupação em proporcionar aos alunos experiências e oportunidades de participação em projetos que correspondam às suas necessidades e interesses. Não obstante, o CEEA considera que estas medidas não resultaram da AEE, mas sim do facto de o Agrupamento estar inserido nos TEIP, o que proporciona “um grande leque de oferta para a comunidade”, como, por exemplo, “as ofertas a nível de cursos vocacionais que noutros agrupamentos não existem”. Neste contexto, tentam “dar respostas

variadas aos diferentes tipos de alunos (...). Referiu, ainda, outros recursos colocados à disposição da comunidade escolar, como o apoio ao estudo, previsto na legislação, para o qual os alunos são encaminhados, além das assessorias em sala de aula. Segundo o Diretor, o mais importante são “os projetos que nós temos, colocados nos sítios certos, como, por exemplo, o projeto *Sabichão*, criado só para nós, que está a funcionar e nós já ampliámos para todos os anos”. Percebe-se, ainda, que existe o cuidado de diversificar as atividades, tal como referiu a coordenadora do pré-escolar: “como não podemos estar todos os anos a fazer a mesma coisa, agora estamos a tentar fazer mais atividades na biblioteca, trabalhar com os miúdos mais na Matemática (...)”. Segundo o Diretor, existe uma preocupação “com os alunos já no pré-escolar, saber qual é o seu percurso, em termos de expectativa do próprio aluno, encaixando aqui uma série de condicionantes, de trabalharmos melhor, de oferecer o percurso ao aluno (...)”.

Relativamente aos *resultados sociais e à participação na comunidade*, tal como se descreveu anteriormente nesta análise, o Agrupamento mantém uma relação dinâmica com muitas entidades da comunidade local, não só através do Conselho Geral, como através da dinamização de outras atividades. Contudo, mais uma vez, os participantes refletem que não foi resultado da AEE e que há cada vez menos disponibilidade para desenvolver os projetos e as atividades que desenvolviam anteriormente, uma vez que têm “menos pessoal e os professores tinham aquelas horas não letivas, agora têm horas letivas para dar apoio à Matemática e Português por causa das provas finais dos 4º, 6º e 9º anos”.

Efeitos observáveis da avaliação externa de escolas

Analisando o discurso dos participantes, e em termos de reação do Agrupamento ao processo de avaliação externa, percebe-se que a AEE foi uma mais-valia para o funcionamento e dinâmica do Agrupamento. Para o Diretor, “o processo é evolutivo, na IGEC (...); a primeira (AEE) é uma deceção total”, mas o atual modelo “é totalmente, radicalmente, diferente e parece-me que está muito bem pensado”. Na perspetiva da coordenadora do 1º ciclo, a AEE “é uma referência (...); “não podemos dizer que não

tem um impacto porque tem”, reconhecendo que “também há uma grande abertura de toda a comunidade docente e não docente, de participação”. Também o CEEA considera que a AEE “é sempre útil porque nós aprendemos sempre com quem cá vem e esperamos que os que cá vêm aprendam connosco também; e assim vamos evoluindo”.

Apesar de as coordenadoras terem mencionado que a AA é anterior à AEE, percebe-se que a AA, formalmente instituída, é recente e relaciona-se com a AEE, sendo que a constituição formal da equipa de AA decorre da AEE. Percebemos, ainda, que muitas práticas de AA decorrem dos relatórios e das críticas feitas pela AEE, ainda que nem todos os atores concordem com as mesmas, sobretudo quando a IGEC refere a falta de articulação entre ciclos. Globalmente, as intenções de melhoria e mudança parecem ser visíveis, ainda que as práticas continuem a ter limitações, como, por exemplo, o grau de envolvimento dos atores, as limitações de tempo e disponibilidade e o foco na preparação para os exames nacionais.

No geral, os atores implicados no processo não parecem satisfeitos com os resultados da AEE, sendo mencionado, em primeiro lugar pelo Diretor, que “a avaliação que aconteceu no agrupamento não foi a mais correta, e acho que toda a gente diz o mesmo, se for verificar no nosso contraditório”. Ainda assim, no seu entender “o modelo atual é o modelo que se aproxima mais da realidade das escolas”. Algumas coordenadoras que refutaram esta opinião, argumentando que a elaboração do Contraditório resultou da insatisfação perante os resultados apresentados porque “houve alguma injustiça”, nomeadamente sobre o aspeto da articulação (reação à AEE). Contudo, apesar de o CEEA alegar que “nunca fico satisfeito com o trabalho externo nem com o meu, porque há sempre coisas que faltam”, reconheceu que os resultados da AEE retrataram a realidade do Agrupamento, ainda que a equipa não tenha concordado, apresentando a sua refutação através da elaboração do Contraditório (reação à AEE). Pelo contrário, a coordenadora do 2º e 3º ciclos mencionou que “há algum desfasamento do que é a realidade, e os rankings e os resultados finais, porque há muitos condicionalismos”. A reação à AEE por parte da coordenadora do pré-escolar é mais passiva, alegando que “os outros (docentes) devem estar mais insatisfeitos do que

eu; eu até tenho de me calar porque não me chatearam muito; eu disse como é que fazia as reuniões, apresentei como é que fazíamos a avaliação (...)” (reação à AEE). Percebemos, pela análise dos discursos, que apesar da insatisfação global, nem todos os responsáveis têm a mesma percepção no que se refere aos produtos da AEE neste Agrupamento.

Percebemos que a AEE tem produzido diversos efeitos, sobretudo no que se refere às lacunas identificadas - articulação, resultados e lideranças -, existindo um esforço de melhoria conjunto, sendo nesse sentido que a própria equipa de AA organiza ações diversas ao longo do ano. Para além dos efeitos no Agrupamento, a coordenadora do 1º ciclo considera que a AA tem produzido efeitos também na consciencialização dos docentes, uma vez que estão “permanentemente a ser avaliados e a ter que nos questionar para progredir e não parar”. Segundo a coordenadora do Departamento de Línguas “houve sempre algo de positivo a retirar da experiência”, apesar de reconhecer que “o resultado final não foi propriamente o esperado, mas todo o processo é conducente pela melhoria, há uma reflexão, e isso serviu como base para trabalhar de outra forma” (reação à AEE). Todavia, as coordenadoras são unânimes ao considerarem que essas melhorias dependem não só da AEE, mas também “do nosso plano estratégico e do nosso plano de ação” (CEGI), e também “dos projetos em que estamos envolvidos”. Acrescentam, ainda, que pelo “simples facto de sermos uma escola TEIP, nos obriga a trabalhar em função de determinadas metas” (coordenadora do Departamento de Línguas). No geral, os participantes reconhecem que as práticas, a partilha, o envolvimento e a dedicação dos docentes não correspondem aos resultados esperados. Alegam ainda que o facto de “mudar e de encontrar estratégias por si só pode não melhorar resultados”, apesar de reconhecerem que “deve haver uma relação causa-efeito”; mas a verdade é que não conseguiram sentir o impacto da “dedicação dos docentes e da dedicação dos alunos”. A coordenadora do Departamento de Línguas chamou a atenção para o facto de existirem dois fatores que não conseguem controlar: “um é o nível de exigência das provas que, da experiência que temos tido, nunca tem sido igual, portanto, é uma coisa que oscila quase drasticamente, e se houvesse um patamar de exigência

mínimo, ou pelo menos critérios de seleção dos conteúdos que fossem mais adequados à prática letiva (...); “e isso invalida um bocado que a pessoa consiga prever, definir outros caminhos”; e o outro é o “fator aluno que não controlamos”. Termina referindo que “esses dois elementos têm que ser sempre relativizados neste processo e às vezes os professores esquecem-se um bocadinho disso quando procuram objetivar em números”.

A título de síntese, importa dizer que o Agrupamento tem contrato de autonomia e está integrado no TEIP, o que parece constituir uma valia a todos os níveis (práticas e não só). A reação das lideranças à AEE é entendida como globalmente positiva, destacando-se as melhorias que o novo modelo tem produzido no Agrupamento. No entanto, destaca-se a falta de tempo para levar a cabo um processo de AA, e percebe-se que a condução da AEE está mais centrada nas estruturas responsáveis (diretor e coordenadores de estruturas de gestão intermédia) e menos nos restantes atores da escola. Ainda assim, observa-se um esforço conjunto de melhoria que envolve, sobretudo, a direção e as lideranças intermédias, bem como uma grande transparência por parte de alguns coordenadores, a todos os níveis. A equipa de AA é a grande novidade do processo, uma vez que a AA sempre foi uma prática no Agrupamento, ainda que o trabalho desenvolvido mais assiduamente no âmbito da AA resulte dos trâmites da AEE. Tendo em conta os vários discursos, é visível alguma falta de cumplicidade didática, pedagógica e institucional entre o Diretor e os coordenadores de estruturas de gestão intermédias.

Pudemos também registar uma valorização e implementação crescente de práticas de supervisão pedagógica operacionalizadas na observação, por vezes informal, de aulas. Apesar da tentativa de envolvimento de toda a comunidade educativa, à exceção do pré-escolar, observámos dificuldades em envolver os pais com a escola, e também no que respeita ao papel e função dos elementos que compõem o Conselho Geral, sendo que a perceção é a de que desconhecem o que se pretende deles e qual é, de facto, a sua função. Apesar da realidade em causa, uma vez que, nas palavras do Diretor, se trata de um Agrupamento com mais escalões a nível nacional e com uma população característica – estrangeiros, famílias

carenciadas, etc. – a aposta parece ser na preparação para os exames e na melhoria dos resultados dos alunos.

Apesar das limitações e da pouca visibilidade, todos são unânimes em afirmar que se observa uma melhoria nos resultados e na própria AA a curto prazo (efeito pretendido). A AEE parece ter tido efeitos significativos no Agrupamento e na consciencialização de todos, tendo em vista a melhoria e a progressão (questionamento crescente e permanente, em virtude de estarem sempre a ser avaliados).

Conclusões

Faz sentido terminar com uma pergunta, decorrente dos objetivos do processo de AEE: que tipo de observação é utilizado pela AEE? Descritivo? Avaliativo? Formativo? Heurístico? De verificação? A nossa proposta assenta num modelo cumulativo e cúmplice que, como temos afirmado em outras ocasiões (Ribeiro Gonçalves, 2006 e 2010), esteja impregnado de compromisso e envolvimento e que, ao mesmo tempo, seja povoado de atores cúmplices e solidários em termos didáticos, pedagógicos e científicos. Consequentemente, e em termos de continuidade da investigação, devemos dar (e estudar) a “voz” aos agrupamentos, aos professores, aos alunos, à IGEC, às equipas da AEE, aos funcionários dos agrupamentos, ao CNE e à comunidade. Todos eles, de forma concomitante, são potenciais responsáveis pelo grau de qualidade que cada agrupamento e/ou escola exibem.

Se refletirmos sobre o processo de AEE, e centrando a nossa análise numa das dimensões mais determinantes da avaliação – a autoavaliação – encontramos um conjunto de vantagens e desvantagens que importa destacar. Veja-se, por exemplo, a subjetividade inerente à AA, combatida pela AEE. No entanto, enquanto agente regulador, a AEE acaba por ser, muito frequentemente, descontextualizada não só em termos das ecologias mas também das infra- ecologias que condicionam e explicam a qualidade das práticas dos profissionais em educação (Ribeiro Gonçalves, 2010). Este aspeto é reforçado pelos dados aqui apresentados, sobretudo quando nos centramos na AA. No caso do Agrupamento em estudo, a AA parece começar a funcionar como um projeto formativo emergente que permite,

entre outras coisas, fortalecer a identidade profissional e promover o princípio da legitimidade explicativa. Neste sentido, acaba por assumir o papel de agente de regulação autodirigida e potenciar a construção e formulação de contraditórios mais consistentes.

As evidências encontradas permitiram-nos perceber, por um lado, que os avaliados não têm tempo para o processo de AEE, ainda que esteja mais centrado nas estruturas responsáveis (diretores, coordenador de equipa e coordenadores de ciclos) e menos nos atores das escolas. Acresce o facto de nem todos participarem na condução dos processos, o que dificulta a construção de projetos emergentes e contextualizados de intervenção. Aparentemente, a equipa de AA (que aparenta ter limitações em termos de gestão do envolvimento interno e na gestão da informação) é a grande novidade, uma vez que a autoavaliação já se fazia há 11 anos e, mais recentemente, de 6 em 6 meses. A informação parece não chegar a todos e, conseqüentemente, as cumplicidades didática, pedagógica e institucional demoram a aparecer, ainda que sejam referidas por quase todos os entrevistados. Percebemos também que a AEE ainda se processa com intenções classificativas e muito pouco formativas, retardando, assim, a formação da identidade profissional.

Parece-nos que, em termos de impacto, a AEE não foi ainda capaz de criar uma cultura de avaliação solidária, cúmplice e, por isso ainda é vista, vivida e sentida como um instrumento de controlo institucional, ainda que tal aconteça com a ajuda dos pares dos professores. Entendemos, por isso, que se deve continuar a apostar na formação adequada em AEE e ADD (avaliação do desempenho docente), tanto para as equipas de AEE, como para os inspetores, na medida em que também são responsáveis pela análise e respetivo retorno dos contraditórios. Apostar na auto-observação e autoavaliação, de forma a permitir o fortalecimento do exercício colaborativo nos contraditórios, a cumplicidade e o envolvimento entre avaliadores e avaliados pode ser uma das estratégias. Esta aposta dignifica a legitimidade explicativa do observado/avaliado e, por isso, concorre para a que os professores se sintam mais motivados. Muito frequentemente é importante ajudar os professores a gostarem de ser professores.

Em termos futuros, e porque todas as transformações nos sistemas educativos são “filhas” das decisões políticas (quase sempre pouco avisadas) e não dos resultados da investigação, importa dar voz a todos os atores dos projetos e processos educativos. Em resumo: é necessário permitir que os professores gostem de ser professores para que deixem de ser vistos como culpados ainda que sem culpa formada.

Painel
A PERSPETIVA DAS ESCOLAS

Presidente da Mesa – Álvaro Almeida dos Santos

José Augusto Ferreira Araújo¹

AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS - PERCURSOS E PERSPETIVAS A PARTIR DE UM CASO

1 - Introdução - Alguns dados de uma Escola como outras e de um percurso como outros.

Este texto não deve ser tomado como um artigo científico mas, apenas, como um registo escrito, aqui e ali mais detalhado, da comunicação a que se reporta, ela própria, um simples testemunho pessoal, em jeito de modesto contributo para um debate que a todos interessa e que o Conselho Nacional de Educação entendeu, muito oportunamente, dinamizar.

As perspetivas pessoais que temos nesta matéria estão, naturalmente, marcadas por um percurso de observação e participação nas ações e nas dinâmicas que se foram desenvolvendo nos últimos anos no sistema educativo português. Sem prejuízo da qualidade de observador das políticas educativas e, ocasionalmente, das realidades de outras organizações escolares, é a partir da observação participante, enquanto docente e membro dos órgãos de gestão de uma escola concreta, que alicerço a minha opinião sobre a matéria em debate. Assim, considerando que as ideias e perspetivas adiante expostas foram organizadas a partir da ação participante nas dinâmicas de uma escola concreta, interessará caracterizar e contextualizar sumariamente essa escola. Todavia, convém salientar que não é nossa pretensão conferir a este caso qualquer representatividade que garanta a generalização das conclusões tiradas a partir dele. Assim, quando muito, essas apreciações só poderão ser estendidas a outros casos, por similaridades que outros encontrem em casos que com este sejam comparáveis.

¹ Diretor da Escola Secundária de Caldas das Taipas - Guimarães

A Escola Secundária de Caldas das Taipas (ESCT) situa-se na região norte do concelho de Guimarães e oferece formação de nível secundário à população de um território que, no Censos 2011, tinha cerca de 37.000 habitantes, com 17,4% (6.394) de jovens dos 0 aos 14 anos. A ESCT tem recebido uma procura de formação secundária de jovens estabilizada em torno das 1.200 matrículas/ano, a que responde com cerca de 100 professores e formadores, apoiados por cerca de 30 outros profissionais. Apesar de trabalhar com jovens predominantemente oriundos de famílias economicamente carenciadas e com baixas qualificações escolares, temos obtido resultados escolares superiores às médias nacionais nos indicadores mais relevantes. Nos últimos anos, a escola consolidou uma oferta formativa diversificada, juntando aos quatro cursos nacionais de formação geral, mais orientados para o prosseguimento de estudos superiores, uma dezena de cursos qualificantes, mais orientados para o ingresso no mercado de trabalho. A ESCT integrou o conjunto de escolas que outorgou o 1º Contrato de Autonomia em 2007 e funciona, desde 2011, em instalações ampliadas e renovadas no âmbito do Programa de Modernização das Escolas Secundárias, promovido pelo Estado Português através da Parque Escolar, EPE.

Enquanto ator e participante na ação organizacional da ESCT, identifiquei como marcos essenciais do percurso da escola, no âmbito do tema em debate, os seguintes: em 1997/98, a elaboração do **1º Regulamento Interno** que consagrou a implementação e aplicação de dispositivos e práticas de avaliação interna (autoavaliação). No ano de 2001/02, a participação no **Programa Avaliação Integrada das Escolas**, promovido pela Inspeção-Geral da Educação como primeira abordagem de avaliação externa de escolas, num modelo muito abrangente e holístico, compreendendo uma grande variedade de fontes, de técnicas de recolha e análise de dados e de um tempo de contacto com a organização que facilitou a naturalização dos observadores. Seguiu-se-lhe o impacto da publicação da **Lei nº 31/2002**, de 20 de dezembro, que aprovou o Sistema de Avaliação das Escolas, nas suas dimensões interna (dita de autoavaliação) e externa. Depois, na procura da consolidação e reforço de práticas de avaliação institucional, a ESCT aderiu, em 2002/2003 ao

Programa AVES – Avaliação Externa de Escolas Secundárias, promovido pela Fundação Manuel Leão, em que continua integrada ininterruptamente. No ano escolar de 2005/06, após candidatura em resposta ao convite geral feito a todas as escolas do país, a ESCT integrou o **Piloto de Avaliação Externa de Escolas**, promovido e implementado pelo GTAvE – Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa de Escolas criado pelo Despacho Conjunto nº 370/2006, dos Ministros de Estado e das Finanças e da Educação, de 5 de abril. Na sequência daquela avaliação, a ESCT foi convidada a elaborar e negociar com o Ministério da Educação os termos do **1º Contrato de Autonomia** que viria a ser outorgado no início do ano escolar de 2007/08, compreendendo mecanismos de prestação de contas em sede, monitorização e acompanhamento da sua execução pela Comissão de Acompanhamento Local, prevista na Portaria nº 1260/2007, de 26 de setembro. Mais tarde, no decurso do ano escolar de 2009/2010, a ESCT é convidada a oferecer-se como objeto de um **Estudo de Caso promovido pelo Conselho Nacional de Educação** (e realizado pela Dra. Angelina Carvalho), que viria a integrar o seu Relatório Nacional “Estado da Educação 2010”. Mais recentemente, no ano escolar de 2011/2012, assinala-se a participação da ESCT no **2º ciclo da Avaliação Externa de Escolas (AEE)** promovido pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência. No ano de 2012/2013, ocorre a revisão dos termos do contrato de autonomia em vigor e, já enquadrado pela Portaria nº 265/2012, de 30 de agosto, procede-se à elaboração do **2º Contrato de Autonomia** que se encontra em vigor, após ter sido outorgado e homologado em finais desse ano escolar.

No contexto desta comunicação, não cabe detalhar as experiências de aprendizagem que cada um daqueles marcos essenciais carrou para a ação organizacional e para a nossa visão pessoal da temática da avaliação externa de escolas. Aliás, admite-se que outros atores possam elencar outros destaques, porém, o objetivo primordial da descrição antecedente é proporcionar aos que conheceram ou vivenciaram algumas daquelas experiências, ainda que noutros momentos ou contextos organizacionais, a possibilidade de conhecer as referências experienciais que mais

contribuíram para a formação das opiniões pessoais que quisemos deixar na comunicação que este texto pretende registrar.

2 - Breve análise do modelo atual

Como afirmação permanente que deve estar presente em todas as asserções que vamos formular adiante, queremos salientarmos que consideramos a Avaliação Externa de Escolas como uma das mais importantes medidas de política educativa dos últimos anos. Portanto, independentemente das críticas que entendemos assertivamente formular, as sugestões de melhoria que queremos lançar para o debate não devem servir para retirar mérito ao grande progresso que a AEE introduziu no sistema educativo público português, mas apenas, se tiverem alguma pertinência, para reforçar e consolidar esses progressos.

Entre os pontos fortes do modelo atual, julgo ser de salientar o impacto que tem tido como acelerador das dinâmicas de mudança em cada uma das organizações escolares em que tem sido aplicado. Julgo que nenhuma escola segue indiferente após uma experiência de avaliação externa. Na verdade, os efeitos de aceleração das mudanças organizacionais antecede, frequentemente, a avaliação externa, na medida em que ela induz dinâmicas de avaliação interna anteriores e posteriores de avaliação interna (também referida como autoavaliação). Aliás, a complementaridade das duas abordagens confere-lhes sinergias óbvias que se perderiam se acaso existissem uma sem a outra. Nesta linha, importa ainda salientar a indução de ações de melhoria e de autorregulação produzida nas escolas pela AEE, não que aquelas não existam ou não pudessem existir sem esta, mas certamente também muito estimuladas pela AEE. Finalmente, julgo ser de enfatizar o poderoso efeito de legitimação externa da ação organizacional proporcionado pela AEE, fator imprescindível para organizações que atuam permanentemente apoiadas numa lógica de confiança. O capital mais precioso das Escolas é confiança social que mereçam em cada momento, em especial, daqueles que lhes entregam as suas crianças e jovens. Ora, dispendo de uma aferição externa do seu trabalho, as escolas públicas dispõem de uma fonte de legitimação

que pode ser evocada junto das famílias para legitimar a sua ação e reforçar essa lógica de confiança.

Como principais pontos fracos do atual modelo de avaliação externa e da forma como tem sido implementado, julgo ser de salientar o enfoque limitado no tempo, no campo de observação e nas técnicas de análise. Isto é, por enquanto, a análise está ainda demasiado circunstanciada ao momento em que ocorre a avaliação, cuida de aspetos ainda demasiado parcelares da ação organizacional e dos resultados dessa ação e está estrangido pela escassez de técnicas e tempo de análise.² Outras limitações derivam da ambiguidade de papéis dos avaliadores vinculados à IGEC, potencialmente geradores de atitudes defensivas e de visões comprometidas ou menos independentes. Por outro lado, o modelo acaba por acolher uma participação direta bastante atomizada, na medida em que confere voz apenas a um reduzido número de atores e interessados que integram os painéis de entrevistas e, só, se acaso tiverem oportunidade de se expressar nessas entrevistas. Assim, muito embora participe uma amostra maior nos inquéritos por questionário, o tempo limitado das entrevistas orientadas em painel ou a estrutura de resposta fechada dos questionários, acaba por determinar uma reduzida participação direta na produção de dados para a avaliação. Para além disso, algumas coleções de dados usadas no atual modelo padecem de fragilidades que importa atenuar. Entre elas, algumas determinadas pela qualidade dos instrumentos de recolha, outras pela desatualização e limitação dos dados, outras, ainda, pela deficiente utilização ou leitura dos dados obtidos.³ Por último, entendo ser de salientar, em especial neste segundo ciclo, o reduzido escrutínio dos impactos locais das políticas públicas centrais. Ou seja, ao não cuidar de circunstanciar os efeitos locais das políticas centrais, as

² Compare-se, por exemplo, com o modelo da Avaliação Integrada das Escolas a que já fizemos referência.

³ Nomeadamente quando são convocadas coleções parcelares de dados de um ano escolar para conjugar e complementar dados diversos de outro ano escolar; quando os questionários integram alguns itens de formulação dupla pedindo uma resposta única; quando toma alguns resultados de alguns exames de alguns cursos para concluir implicitamente sobre (todos) os resultados de uma escola ou quando se faz a leitura da expressão de opiniões relativas baseadas em perceções individuais como se se tratasse da descrição de factos universalmente mensuráveis.

aplicações do atual modelo a escolas concretas, que não deixam de sofrer o impacto dessas políticas, corre o risco de tomar como resultado das ações das escolas (bom ou mau), aquilo que é predominantemente resultado de ações da tutela.⁴

Ora, entre as principais ameaças que podem advir daqueles pontos fracos, designadamente da débil dimensão externa e da independência fragilizada dos seus atores em relação à tutela das escolas, está o seu condicionamento por estereótipos e ideias prévias que possam existir sobre as organizações e sobre a ação organizacional das escolas públicas em geral ou de qualquer uma delas em concreto. Outrossim, pela ameaça que representa a produção de efeitos isomórficos que extingam a diversidade e a inovação. Ou seja, na medida em que as escolas sabem que vão ser monitorizadas pela instância de controlo da sua tutela administrativa, acabam por implementar respostas que convergem pragmaticamente para a conformidade, ainda que meramente discursiva e retórica, com as soluções por ela defendidas. Ora, quando assim for, haverá também um risco efetivo de ritualização do envolvimento na mudança e de redução dessa mudança ao ajustamento retórico dos discursos sobre as práticas. Por outro lado, a insuficiente independência, pelo vínculo funcional que a maioria dos membros das equipas de avaliadores tem em relação à tutela administrativa e política das escolas, induz um elevado risco de se (auto)limitar a conclusões que concentram toda a responsabilidade educativa nas Escolas Públicas⁵, como se elas tudo pudessem ou devessem fazer, num campo em que muitas outras instâncias devem ser convocadas a agir, desde logo a administração educativa e outras instituições sociais locais.

Em todo o caso, os pontos fracos e ameaças antes identificados podem e devem servir de estímulo ao aproveitamento de algumas oportunidades de

⁴ Atente-se, por exemplo, no momento atual, na inexistência de ofertas de segunda oportunidade na generalidade das escolas, designadamente, de ensino recorrente e/ou de educação de adultos, mercê de uma rede muito incipiente determinada pela tutela.

⁵ Aliás, continua a ser pouco compreensível a omissão de avaliação externa das escolas, designadamente, das que funcionam com base em financiamento predominantemente ou exclusivamente público, como no caso dos colégios e cooperativas com contrato de associação ou da maioria das escolas profissionais.

melhoria. Nessa matéria, parece-nos de crucial relevância que a identificação de áreas de melhoria seja realizada de forma assertiva, realista e sustentável. Sendo certo que as alterações do modelo devem ser parcimoniosas, importa também que as solicitações de mudança estejam alinhadas com outras dinâmicas organizacionais induzidas pelas decisões de política educativa. Contudo, vai sendo mais frequente observar exemplos inversos. Assim, por exemplo, só à luz dos enunciados da *hipocrisia organizacional* e dos discursos politicamente corretos, pode ser entendida a recomendação da implementação, pelas escolas, de práticas sistemáticas de observação de aulas, em sede de avaliação interna (autoavaliação), ou até, como agora alguns defendem, que se introduza a observação de aulas como fonte produtora de dados para avaliação externa,⁶ quando uma sucessão recente de decisões de política educativa, nomeadamente em matéria de avaliação do desempenho docente, tornaram essa prática, que ainda era incipiente no nosso sistema educativo, numa realidade ainda mais rarefeita, mais externalizada e ainda menos relevante para os reduzidos fins com que se identifica. Por outro lado, nada impede, nem o modelo fica desvirtuado, se forem introduzidas posturas menos prescritivas e de maior abertura à emergência de soluções inovadoras autóctones e à sua experimentação. Na verdade, são essas que melhor garantem uma implementação comprometida, um esforço empenhado e, se outro mérito não (ob)tiverem, o crescimento organizacional e a capacitação dos seus atores para fazer melhor, ainda que seja decidindo mal e aprendendo com os erros das suas decisões. O atual modelo de AEE oferece, ainda, uma larga margem de aproveitamento para reforço do reconhecimento organizacional interno e externo. Muito mais pode ser feito para potenciar, no interior das escolas e na comunidade que as envolve, um melhor conhecimento das práticas organizacionais, uma melhor compreensão das razões das qualidades que têm e dos defeitos de que padecem e um maior retorno de reconhecimento e de agradecimento pelo que oferecem às pessoas e às comunidades em que estão inseridas.

⁶ Na verdade, eventualmente apenas como recolha fragmentada, carecida de representatividade ou validade, vulnerável à encenação e condenada à artificialidade, ignorando todo o potencial de nova instabilização do clima organizacional das escolas, com mais perdas do que ganhos para a promoção do sucesso educativo.

Nesse processo, surgirão, naturalmente, os ganhos de confiança depositada pelo coletivo humano nas organizações escolares que os servem, bem como nas formas como elas desenvolvem a sua ação, na perspectiva de resultados que apenas são verificáveis a longo prazo. Finalmente, a avaliação de cada escola e do conjunto das escolas em cada ciclo de avaliação não pode deixar de constituir-se como oportunidade de aferição sistemática dos impactos reais das políticas públicas no campo da educação. Ou seja, mais do que uma coleção de avaliações de unidades organizacionais, a AEE deve assumir-se também como oportunidade de avaliação dos efeitos das decisões de política educativa mais estruturantes, assim, convocando a tutela administrativa e política para uma (co)responsabilização solidária e transparente pelos efeitos negativos das suas decisões que, por ora, tendem a ficar mais ou menos implicitamente imputadas à deficiente compreensão ou implementação por parte das escolas.

3 - Algumas sugestões de melhoria

A consolidação do programa de avaliação externa de escolas não impede que se possa aperfeiçoar alguns aspetos da sua operacionalização. O exercício que se segue, mais do que um modesto contributo para as soluções, pode ser um contributo para focar o debate em alguns aspetos de melhoria que podem ser mais pertinentes.

Um primeiro objetivo de melhoria deve estar orientado para **incrementar a dimensão externa da avaliação**. Ele pode ser alcançado, reduzindo a presença de elementos vinculados ao MEC nas equipas de avaliadores e incrementando a presença de elementos externos, como, aliás, ocorreu na fase piloto. Não pretendendo entrar na discussão das questões que emergem da composição destas equipas com elementos pertencentes a uma estrutura de controlo normativo e disciplinar das escolas, acreditamos que a presença maioritária de membros da IGEC podia ser alterada, com ganhos relevantes, por troca com personalidades de reconhecido mérito noutras áreas da intervenção social, por exemplo, da economia, da cultura ou da política.

Entre outras vantagens, essa opção poderia potencializar o reconhecimento social das escolas e daquilo que nelas se faz. A avaliação externa das escolas não é exclusivamente técnica, pelo contrário, ela é predominantemente política e visa reforçar a confiança dos cidadãos nessas instituições públicas e no trabalho que nelas se faz. Ora, as mensagens de confiança ganham sempre com o maior reconhecimento do emissor da mensagem. Consequentemente, a par dos efeitos instrumentais, importa potencializar a avaliação externa como momento de reconhecimento da escola como organização e do trabalho que nela se faz. Reconhecimento enquanto identificação das suas práticas; enquanto compreensão do trabalho realizado, das condições e do contexto em que é feito e enquanto agradecimento coletivo pelos resultados obtidos e pelos progressos individuais e sociais proporcionados à comunidade.

Além disso, importa valorizar a capacidade que os olhares mais externos revelam e relevam melhor que os daqueles que, ainda assim, estão em permanência imersos nas escolas, nos discursos e nos ambientes escolares. Portanto, importaria potencializar oportunidades de melhoria que pudessem surgir de visões e experiências de vida menos rotinadas com o ambiente da educação escolar. Assim se poderia afirmar, de forma mais efetiva, a avaliação de instituições como as escolas enquanto prestação pública de contas, pelo dever de transparência, mas também como abertura a sugestões de melhoria, apelo à mobilização de entreadjudas coletivas e estímulo à aproximação colaborativa dos cidadãos, pelo dever de abertura e incentivo à participação cívica.

O incremento da dimensão externa da avaliação, pela inclusão de elementos não dependentes do MEC, poderia também contribuir para aliviar substancialmente os fatores geradores de participações e posturas defensivas e facilitar a abertura a abordagens mais assertivas produtoras de mudança. Por essa via, talvez se recuperassem práticas anteriores de maior independência e proporcionasse a identificação de outras responsabilidades e obstáculos à mudança, designadamente as que são exteriores às organizações escolares: as políticas públicas de educação e outras políticas públicas; as práticas e bloqueios da administração

educativa; as intervenções e inações da administração local; as ações e omissões de outras instituições e entidades locais.

No mesmo sentido, seria também pertinente recuperar a prática da apresentação e discussão de um *Relatório Preliminar* em sessão aberta a toda a comunidade escolar ou, pelo menos, a todos os participantes diretos. Esta prática, quando existiu, permitia não só a eliminação de incorreções factuais, como a compreensão partilhada de diagnósticos e, principalmente, a consensualização de áreas prioritárias de intervenção. Em momento posterior, deveria apostar-se na apresentação presencial dos resultados finais à comunidade local, enquadrada, de forma sistemática, por um plano de comunicação eficaz e que mobilizasse, pelo menos, a imprensa local e regional, bem como personalidades e protagonistas locais, regionais e nacionais.

Como ganho colateral, eventualmente não despidendo, teríamos certamente uma substancial atualização do conhecimento e dos (pre)conceitos que algumas elites ainda têm do trabalho que os alunos e os profissionais da educação fazem nas escolas e dos resultados que alcançam, bem como uma melhoria significativa da imagem das escolas públicas.

Um segundo objetivo de melhoria poderia focar-se na necessidade de **incrementar a continuidade da avaliação externa**. Face à realidade dinâmica que pretende caracterizar, a avaliação externa deve encetar esforços no sentido de sair do retrato instantâneo, circunscrito a um tempo, a um momento e a um enquadramento, para se aproximar de um filme que melhor descreva e valore todo o período de tempo que, apesar de tudo, ambiciona avaliar. Naturalmente, aceitam-se como inevitáveis as limitações que são introduzidas em qualquer estudo, quando opta por um determinado enquadramento (normativo, temporal, metodológico, analítico, etc.) em detrimento de qualquer outro. Limitações naquilo que seleciona e naquilo que não seleciona, no que releva e no que despreza, no que vê e no que opta por não ver, no que conduz para o campo de análise e

no que prescinde de analisar.⁷ Contudo, haverá formas sustentáveis de progredir noutro sentido e de conferir maior fidelidade e validade às análises, reduzindo a intermitência e melhorando a qualidade dos processos e das recolhas de dados em que assenta a avaliação externa.⁸

Uma das estratégias pode passar pela promoção de recolhas periódicas de dados e pela devolução (partilha) regular dos dados obtidos nessas recolhas.⁹ Não será difícil introduzir recolhas intermédias de informação que permitam uma observação menos intermitente das dinâmicas organizacionais, por exemplo, aplicando periodicamente os inquéritos de opinião. Por outro lado, mais do que restringir a análise aos resultados deste ou daquele ano, importaria construir séries longas de indicadores de resultados, que possibilitassem análises diacrónicas mais completas e uma visão mais abrangente da dinâmica evolutiva no período em apreciação. Construir séries longas de resultados baseadas em indicadores estáveis, relevantes e transparentes, fixando e divulgando fórmulas de cálculo, critérios de medida, métricas selecionadas e tudo o que diga respeito à sua aplicação; prevenindo a confusão de perceções sobre a realidade com a própria realidade; e evitando formulações ambíguas ou polissémicas. É igualmente possível padronizar a temporalidade das recolhas de dados, cuidando de garantir aplicações relevantes e comparáveis, evitando, por exemplo, recolhas de opinião sobre a escola aplicadas a alunos e PEE recém-matriculados na escola.

Noutra área, mantendo o modelo, será possível e desejável melhorar a sequencialidade das avaliações, incentivando a melhoria incremental

⁷ A título de exemplo, parece-nos discutível a não inclusão de algumas dimensões relevantes da ação organizacional como seja a promoção do desenvolvimento profissional de todos os colaboradores ou a exclusão ou desconsideração de áreas relevantes da sua atividade, como foi, em 2011, o caso dos CNO e dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, não contemplados na composição dos painéis ou nos objetos de análise. Em sentido contrário, com a importância dada por mera presunção a ligações, em alguns casos inexistentes ou irrelevantes, como seja com técnicos da autarquia com funções na área da educação.

⁸ Aliás, na nossa opinião, nada obsta a que possam ser acolhidas fontes alternativas ou complementares de dados para a avaliação, desde que previamente validados por entidade externa credível, sendo um bom exemplo os dados regularmente produzidos no âmbito do Programa AVES.

⁹ Na linha do que vimos defendendo, esta partilha de informações prévias deve ser bidirecional e não unidirecional.

sustentada. Desde logo reforçando a conexão entre avaliações, tomando claramente as avaliações anteriores como ponto de partida e de referência para a análise das seguintes. Ainda que as escolas pudessem estar sob vigilância externa permanente, a sua complexidade organizacional, as relações incertas de causas e efeitos do trabalho que nelas se desenvolve e a vontade própria dos atores que o protagonizam, desaconselham intervenções prescritivas externas e recomendam que se estimule a emergência interna de soluções. Portanto, o melhor caminho será incentivar a implementação de soluções endógenas, sem prejuízo da facilitação do acesso a experiências ou sugestões de outras escolas ou do estímulo à difusão de boas práticas entre pares a promover por outros organismos (desde logo pelo Conselho das Escolas). Incentivar a consolidação e disseminação interna e externa de boas-práticas pode produzir efeitos mais consistentes a longo prazo do que a elaboração casuística de um *Plano de Melhoria* em resposta a uma exigência pontual. Importa promover Planos de Melhoria articulados e integrados (refletidos) nos documentos de planeamento e orientação para a ação existentes (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Planos Anuais de Atividades, Contratos de Autonomia, Planos Curriculares de Escola), mas também a atualização de práticas congruentes que vão além do ajustamento retórico ou ritualizado. No mesmo sentido, haverá que conceder liberdade de escolha de modelos, processos, técnicas e dispositivos de melhoria, bem como de monitorização dos progressos alcançados.¹⁰

¹⁰ A título de exemplo, e como evidência dos efeitos de isomorfismo a que aludimos anteriormente, observe-se o que se verificou no campo da organização da avaliação interna de escolas (designada autoavaliação). A existência de dispositivos de autoavaliação é não só uma condição legal, como também a base essencial para a autorregulação, para a definição e implementação de processos de melhoria e para a prestação local de contas. Contudo, num dado momento a IGEC entendeu prescrever ou, pelo menos, sugerir um modelo operacional assente numa estrutura formal que designa por “equipa de autoavaliação”. Depois, muito rapidamente, passou a focalizar a sua análise na verificação da existência dessa equipa de autoavaliação em cada escola, seguindo, em muitos casos para a verificação (e/ou aferição) da sua composição. Daqui até à prescrição da existência formal de uma equipa de autoavaliação e, até, à fixação da sua composição foi um passo. Como consequência, emergiram as respostas típicas de mera conformação formal ou de adaptação ritual, eventualmente sem alteração de prática, mas com adaptação dos discursos sobre as práticas e, em particular, sem efeito na ação organizacional. Assim se foi criando, num grande número de escolas, a “equipa de autoavaliação” esperada pela IGEC, por via de um fenómeno de isomorfismo que, por si só, não garante a mudança das práticas ou do seu conteúdo. Na verdade, a este propósito,

O enfoque nas tendências e nas perspectivas de longo prazo, privilegiando observações baseadas em análises diacrônicas, permite relativizar as ocorrências pontuais ou fortuitas, que podem enviesar e contaminar a apreciação do trabalho das escolas, seja no sentido negativo, seja no sentido positivo. Em educação, como em muitas outras áreas, os efeitos das intervenções e os resultados das opções tomadas não são lineares. Pelo contrário, sendo sensíveis a múltiplos fatores, vários deles imprevisíveis ou incontroláveis, deve esperar-se uma evolução com oscilações, onde fará mais sentido observar as tendências de médio e longo prazo do que as ocorrências pontuais neste ou naquele momento. Apostar mais na análise das tendências de longo prazo permitirá não só desdramatizar as quebras pontuais, como impedir a sobrevalorização de epifenómenos que podem não ter uma relação consistente ou única com as medidas tomadas ou as ações realizadas.

Nesta linha de pensamento, nos momentos de formalização da avaliação externa, seria desejável, e mais produtivo, enfatizar a análise comparativa e evolutiva interna. Ou seja, centrar as apreciações nas trajetórias observadas entre aquele momento e o(s) anterior(es), mais do que cuidar de valorizar o quadro que apresenta naquele momento de avaliação. Aliás, parece-nos que esta abordagem contribuiria para um maior equilíbrio entre as leituras de comparação e competição externa e interna. Isto é, podendo ser oferecida para análise uma apreciação da evolução interna do trabalho e dos resultados alcançados pela escola, quando comparada com o quadro que apresentava em momento anterior, menos necessidade haveria de valorizar a apreciação por comparação com outra(s) escola(s) observadas nesse ciclo. Assim, não só se valorizava a lógica de melhoria interna (até porque a competição com os outros pode ser ocasionalmente obtida

importaria dissecar os pressupostos implícitos do conceito e só aparentemente consensuais. O que é uma autoavaliação participada e abrangente? Quais os níveis de participação dos diferentes atores? Participam na seleção (definição) de instrumentos de recolha de informação; na decisão de processos e metodologias; como fontes de produção de dados; no tratamento e análise de dados; na estruturação e compilação de informação; na produção de juízos avaliativos? Em síntese, sob pena de uma uniformização atroficante, nestes processos de avaliação externa, na ausência de qualquer determinação legal que o exija, a instância responsável pela sua aplicação deve abster-se de prescrever soluções e, ao contrário, estar aberta a respostas diversificadas de raiz local.

apenas porque eles pioraram ou pioraram mais), como se daria também um estímulo mais forte a mudanças consistentes e sustentáveis.

Esta ideia conduz-nos ao terceiro objetivo principal que, na nossa perspectiva, será sempre o **incremento do efeito transformador da avaliação externa**. Esse será, sem dúvida, o desiderato que maior sentido confere aos esforços que a avaliação externa exige. Porém, para que esse efeito seja alcançado, a avaliação externa deve devolver informação válida e estável, garantindo a comparabilidade das análises diacrónicas. Para isso será desejável estabilizar os modelos de intervenção e os campos de análise. A alteração permanente dos domínios sob observação e dos campos de análise comportará sempre a introdução de fatores adicionais de incerteza sobre as conexões entre as soluções e ações implementadas e os efeitos e dinâmicas observadas. Importa, portanto, construir referentes e indicadores estáveis, relevantes e fiáveis. Outrossim, no sentido de permitir uma leitura continuada da evolução do conjunto de factos sob observação, seria importante padronizar momentos intermédios de monitorização e de partilha da informação colhida nesses momentos. Esse aspeto parece-nos relevante, na medida em que, por exemplo, será diferente comparar estudos de opinião (pais, alunos, docentes) aplicados em momento inicial do ano escolar, com estudos realizados próximo do seu término. No primeiro caso, haverá, em muitos casos, respondentes com um tempo demasiado reduzido de contacto com a organização e com as suas práticas, podendo os resultados ser enviesados por esse menor conhecimento e, conseqüentemente, menos comparáveis com os que são obtidos em momento mais próximo do final do escolar.

A estabilização do modelo é desejável e não é incompatível com algum aperfeiçoamento dos processos de recolha. Com efeito, é desejável cuidar de garantir que a avaliação externa se apoie em dados atualizados, desde logo no que concerne aos resultados escolares, que devem ser previamente disponibilizados de forma fiável a todos os intervenientes, em momento que anteceda a avaliação externa. Assim, na linha do que vimos defendendo, devem estar disponíveis os resultados de todos os anos escolares antecedentes e nunca, como tem ocorrido, reportando-se uns a um ano escolar e outros a outro.

Naturalmente, será também necessário melhorar a abrangência dos indicadores e das fontes de recolha de dados. Tomando, novamente, o exemplo dos resultados escolares, é problemático e redutor centrar as apreciações e as conclusões em dados insuficientemente representativos da plenitude do trabalho das escolas, dos professores e dos alunos. Atente-se, por exemplo, no caso das escolas secundárias que hoje apresentem uma componente relevante de Cursos Profissionais. Nesses casos, é demasiado aquilo que fica fora da análise quando esta se baseia apenas em resultados dos Cursos Científico-humanísticos. Aliás, mesmo nestes casos, quando a análise se baseia apenas nos resultados dos exames de Português e Matemática A, fica menos valorizado o trabalho dos alunos e docentes dos Cursos de Artes Visuais e Línguas e Humanidades, o mesmo se podendo dizer, relativamente ao trabalho de todas as outras disciplinas que compõem o currículo de todos esses cursos, incluindo muitas igualmente sujeitas a exames nacionais obrigatórios. O mesmo poderá dizer-se no que diz respeito às fontes convocadas para a recolha de dados, desde logo quando se fixa a composição dos painéis sem atender suficientemente à diversidade das ofertas educativas e formativas existentes em cada organização.

Finalmente, a estabilidade do modelo também nos parece compatível com a necessidade de melhorar a qualidade técnica de alguns instrumentos, nomeadamente, os questionários dos inquiridos de opinião, onde é discutível a pertinência de alguns itens e, principalmente, a formulação de vários deles. Nesses casos, importa eliminar, por exemplo, formulações ambíguas ou polissémicas, asserções duplas e redações indutoras de respostas. Paralelamente, na leitura dos dados de inquiridos de opinião deve ser reforçado o cuidado de evitar extrapolações sem fundamento, designadamente, quando se tomam como factos os resultados de respostas formuladas na base de perceções individuais ou se confere sentido literal a sentenças baseadas em juízos relativos, formulados por cada indivíduo no seu contexto e com o seu referente pessoal.

No que diz respeito ao objetivo de incrementar o efeito transformador da avaliação externa, defendemos, ainda, um maior investimento na divulgação dos resultados e da promoção de um amplo reconhecimento

dos mesmos junto da comunidade local, regional e nacional. Face ao valor facial e simbólico do investimento na avaliação externa das escolas públicas, consideramos insuficiente o investimento existente na divulgação de resultados. Assim, será de todo pertinente estabelecer um plano sistemático de comunicação das apreciações efetuadas e das recomendações formuladas. Na nossa opinião, isso poderia induzir efeitos de incremento da notoriedade da organização avaliada e do trabalho nela efetuado, bem como de mobilização comunitária para as ações de melhoria. Nesse sentido, a avaliação externa das escolas públicas deveria ser um fator de convocação da comunidade para o envolvimento na educação pública e de mobilização coletiva para apoio ao seu desenvolvimento. Por outro lado, nas dimensões em que sejam evidenciados progressos, não deixaria de potenciar o reconhecimento e a confiança na ação organizacional, conferindo-lhe um capital de confiança e legitimação que é imprescindível para a sua atuação.

Finalmente, parece-nos importante sublinhar que esse investimento na comunicação de resultados é também decisivo para conferir visibilidade às reivindicações justas da comunidade educativa. Nomeadamente, as que visem eliminar bloqueios à melhoria cujas causas tenham sido identificados como sendo da responsabilidade e entidades externas à comunidade educativa. Contudo, nesta matéria, será de reiterar a necessidade de recuperar para as recomendações de melhoria a capacidade de formular críticas dirigidas à tutela.

David Carlos da Rocha Sousa¹

A PERSPETIVA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FREI GONÇALO DE AZEVEDO S. DOMINGOS DE RANA

A intervenção do AEEGA no Seminário da AEE enquadrou-se em dois dos cinco principais objetivos da AEE:

i) Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas;

ii) Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia.

Nesta intervenção, falou-se do papel que a AEE e o subsequente modelo de planeamento adotado teve na melhoria de indicadores de desempenho do agrupamento. Apontaram-se alguns dos processos desenvolvidos e os respetivos resultados. As palavras-chave da intervenção foram Planeamento e Autoavaliação e Melhoria.

A partir dos resultados da AEE que ocorreu em 2008/09 e dos Pontos Fracos indicados no respetivo Relatório (“O PE já não está de acordo com a nova realidade escolar” e “A interrupção do processo de autoavaliação não contribuiu para a sustentabilidade do progresso do Agrupamento”), o agrupamento mobilizou-se na construção de respostas que procuraram, a partir desse olhar exterior, melhorar o seu desempenho interno.

Foram principais ações organizacionais desenvolvidas:

- construir um novo projeto educativo
- organizar processos de avaliação interna numa perspetiva de melhoria contínua
- contratualizar anualmente com cada estrutura de orientação educativa planos de melhoria sectoriais e avaliar os resultados obtidos

¹ Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo S. Domingos de Rana - Cascais

1 – Construir um novo projeto educativo

Encontrar um modelo de planeamento adequado para enquadrar essas respostas num novo projeto educativo que respondesse à nova realidade organizacional foi a principal e primeira decisão crítica a tomar. Optou-se por um modelo de planeamento matricial, associado ao diagnóstico e avaliação contínua e uma metodologia centrada na participação qualificada da comunidade / território educativo.

Princípios do modelo de planeamento matricial em que assenta a construção e desenvolvimento do projeto educativo:

- Participação qualificada (mais do que a mera auscultação, a vinculação e a pertença das comunidades ou territórios educativos);

- Apropriação interna
- Focalização em objetivos e produtos agregadores
- Ações e atividades integradas
- Evitar dispersão de atividades/ofertas
- Criar convergência

O PE organizou-se em quatro eixos de ação principais: A – Integração da/e na Comunidade Projetos Específicos, B – Projetos Curriculares em Parceria Externa, C – Metodologia (capacitação técnica), Formação de professores/ Capacitação organizacional (Comunidade de aprendizagem) e D – Projeto de excelência. Cada eixo assenta num conjunto de princípios, valores e estratégias que se operacionalizam em produtos, de modo a garantir a concretização de mudanças reais e mensuráveis. Todo o processo teve o acompanhamento /coordenação de um especialista em planeamento e o apoio ativo e empenhado da autarquia da Cascais.

2 – Organizar processos de avaliação interna numa perspetiva de melhoria contínua

A organização de processos de avaliação interna numa perspetiva de melhoria contínua foi outra das tarefas a que o agrupamento meteu mãos na sequência da anterior AEE.

A primeira prioridade foi contactar com várias escolas/agrupamentos referenciados como desenvolvendo já boas práticas de autoavaliação. A

partir desses contactos, foi primeira tarefa a organização de uma Equipa de Autoavaliação, que funcionasse como estrutura de coordenação dos processos de autoavaliação e melhoria. Pretendeu-se organizar uma equipa o mais alargada possível, representativa das diferentes estruturas de orientação educativa e dos vários atores e parceiros. Esta equipa coordenadora foi organizada em “gabinetes” (resultados internos, resultados externos e CAF) com um coordenador global.

O principal ganho foi, sem dúvida, ter sido possível implementar efetivos processos de autoavaliação e melhoria organizados no chamado ciclo PDCA.

3 – Contratualizar anualmente com cada estrutura de orientação educativa planos de melhoria sectoriais e avaliar os resultados obtidos

Após a conceção de um modelo organizativo para o processo de autoavaliação, foi preocupação a criação de dinâmicas que suportassem ações de melhoria centradas nos processos de ensino e de aprendizagem e nos resultados escolares. Cada estrutura de orientação educativa foi desafiada a elaborar, implementar, avaliar e partilhar um Plano de Ação de Melhoria (articulado com um PAM global do agrupamento). Para permitir um efetivo trabalho de articulação, foi criado um espaço semanal de trabalho colaborativo no horário de cada professor, cuja gestão foi flexibilizada numa perspetiva de autonomia para cada um dos grupos.

Fátima Maria Vaz Gomes de Jesus Simões¹

PRÁTICAS DE AUTOAVALIAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO EXTERNA

Introdução

Como todos sabem, foi com a publicação da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro que foi aprovado e tornado obrigatório o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, que integra duas modalidades de avaliação: a autoavaliação ou avaliação interna, da responsabilidade das escolas, e a avaliação externa, da responsabilidade da administração educativa. Esta estabelece que o controlo de qualidade se deve aplicar a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão. Foi na sequência da publicação da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, que se desencadeou o programa de avaliação externa das escolas, que tinha entre os seus objetivos a promoção da autoavaliação, defendendo-se a articulação da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas.

Nesta linha, a autoavaliação das organizações tem vindo a assumir um papel cada vez mais importante e essencial para a melhoria e sucesso das mesmas. Esta prática associada desde há muito tempo a organismos privados tem vindo a tornar-se uma prática mais estruturada também nas escolas públicas. Sim, porque a autoavaliação das escolas não é propriamente uma novidade. Afinal é do conhecimento de todos que sempre foi hábito das escolas refletir sobre as práticas no sentido de as melhorar. No entanto, essa reflexão ou era feita individualmente ou em sectores específicos, como o conselho pedagógico ou os conselhos de

¹ Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva, Cantanhede

turma ou departamentos. A autoavaliação como prática rigorosa e sistemática, assumida por toda a comunidade educativa, só passa a ser procurada depois da publicação da Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro.

É hoje reconhecido como um imperativo que no campo da educação se deva prestar um serviço público de qualidade. No entanto, para que esta exigência seja praticada, é necessário utilizar práticas que permitam às mesmas fazer uma avaliação do seu desempenho enquanto organização.

Uma Escola que pretenda evoluir no sentido da melhoria contínua dos seus processos e práticas de gestão terá que recorrer necessariamente a modelos que suportem uma avaliação coerente e factual. Neste contexto, torna-se preponderante a utilização da autoavaliação como uma ferramenta de diagnóstico que permita uma reflexão conjunta sobre as prestações de cada agente da comunidade educativa no processo ensino/aprendizagem. Nesta autoavaliação convém ter em conta os referenciais da avaliação externa, de forma a desempenhar bem a sua função argumentativa, embora sem se confinar a eles, pois há dimensões importantes dos processos que na avaliação externa não têm lugar, mas que não deverão deixar de existir e serem importantes, se tal for tido como estruturante no Projeto Educativo e significativo para a qualidade do serviço prestado.

De acordo com esta linha de pensamento e porque a avaliação externa não tardaria a chegar à nossa escola, considerámos importante pôr mãos à obra e encetar uma viagem que sabíamos não ser fácil. Assim, em 2007, começámos a trabalhar num projeto de autoavaliação/ avaliação interna que nos ajudasse também a dialogar com a avaliação externa. Em 2009 tivemos a primeira Avaliação Externa, quando o processo de autoavaliação ainda estava nos primeiros passos, mas os resultados foram um incentivo para continuarmos com este projeto e o aperfeiçoarmos.

1 – Autoavaliação no nosso Agrupamento

1.1. – História do Observatório de Qualidade das Práticas (OQP)

2007-2008 – É formado um grupo de trabalho interciclos que inicia o processo com a recolha e análise das diversas práticas internas; Faz um estudo do que existe e elabora uma proposta de documento de referentes e indicadores; construção de instrumentos de regulação de processos, sempre com a preocupação de construir um dispositivo adequado ao nosso meio e à nossa problemática.

2008-2009 – A equipa e o projeto são legitimados em Conselho Pedagógico. Difundiram-se as propostas de instrumentos reguladores dos núcleos pedagógicos nomeadamente Departamentos e Conselhos de Turma (com algumas dificuldades nos Departamentos, mas avanço nos Conselhos de Turma); aplicou-se o 1º Inquérito de Satisfação e realizaram-se as Iªs Jornadas de Autoavaliação no final do ano letivo.

2009-2010 – Damos um nome ao nosso dispositivo de Autoavaliação - **OQP** – Observatório da Qualidade das Práticas; Houve uma estabilização do processo e o alargamento à BE; realizou-se o 2º Inquérito de Satisfação e as IIªs Jornadas de Autoavaliação.

2010-2011- Ajustou-se a articulação dos relatórios de disciplina com os de Departamento e seu tratamento semestral; O mesmo com o PCT processos que também passou a ser semestral; 3º Inquérito de Satisfação; IIIªs Jornadas de Autoavaliação.

2011-2012- Investimos ao nível da formação com a realização de uma oficina de formação; Houve um aprofundamento das linhas “voz dos alunos” e “critérios de avaliação”; Incluímos na vertente do PAA os clubes e projetos e realizámos as IVªs Jornadas.

2012-2013- Colocámos o Inquérito de satisfação *online* e realizámos uma pesquisa sobre comportamento cívico.

2013-2014- Reformulação do Relatório de Turma a nível de articulação de resultados e processos/análise com carácter

trimestral; Nos relatórios de Departamento é privilegiada a regulação interna através de uma construção contínua e análise interna semestral; a análise global é feita no final do ano; Continuámos com os Relatórios de Projetos e clubes, relatório da BE e Inquérito de satisfação *online*. Realizámos as V^{as} Jornadas de Autoavaliação.

Todo este caminho tem sido trilhado na base da participação, da partilha e do trabalho colaborativo, no sentido de melhorar e otimizar todo o processo. Em 2011/ 2012 a oficina de formação que se realizou para os membros da equipa OQP e outros docentes que se quiseram inscrever também teve os seus contributos. Aperfeiçoaram-se instrumentos e trabalharam-se outras vertentes importantes, que se tinham revelado na satisfação como aspetos menos conseguidos, nomeadamente o projeto que iniciámos com os alunos. A participação destes na autoavaliação não pode resumir-se ao preenchimento de um questionário de satisfação, sem reconhecimento de implicação e responsabilidade pelo resultado. Este ato pode ser pensado num enquadramento mais pertinente, que leve os alunos a refletir verdadeiramente sobre a escola e a criar um maior sentido de responsabilidade e vontade de implicação. Foi o que tentámos fazer com o desenvolvimento de um projeto que dá “A vez e a voz aos alunos”. O debate alargado das questões da vida escolar que eles consideram mais pertinentes revelou-se bastante participado. Este processo inicia-se no seio de cada turma com o debate em assembleia de turma dos assuntos que mais os preocupam no momento. Estes assuntos são registados em diário de turma, são analisados pela direção e pela comissão de delegados e daí resulta uma ordem de trabalhos para uma assembleia de alunos por ano de escolaridade, presidida por um delegado eleito de entre os delegados do ano de escolaridade. Este debate é feito trimestralmente, está em curso pelo 2º ano consecutivo nos alunos dos 2º e 3º ciclos e ainda este ano letivo será alargado ao 1º ciclo. E, mais uma vez, se comprova que o incluir os diferentes agentes (neste caso os alunos) na tomada de decisões desenvolve, sem dúvida, competências de cidadania e principalmente um sentido de pertença e um assumir de responsabilidades. Este é um

processo supervisionado pela direção, no entanto foi criado no seio do OQP e é mais um momento de avaliação interna.

1.2. – Estrutura do OQP

De forma simples, podemos dizer que o Observatório abrange três áreas: Resultados; Processos e Satisfação.

Como foi dito anteriormente, como nas outras escolas, sempre tivemos práticas de autoavaliação, logo, a nossa primeira preocupação foi recolher tudo o que já existia neste âmbito, nomeadamente na avaliação dos alunos. Tínhamos já uma base de dados que recolhia trimestralmente os resultados da avaliação dos alunos em diversas vertentes: níveis, alunos em perfil de retenção ou retidos, alunos com todos os níveis positivos e só com níveis 4 e 5. Acrescentámos alguns aspetos e criámos o relatório dos **resultados** dos alunos, no qual se analisa o sucesso e qualidade do sucesso, atitudes e desenvolvimento cívico, comparação interna com anos anteriores e comparação externa com provas nacionais, preenchido em conselho de turma e analisado trimestralmente.

Nos processos, incidimos em duas áreas:

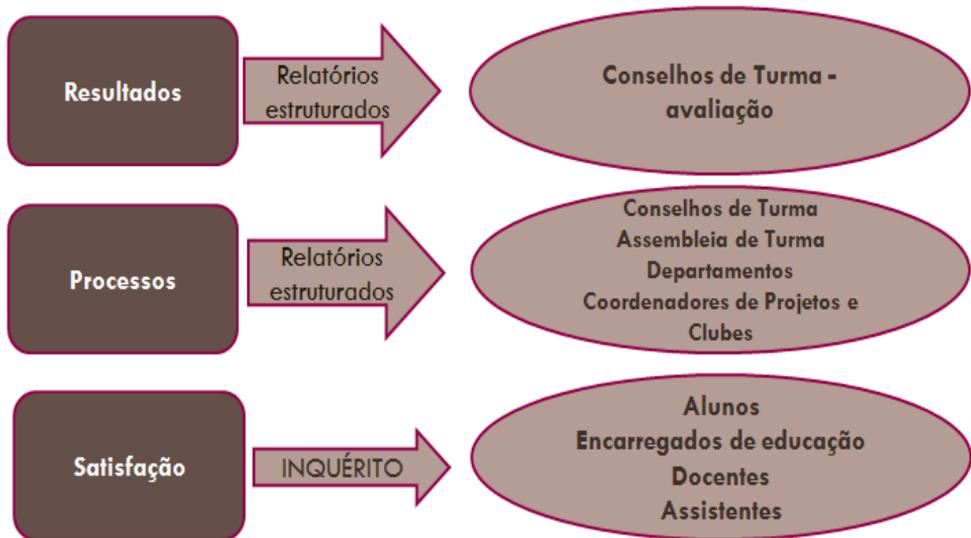
- **no âmbito da turma/grupo de alunos**, a nível das medidas educativas e sua eficácia, da qualidade do planeamento/desenvolvimento global do Plano de Turma, do envolvimento dos encarregados de educação, da relação entre resultados e processos e, por fim, procurando uma síntese de pontos fortes e pontos fracos. Este começou por ser semestral, mas hoje é analisado trimestralmente, cruzado com os resultados;
- **no âmbito do Departamento/ grupo de docentes** a situação foi um pouco mais problemática, pois criar práticas de regulação causa sempre algum desconforto, principalmente quando estas coincidem com uma avaliação de desempenho conflituosa e controversa, geradora de instabilidade nas escolas. No entanto, com algumas pausas e sobretudo com alguma negociação, elaborou-se um instrumento de recolha de dados, ou seja, um relatório de processos, que contempla as dinâmicas internas e de participação, a gestão curricular, as atividades promovidas e ou/participadas, os projetos dinamizados/desenvolvidos, a formação

realizada e necessária e por fim a relação entre resultados e processos. Este instrumento é preenchido ao longo do ano em momentos específicos das reuniões das estruturas, feito um balanço no seio dos departamentos/grupos disciplinares a meio do ano letivo e global no final do ano.

No que respeita à **satisfação**, aplicamos inquéritos anónimos à totalidade da população docente e não docente e a uma amostra de alunos e encarregados de educação, de carácter anual. Estes organizam-se em questões que pretendem dar a conhecer o que a comunidade educativa pensa sobre os seguintes aspetos:

- Autoavaliação: informação, interesse, responsabilidade...
- O trabalho na turma: prática letiva, relação com DT...
- Coordenação pedagógica e serviço educativo: diferenciação, articulação, inovação, cooperação, avaliação e regulação...
- Organização e gestão: visão, divulgação, participação, articulação, justiça, eficácia, democracia...
- Clima e ambiente educativo: relações interpessoais, coesão, disciplina, responsabilidade cívica...
- Instalações e serviços: recursos, horários, atendimento, limpeza, humanização...

Resumindo:



2 – Propósitos do OQP

Com este dispositivo pretendemos atingir os propósitos que podem e devem ser esperados de qualquer processo de autoavaliação, alguns já conseguidos, outros ainda muito distantes e outros que sabemos de difícil avaliação. Podemos organizá-los em três dimensões, seguindo documentos da coordenação interna: organizacionais, profissionais e educacionais.

2.1.- Organizacionais:

Administrativo, permite uma maior racionalidade de processos – **instrumento técnico**.

Político, com mais participação e negociação por parte de todos – **instrumento estratégico** de gestão mais democrática.

Social, promove uma maior transparência de processos – **instrumento de comunicação**.

2.2. – Profissionais:

Cognitivo, com mais produção de conhecimento – **instrumento de aprendizagem**.

Simbólico, porque proporciona mais identificação com os contextos – **instrumento de legitimação**, uma vez que identifica o agrupamento.

Relacional, porque pretende criar mais cumplicidades e responsabilidade coletiva - **instrumento de securização**, dá-nos segurança porque fazemos em conjunto. E esta vertente melhora o relacionamento entre as pessoas, contrariando um pouquinho o clima que se vive atualmente.

Emancipatório, traz mais confiança e auto-dignificação – **instrumento de autonomia sustentada**.

2.3. – Educacionais

Mais rigor, transparência e reflexão no planeamento curricular;

Mais nítidas as oportunidades/necessidades de articulação e sequencialidade;

Mais alavancas para a inovação contextualizada e sustentada;

Mais rede para a participação dos alunos e prática da democracia;

Mais rede para a participação dos pais e clarificação dos seus papéis.

3 – O OQP e a avaliação externa

Em 2014 fomos avaliados pela segunda vez, agora já segundo um modelo de avaliação externa um tanto diferente. O processo de autoavaliação tinha continuado o seu caminho. Estava a esta data consolidado, apropriado por todos, fazendo parte integrante da vida do Agrupamento. É certo que o percurso nem sempre foi fácil. E o investimento em recursos e em tempo não foi, ou é, tão pouco quanto isso. Mas neste momento, pensar uma gestão sem um suporte destes não faz qualquer sentido. Afinal ele é pilar das nossas decisões, a bússola que nos orienta e que nos dá um rumo para o futuro. Todos os dados recolhidos são tratados e analisados trimestralmente ou semestralmente por grupos disciplinares,

departamentos, conselhos de diretores de turma, conselho pedagógico e ainda conselho geral. Para finalizar, o relatório global é dado a conhecer a todos os docentes nas jornadas de autoavaliação que encerram os trabalhos do ano letivo. Nestas jornadas são convidados a participar também parceiros do Agrupamento, nomeadamente, Associação de Pais, os representantes dos pais no Conselho Geral, bem como a comunidade local e a autarquia. Por todos terem este processo tão bem interiorizado, o conhecimento do que se faz e dos resultados obtidos é de uma forma geral do conhecimento de todos, podendo assim afirmar-se que a escola se conhece. Neste contexto, preparar a visita da Inspeção para a avaliação externa não é um processo tão complexo, quanto poderia parecer. O OQP claramente uniformizou e orientou procedimentos, sustenta-nos as respostas nos painéis e dá-nos segurança e tranquilidade na “prestação de contas”. O facto de termos alinhado o nosso processo de autoavaliação com o processo de avaliação externa, deixa-nos alguma tranquilidade para lidarmos com esta experiência. O clima durante a visita da Inspeção foi bastante descontraído, muito mais do que na primeira visita. Em suma, as vantagens de termos um dispositivo de autoavaliação/avaliação interna devidamente estruturado e apropriado por todos, só tem vantagens e, como é óbvio, não só a nível de avaliação externa (esta é uma consequência), mas sim e na minha opinião a nível de regulação e do conhecimento fundamentado das nossas ações para melhor poder decidir. A avaliação externa pretende resultados, mas para os bons resultados são muito importantes os processos, por isso nós investimos muito na análise dos nossos processos.

4 – Pontos Fortes e Áreas de Melhoria (áreas menos fortes)

Para finalizar esta apresentação e porque considero que a perspetiva de todos os intervenientes no processo deve ser considerada para se encontrar um modelo mais justo para todos, atrevemo-nos a enumerar alguns pontos fortes e menos fortes, que resultam da nossa vivência concreta e que de alguma forma causaram algum impacto na nossa escola e possivelmente também em outras escolas. Então:

Pontos fortes:

- **A avaliação externa ajuda a que as escolas parem para refletir nas suas práticas e se consciencializem da sua realidade, introduzindo um distanciamento que sempre pode questionar aspetos mais amplos ou mais focalizados;**
- **Reforça o desejo de fazer cada vez melhor, de inovar e de primar pela diferença, reforçando um sentido de pertença e de identidade que instigam um maior investimento, objetivo e afetivo;**
- **Contribui para a divulgação do trabalho da escola junto da comunidade.** Com a sessão de apresentação no início dos trabalhos e com a possibilidade de podermos convidar os nossos parceiros, acabamos por dar conhecimento do trabalho desenvolvido na escola de uma forma mais pormenorizada e, claro, os resultados da avaliação são objeto de interesse e de divulgação.

Áreas menos fortes:

- **A avaliação externa deveria revestir um carácter mais contínuo.** Consideramos que se assim fosse haveria por parte da IGEC um conhecimento mais realista dos trabalhos desenvolvidos nas escolas no decorrer dos anos a que reporta a avaliação.
- **Inclusão da autoavaliação no domínio da liderança e gestão.** Tendo a autoavaliação um papel de destaque na Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro e tendo também um papel tão determinante no desenvolvimento da vida das escolas, consideramos que o facto de ter sido incluída no domínio da liderança e gestão a par com estes dois subdomínios acaba por perder um pouco a sua visibilidade.
- **Questionários – porque não utilizar a “Satisfação” dos projetos de autoavaliação das escolas?** Estes são aplicados todos os anos. A amostra é muito mais diversificada, logo a probabilidade de erro será menor. A aplicação dos questionários da IGEC apenas naquele momento específico pode condicionar a análise correta dos dados. Afinal, o que se pretende avaliar é o trabalho desenvolvido durante um espaço temporal e não um determinado momento. O que sabemos é que a tendência para responder a uma

determinada questão pode ter a ver com a nossa percepção momentânea e não com o que se passou ao longo do tempo.

Conclusão

Em suma, consideramos que autoavaliação e avaliação externa são dois processos que devem andar sempre interligados, pois só assim podemos “Conhecer para melhorar”, mas mantendo a distinção de papéis. À avaliação interna e autoavaliação deve continuar a exigir-se que seja suporte da autonomia da organização educativa; à avaliação externa deve continuar a exigir-se que seja independente e que garanta a necessária regulação global, de forma que se respeite e aperfeiçoe a sempre perseguida missão da escola – ajudar a construir pessoas e comunidades mais fortes – mas sempre no respeito pelo princípio constitucional da igualdade de oportunidades.

A PERSPETIVA DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE LOULÉ

A Avaliação Externa das Escolas tem sido observada pela Escola Secundária de Loulé como uma oportunidade pedagógica, uma vez que algumas das áreas de melhoria propostas, em ambas as ações inspetivas a que a escola já foi sujeita, abriram novas perspetivas de ação.

A nossa escola é uma escola secundária que tinha cerca de 1300 alunos e, por esse motivo, dado que os agrupamentos do ensino básico da cidade tinham já todos mais de 2000 alunos não chegou a constituir um agrupamento vertical sendo uma das poucas escolas não agrupadas do país, com todas as implicações, positivas e negativas que estão associadas a essa condição.

Queria começar por dizer que para se compreender a Avaliação Externa das Escolas e aceitar a sua relevância tem que se compreender a lógica histórica da génese das escolas públicas, bem como a sua evolução subsequente, associando a isso o enquadramento político, legal, institucional e local das mesmas.

A génese da escola pública, após um ímpeto inicial durante a reforma protestante, vai assumir a sua forma gratuita e universal na Prússia, como tentativa de parar o ímpeto da Revolução Francesa, e vai generalizar-se com a Revolução Industrial do século XIX, sempre com o objetivo de formar cidadãos capazes de realizar o seu papel na sociedade e defender a integridade da nação. A Escola Pública deveria ter uma parte geral que visava a formação no âmbito dos valores, princípios e ética na conceção oficial do Estado e uma parte técnica que visava a formação para o ofício que o indivíduo estaria talhado a desempenhar, parafraseando Filangieri e Stoppoloni, “*de acordo com as circunstâncias e o seu destino*”².

Assumia-se nesse tempo que a Escola Pública existindo para servir o Estado, deveria dar a todos a possibilidade de se instruir, mas mantendo o estatuto da sua classe de origem. Filangieri e Stoppoloni afirmavam

¹ Escola Secundária de Loulé

² Alves, G. I. (2005) *A produção da Escola Pública contemporânea*, 3ed., Autores Associados, p.21.

mesmo que, e passo a citar, “... o colono deve ser instruído para ser colono e não magistrado. Assim, o artesão deve receber na infância uma instrução que possa afastá-lo do vício e conduzi-lo à virtude, ao amor à Pátria, ao respeito às leis, mas nunca uma instrução que possibilite a direção dos negócios da Pátria e a administração do governo”³.

Devo dizer que ao nível do ensino secundário esta é a grande alteração que ocorreu ao longo dos últimos dois séculos. Cada um poderá escrever o seu próprio destino ao decidir o seu percurso educativo. No entanto, a conceção da génese está inalterada. A Escola Pública existe para servir os interesses do Estado. É neste momento que urge esclarecer o que entendo serem as principais vertentes do Estado servidas pela Escola Pública no regime democrático em que vivemos.

Da perspetiva da definição de políticas são os governos, que representam a maioria dos eleitores, e que definem, consoante o seu projeto de governo, revisões curriculares de cumprimento obrigatório que, no caso do ensino secundário, pouco ou nenhum azo dão à autonomia da Escola, já que a avaliação externa final dos alunos, no caso do ensino regular, incide sobre conteúdos inegociáveis e que são independentes do contexto social, económico e geográfico dos alunos. Dada a sua centralização seria de esperar, que após um consenso nacional, estes currículos e as aproximações a desenvolver permaneceriam essencialmente inalteráveis, já que consistem de conteúdos básicos com um nível de especialização ainda relativamente baixo. No entanto, a intervalos temporais reduzidos, existem reformulações que vão ao encontro das conceções do poder vigente ou de maior exigência e rigor no âmbito dos resultados da avaliação externa dos alunos ou de maior sucesso. Uma vez que é muito difícil conseguir uma simultaneidade de ocorrências, é necessário uma posição equilibrada que permita, sem grandes alterações, uma alteração de procedimentos relativamente rápida. Note-se, no entanto, que os resultados de uma Escola analisados na perspetiva dos resultados académicos definidos politicamente, poderão ser positivos num contexto e ser negativos no seguinte. Este é talvez o aspeto mais difícil de gerir por parte de um diretor, que deve estar atento às inflexões políticas e agir de modo célere e em conformidade. No entanto, a alteração da dinâmica da escola nem sempre tem uma resposta tão expedita quanto a que o diretor

³ *Ibidem.*

desejaria, pois é difícil mudar velhos hábitos e também porque, como é sabido, não é possível liderar eficientemente contra as pessoas.

Outro vetor do Estado, são os principais destinatários da ação educativa, as famílias e os alunos, para quem a escola pública constitui o meio de instrução dos alunos e, infelizmente, em muitos casos, a única oportunidade de educação destes últimos. A busca das melhores soluções para cada um dos seus alunos deve constituir a principal preocupação da Escola não obstante o cumprimento da obrigatoriedade dos currículos. Nesse sentido, a Escola deve desdobrar-se na tentativa de encontrar soluções para alunos de famílias desestruturadas ou com dificuldades de aprendizagem, se bem que o resultado desta busca tantas vezes resulte num regresso ao determinismo social defendido no século XIX, já que a própria oferta educativa, nomeadamente nos percursos profissionalmente qualificantes, é fruto de uma rede de oferta em que os interesses pessoais se submetem aos interesses políticos do Estado. A escola pública tem também a obrigação de exponencializar o potencial dos seus alunos, elevando aqueles que possuem mais capacidades ao patamar máximo que lhes for possível.

Por outro lado o Estado que a Escola serve é também a comunidade envolvente, pelo que, a interação social e participação da escola na comunidade é um dos aspetos que nunca poderá ser negligenciado pela escola pública. Desde a preparação dos alunos da comunidade para o futuro e a própria ação interventiva em contextos não relacionados diretamente com a educação, a escola deve constituir-se como uma referência local para a população.

O atual modelo inspetivo faz precisamente uma análise dos resultados à luz desse enquadramento, através de dados oficiais, que são associados à auscultação dos *stakeholders* que de forma direta ou indireta mais são afetados pela Escola. Nesse sentido, constitui-se como o olhar externo da forma como a escola pública está a servir o Estado.

A avaliação interna tinha sido referenciada na anterior avaliação externa da Escola⁴ (novembro de 2007) como a área onde havia mais a melhorar. Nos anos subsequentes foi desenvolvido um extenso trabalho de

⁴ Inspeção-Geral da Educação (2007) *Avaliação Externa das Escolas – Relatório -Escola Secundária de Loulé*, p.12.

investigação sobre modelos de avaliação interna que culminou num relatório de Autoavaliação (2008-2010) e Plano de Melhoria (2010-2011) que foi implementado na generalidade. Entretanto, tomaram-se algumas medidas internas que visaram corrigir as dificuldades encontradas no processo. A Escola que já efetuava uma análise dos resultados escolares passou a fazer uma análise mais exaustiva, quer dos resultados internos, quer dos externos, bem como o impacto que isso tem no acesso ao ensino superior dos alunos. Foi dada maior importância à autoavaliação, com uma reorganização do Observatório da Qualidade, que passou a ser formado por cinco docentes e dois elementos do pessoal não docente e um discente. No sentido de melhorar a qualidade do trabalho e a preparação da equipa, um conjunto alargado de docentes de diversos grupos disciplinares participou, no ano letivo de 2011-2012, numa ação de formação, na modalidade de Círculo de Estudos sobre o tema “Avaliação Interna das Escolas – Modelos e Prática” usando a CAF (*Common Assessment Framework*) e têm realizado a avaliação da Escola segundo aquele modelo. Os instrumentos desta avaliação incluíram a organização e aplicação de questionários a amostras representativas dos diversos grupos da comunidade escolar, observação direta e entrevistas, e respetivo tratamento de dados. Foi elaborado um relatório conjunto entregue à Direção da Escola. Também podíamos confrontar as nossas análises com as provenientes do projeto ESCXEL, coordenado superiormente pelo Professor Doutor David Justino, para percebermos também como dados similares eram analisados de uma perspetiva externa.

Em diversas situações as estruturas docentes têm manifestado uma cultura de autoquestionamento do desempenho da Escola em todas as vertentes da sua função social. Neste particular, podemos dizer que a ação inspetiva de novembro de 2007 teve um contributo inquestionável na mudança. Houve por isso um fator evolutivo da Escola que foi determinado por essa ação inspetiva.

Refira-se ainda, relativamente à Avaliação Externa de 2007, que deveria ter ficado mais explicitamente espelhada a necessidade de supervisão através da observação direta da prática letiva, que estava apenas superficialmente referida no texto⁵. O facto de não ser uma referência explícita levou que o anterior diretor tivesse tido que pedir a voluntários,

⁵ *Ibid*, p.7.

começando por mim, que começassem a abrir as portas da sua aula para que os professores começassem a deixar de se sentir intimidados e isso comesse a ser encarado como uma prática natural. No entanto, embora isso já esteja quase generalizado, existem ainda grupos de docência onde não está totalmente conseguido. A este propósito alerto que, apesar de estar legalmente prevista a supervisão do coordenador, a assistência de aulas apenas está prevista na lei da avaliação de desempenho docente, e apenas através da avaliação externa tendo apenas carácter obrigatório unicamente para os docentes do 2º e 4º escalões, caso pretendam progredir na carreira. Nos restantes casos, existe apenas quando o docente de sua livre vontade se submete a ela para a eventual menção qualitativa de Excelente, não sendo, neste momento, sequer necessária para a menção de Muito Bom. Peço por isso que, se existe vontade de que a supervisão do coordenador inclua a observação da prática letiva (já que existem muitas outras formas de supervisão), tal seja espelhado na legislação de modo a dar enquadramento a essa ação. De contrário, não faz sentido pressionar as escolas para realizar uma ação para a qual não tem enquadramento

Em novembro de 2013 a Escola recebeu novamente a ação inspetiva da Avaliação Externa das Escolas.

Em qualquer escola “normal” a avaliação externa introduz uma tensão que a muitos parecerá desnecessária, já que creem que não há nada que possa ser melhorado ou, alternativamente, que estão a fazer o melhor possível. Como em qualquer avaliação, a tensão faz parte do processo. Mas também, como em qualquer avaliação, os resultados que a mesma produz estão claramente condicionados pela recetividade que o avaliado apresenta às suas conclusões.

O processo da avaliação externa obriga a uma sobrecarga burocrática que é pesada para a Escola e que obriga a muitas reuniões para que a Escola possa produzir um documento de apresentação que seja representativo da visão de todos os *stakeholders*. É também necessário organizar os painéis e nesse caso proceder a trocas nos horários de modo a garantir que os alunos não ficam sem aulas pelo facto dos seus docentes estarem nos painéis, o que constitui uma logística pesada. Além disso existe a perturbação das aulas para passar os inquéritos requeridos pela IGEC aos alunos e famílias.

No caso particular da nossa Escola, essa sobrecarga foi um pouco maior para a direção uma vez que no final da semana anterior se iniciou a ação inspetiva do Sistema de Controle Interno, pelo que tivemos simultaneamente as duas ações inspetivas mais pesadas presentes na Escola.

Não obstante, este segundo ciclo de avaliação externa foi encarado pela Escola com muita tranquilidade e a expectativa de conhecer a “fotografia” que seria feita pela equipa inspetiva. Durante todo o tempo, tentou-se que fosse compreendido por todos que deveríamos aproveitar para nos apercebermos como eramos vistos pelos outros e que, caso sentíssemos, no final, que a imagem que deixáramos não era a correta, mais do que achar que os outros tinham que nos ver como nós desejaríamos, teríamos que aprender a transmitir a imagem real no futuro, através de ações concretas que dessem visibilidade ao que considerássemos menos exato.

Tentou-se também que a Escola percebesse que, em função do modelo vigente, o resultado quantitativo estaria fortemente condicionado pelos resultados académicos dos alunos, em particular no que concerne aos resultados da avaliação externa consubstanciada nos exames nacionais. Embora tal facto, pela sua perspetiva redutora, causasse alguma indignação, foi aceite que o modelo ia ao encontro da política educativa vigente. Mas foi por todos aceite que independentemente da avaliação qualitativa haveria, tal como no ciclo anterior, a oportunidade de aprender e melhorar com o processo já que o relatório conteria certamente informação pertinente que poderia ser aproveitada.

A ação inspetiva correu com muita tranquilidade e devo dizer que, à imagem de todas as ações da IGEC na nossa escola desde que estou na direção, o tratamento da equipa inspetiva foi extremamente cordial e correto com todos os intervenientes.

Não me gostaria de alongar sobre o relatório, nem perder tempo com os aspetos positivos, que são públicos na página da IGEC, mas sobretudo mostrar como uma visão externa concisa pode servir para alertar uma escola para questões sobre as quais nunca se havia questionado.

Do relatório desta ação inspetiva constavam as seguintes áreas de melhoria, como sendo aquelas em que a equipa de avaliação entendia que a Escola devia incidir prioritariamente os seus esforços⁶:

- *A intensificação dos mecanismos e das iniciativas de auscultação dos alunos, de modo a incrementar a sua participação mais ativa na tomada das decisões que lhes dizem respeito;*
- *A identificação sistemática dos fatores explicativos do sucesso e do insucesso, intrínsecos ao processo de ensino e de aprendizagem, com implicações nas medidas destinadas a melhorar os resultados académicos, em particular na disciplina de Português;*
- *O reforço das medidas de prevenção da desistência e do abandono escolar, em articulação com as escolas de onde provêm os alunos, designadamente ao nível da orientação vocacional, no sentido de diminuir o número dos que desistem, particularmente no 10.º ano e nos cursos profissionais;*
- *A articulação com as escolas do ensino básico, no sentido de garantir a sequencialidade das aprendizagens e minimizar a falta de conhecimento de base nas disciplinas nucleares, fundamentais para a abordagem dos conteúdos programáticos do ensino secundário.*

Este último aspeto é particularmente relevante na linha de ação que a escola está a tentar desenvolver; na realidade, a avaliação interna da nossa Escola sempre se preocupou na resolução dos problemas pedagógicos internamente, sem pensar em ações concretas a montante no sistema educativo, que fazem todo o sentido, embora careçam, como é óbvio, da conivência dos diretores e da comunidade escolar dessas escolas. Embora não seja fácil conseguir a abertura desses diretores, aos poucos tem-lhes sido transmitida essa necessidade de articulação vertical.

⁶ Inspeção-Geral da Educação (2014) *Avaliação Externa das Escolas – Relatório -Escola Secundária de Loulé*, p.11.

Aliás os três últimos pontos carecem de uma articulação vertical já que os resultados do projeto ESCXEL têm revelado que ao nível do Concelho de Loulé, grande parte dos problemas da disciplina de Português são provenientes do 1º Ciclo do Ensino Básico, mantendo-se ao longo dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Se no caso da Matemática, a Escola tem invertido essa tendência, com um sacrifício suplementar dos alunos no sentido de inverter a situação, na disciplina de Português tal não acontece. Mas a avaliação externa veio trazer uma janela de oportunidade para promover a melhoria.

Tal como a anterior ação inspetiva da Avaliação Externa das Escolas realizada em 2008/2009 nos permitiu evoluir nas práticas de ação que se desenvolveram nos anos seguintes, pensamos que, enquanto oportunidade de melhoria, obtivemos da ação inspetiva de 2013/2014 um excelente contributo para que possamos consolidar ainda mais a autoavaliação da Escola, bem como a ação da mesma na comunidade educativa. De referir que o plano de melhoria associado contribui para uma reflexão sobre o conteúdo do relatório que obriga a Escola a apropriar-se do mesmo.

Penso que, mais que preocupar-nos com o resultado qualitativo da avaliação externa, é importante debruçarmo-nos sobre o que podemos aprender com a mesma e como poderemos fazer melhor no futuro, com os recursos que temos e no meio social, económico e geográfico onde nos inserimos.

Painel
A PERSPETIVA DOS INVESTIGADORES
E AVALIADORES

Presidente da Mesa – José Augusto Bernardes

DO DESEQUILÍBRIO DO PILAR DA AUTOAVALIAÇÃO NO MODELO DE AVALIAÇÃO EXTERNA: APONTAMENTOS

Considerando diferentes contextos nacionais, a avaliação das escolas pode ser referenciada, consoante os casos, a modelos e experiências diversos que estão, eles próprios, em etapas de implementação e consolidação muito distintas. No caso português, a avaliação das escolas começou por ter alguma visibilidade ao longo da década de noventa, nomeadamente com o *Observatório da Qualidade da Escola* e o *Projeto Qualidade XXI*², tendo evoluído discretamente até conseguir algum impacto na década seguinte com o programa de *Avaliação Integrada das Escolas*. Atualmente está em curso (e quase a finalizar) o segundo ciclo avaliativo do modelo ou programa designado de *Avaliação Externa das Escolas*. Como neste último modelo há um claro desequilíbrio a favor do pilar da avaliação externa, estas breves notas pretendem chamar a atenção para a necessidade de reforçar e revalorizar o pilar da autoavaliação, no sentido de redefinir interações, produzir melhores sinergias e maximizar as vantagens recíprocas³.

Nas últimas três décadas, as políticas de avaliação (dos alunos, dos profissionais da educação e das escolas) têm marcado o *campo* da educação escolar pública, sendo justificadas com argumentações muito díspares e contraditórias. Nessas argumentações, podem ser manifestas ou latentes as questões do controlo centralizado em torno dos processos, métodos e conteúdos do ensino; as referências à eficácia e eficiência dos

¹ Universidade do Minho

² O projeto Qualidade XXI nasceu do projeto-piloto sobre *Avaliação da Qualidade na Educação Escolar* que foi uma iniciativa da Comissão Europeia para promover a autoavaliação e a avaliação da qualidade. Maria do Carmo Clímaco, para além da análise do projeto-piloto atrás indicado, refere também no seu trabalho um dos primeiros projetos de autoavaliação de escolas que foi lançado em Portugal e de que é mentora – o Observatório da Qualidade da Escola/PEPT 2000. Cf. Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

³ O texto corresponde a uma comunicação ao painel “A perspetiva dos investigadores e avaliadores”, integrado no Seminário *Avaliação Externa das Escolas*, promovido pelo Conselho Nacional de Educação. Coimbra, Auditório do Conservatório de Música de Coimbra, 13 de março de 2015.

sistemas educativos; a ideia da necessidade de uma espécie de *avaliação compensatória* como corolário da descentralização administrativa e da autonomia; a possibilidade de alterar os processos de melhoria da qualidade da educação, das *performances* e dos resultados escolares; o direito à informação dos cidadãos contribuintes sobre os usos dos investimentos na educação; o apoio à decisão política baseada em supostas *evidências*; as estratégias de comparativismo nacional e internacional e a construção de *rankings* de excelência; a defesa da livre escolha parental e dos mecanismos de mercado e *quase-mercado* de serviços educativos e, entre muitas outras questões, a estruturação, ainda que incompleta ou parcial, de modelos *accountability*.

No que diz respeito mais especificamente ao objeto deste texto, as justificações oficiais referem genericamente que a *avaliação institucional* (que no atual modelo, do meu ponto de vista, é impropriamente designada de avaliação externa) deve “assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas”, tendo em vista “melhorar o ensino e a aprendizagem e os resultados dos alunos [...] incentivar práticas de autoavaliação, promover uma ética profissional marcada pela responsabilidade, fomentar a participação social na vida da escola e oferecer um melhor conhecimento público do trabalho das escolas”⁴.

Um dos pilares estruturantes do atual modelo de avaliação externa das escolas é a autoavaliação. A este propósito, se há mais de uma década era possível afirmar que não havia em Portugal uma tradição significativa nesse domínio, apesar de algumas iniciativas importantes terem então sido realizadas ou estarem em realização, hoje a realidade é outra, nomeadamente porque há orientações legais para todo o sistema educativo que referem explicitamente a obrigatoriedade da autoavaliação. Com efeito, a legislação em vigor refere que a “avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa”, e especifica que “a autoavaliação tem um carácter

⁴ Cf. Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00)

obrigatório [e] desenvolve-se em permanência” (Lei nº 31/2002, art.º 5º e art.º 6º).

Tendo passado bem mais de uma década sem contestação da (paradoxal) obrigatoriedade da autoavaliação, este pilar do modelo parece, todavia, não ter avançado substantivamente em termos de práticas verdadeiramente autodeterminadas e inovadoras ou mesmo numa melhor fundamentação das opções constantes nos respetivos relatórios ou na preocupação dos atores relativamente à sua consistência teórico-metodológica. Do meu ponto de vista, uma desejável conceção, mais avançada, de autoavaliação voltou mesmo a sofrer um novo revés, dado que, ao contrário do que acontecia no ciclo anterior, a autoavaliação deixou de constituir um domínio autónomo e passou a ficar subordinada ao domínio da *liderança e gestão*. Num tempo em que a ideologia da *nova gestão pública* atravessa os contextos organizacionais escolares e está presente nas *orientações para a ação* e na ação concreta dos que têm responsabilidade de decisão na vida das escolas e agrupamentos de escolas (muitos dos quais já interiorizaram a suposta exclusividade do *direito de gerir*), não parece plausível (embora se admitam e conheçam boas exceções) que a autoavaliação seja, neste contexto legal e nesta conjuntura social e política, uma oportunidade de reforço do *empowerment* dos atores ou de explicitação da autonomia relativa da comunidade educativa.

Nestas condições, ao contrário, são mesmo de admitir estratégias, ainda que pouco conhecidas, que se traduzem agora na procura de recursos supostamente mais especializados e capazes de atender às exigências do crescente escrutínio público, em que a *fabricação* da imagem das escolas ou dos agrupamentos de escolas (e das suas lideranças) passa essencialmente pelo exercício comparativo dos resultados académicos internos e externos e pelo lugar que obtêm nos *rankings* nacionais. Neste contexto, também não faz qualquer sentido (sendo mesmo profundamente paradoxal) que à autoavaliação seja, entre outros aspetos, imputada a análise do “desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas”, como se prevê no artigo 6º da Lei nº 31/2002. Estamos, portanto, ainda mais distantes da situação que sucintamente caracterizei quando há quase uma década e meia escrevi que,

apesar de algumas experiências pioneiras que não tinham tido continuidade, como aconteceu com o *Observatório da Qualidade da Escola/PEPT2000*, “não há em Portugal qualquer tradição de autoavaliação das escolas do ensino básico e secundário que possa servir de referência aos atores educativos que se mostrem interessados em constituí-la, quer como antídoto à avaliação externa, quer como forma de resistência, quer, ainda, como forma de avaliação complementar ou compensatória”⁵.

Aliás, a avaliação externa ganha uma tal centralidade que, na prática, isso acaba por ser congruente com a designação adotada pelo atual modelo. Com efeito, ao designar-se de avaliação externa das escolas o modelo amplia implicitamente a secundarização da autoavaliação quando esta e a avaliação externa deveriam ser dois pilares estruturantes e relativamente equilibrados de um modelo de avaliação institucional. Não é muito difícil encontrar elementos que reiterem esta afirmação, como se pode ver, por exemplo, no Quadro de Referência quando se indica como um dos objetivos da avaliação externa das escolas o de “incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas”⁶. Na minha perspetiva, a validação das práticas de autoavaliação não pode ser um dos objetivos da avaliação externa como se esta última, ao contrário, pudesse ser dispensada de passar por processos de validação. Dito de outro modo, é a avaliação institucional no seu todo, articulando os dois pilares (a avaliação externa e a autoavaliação) que deve ser validada intersubjetivamente e por processos outros que, de momento, estão ausentes ou são lacunares no atual modelo.

Isto não invalida, no entanto, que a IGEC possa disponibilizar informações às escolas para que estas desenvolvam melhor o seu processo de autoavaliação, desde que o faça valorizando a pluralidade de fontes e de experiências existentes e disponíveis, sem indução de qualquer modelo específico. É que não é desejável que haja uma definição oficial ou

⁵ Cf. Afonso, A. J. (2001). As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização. *Administração Educacional* – Revista do Fórum de Administração Educacional, nº 1, p.24.

⁶ Cf. IGEC, Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas. ([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))

um único modelo possível de autoavaliação institucional para a escola pública como organização educativa complexa. A autoavaliação, como a própria designação sugere, implica um processo reflexivo, organizado, participado e intencional, que deve decorrer de um certo grau de autonomia coletiva, ou da capacidade de autodeterminação ou *empowerment* dos atores educativos e das suas lideranças.

O processo de autoavaliação pode ser simples, mas não deve ser simplificador, isto é, pode utilizar procedimentos cognitiva e metodologicamente acessíveis a todos os atores educativos (compreensíveis, negociados e consensualizados), evitando a construção de instrumentos de recolha de informação muito sofisticados ou tecnicamente complexos, ou que apenas incidam em dados quantitativos, ainda que devam ser instrumentos sujeitos a processos de validação e de aplicação atentos e adequados às variáveis metodológicas e às dimensões relacionais, educacionais e organizacionais. Não há apenas questionários a utilizar – ainda que, frequentemente, estes pareçam ser elaborados como se se tratasse de instrumentos fáceis de construir e aplicar e, dessa forma, fossem (mas não são) imediatamente válidos e fidedignos. A autoavaliação, como qualquer outra forma de avaliação, pode e deve apoiar-se em diferentes métodos, instrumentos e técnicas de recolha de informação – o que pressupõe a utilização não apenas de inquéritos por questionário, mas também de estudos de caso, entrevistas, grupos de discussão ou grupos focais, documentos escritos, materiais audiovisuais, entre outros.

A dimensão da *praticidade* deve ser interpretada como algo que diz respeito ao que é exequível e que pode ter como efeito imediato aumentar a visibilidade e a compreensão dos objetivos, processos e problemas, no sentido de, posteriormente, encontrar alternativas concretas de melhoria em termos administrativos e de gestão, científicos, pedagógicos, democráticos, relacionais... O «calcanhar de Aquiles» da autoavaliação pode ser a não sinceridade dos atores, os interesses em jogo, as motivações implícitas e explícitas e as relações de poder que ela pode ocultar ou desocultar. Neste sentido restrito, a autoavaliação nunca é um processo totalmente objetivo ou fidedigno, como, aliás, acontece com

outras formas de avaliação. Sendo a escola pública um espaço onde se atualizam relações de poder, conflito e negociação, e um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes, e objetivos frequentemente não consensuais, não é fácil construir formas de autoavaliação autónomas que sejam estruturadas tendo como base processos de reflexividade, ainda que estes processos favoreçam o envolvimento crítico e criativo dos professores, educadores e outros atores educativos. Neste sentido, como refere José Maria Azevedo, “não é pelo facto de poder ser controlada pelos atores da instituição escolar que a autoavaliação traz, por si, a eliminação de tensões e conflitos, de perspectivas e interesses diferentes e mesmo contraditórios, designadamente entre professores ou entre estes e os pais. Apesar de ser uma forma potencialmente ‘amigável’ de avaliação, está longe de ser um processo isento de tensões, o que constitui um fator adicional de dificuldade”⁷.

Em qualquer dos casos, é indispensável que a chamada comunidade educativa participe e fique amplamente informada, desde o primeiro momento, relativamente aos objetivos, modelos possíveis e consequências da autoavaliação. Também se torna indispensável que seja reconhecida a transparência e legitimidade dos processos, a começar pela escolha da equipa que coordenará a autoavaliação. Se os atores educativos tiverem fortes razões para acreditar que um conhecimento mais aprofundado da escola ou agrupamento é o caminho indispensável para a sua melhoria, terão certamente um maior envolvimento e motivação para participar. Se a autoavaliação ocorrer apenas por imposição legal, ou for incentivada apenas para cumprir objetivos estritamente relacionados com os interesses pragmáticos dos órgãos de direção e gestão, tenderá a ritualizar-se e nunca chegará a constituir-se como uma pedagogia do envolvimento, do *empowerment*, da reflexividade e da autonomia.

A representação da escola ou do agrupamento de escolas como sendo (ou devendo ser) uma grande família não corresponde, nem deve

⁷ Cf. Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das Escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos. In *Avaliação das Escolas: Modelos e Processos*, Lisboa: CNE, p.57.

corresponder, à realidade. Os atores educativos (internos e externos) têm identidades diferentes, biografias diferentes, percursos escolares diferentes, expectativas e necessidades diferentes, valores e ideologias diferentes, pertencem a diferentes grupos e classes sociais... O que importa é que a escola reconheça, conheça e saiba lidar com as diferenças. A começar pela construção democrática, negociada e participada do *projeto educativo* – que é o lugar, por excelência, onde se inscrevem (ou devem inscrever) os consensos possíveis e necessários à concretização das missões e objetivos educativos. A construção desses consensos é um processo político na verdadeira acepção da palavra. Construído esse consenso essencial, para vigorar num determinado tempo, há que zelar pela congruência do *projeto educativo* com todos os outros normativos que regulam a vida da escola (regulamento interno, projeto curricular de escola e de turma, plano anual de atividades...). Uma grande desmotivação no quotidiano escolar tem a ver com a fragmentação das tarefas; com a falta de clareza dos objetivos que se pretendem para todos e cada um; com o egoísmo, isolamento e individualismo; com o trabalho educativo *oculto* (indispensável mas não reconhecido); com a falta de solidariedade entre colegas; com a inexistência de espaços democráticos de diálogo e reflexão; e com a escassa perspicácia *política*, formação pedagógica e sensibilidade ética e relacional de muitas lideranças.

As mudanças duradouras e profundas são coletivas, ou referenciam-se a projetos coletivos que fazem sentido para os professores e para outros atores educativos. Por isso, muitas reformas da educação nasceram e morreram sem introduzir mudanças reais. Todavia, as mudanças individuais existem sempre, ainda que, por vezes, não sejam muito perceptíveis para os próprios sujeitos. Mas quando decorrem de uma consciência crítica da pluralidade de fatores que tecem a complexidade da educação e da escola como organização, não podemos deixar de considerar que um desses fatores pode muito bem ser a avaliação – avaliação que, em algumas das suas formas ou dimensões, e em determinadas condições, pode ser um importante fator impulsionador de dissonâncias e tensões cognitivas que, por sua vez, levem a mudanças

reais, desde mudanças nas práticas pedagógicas quotidianas, a mudanças de concepções profissionais, organizacionais, relacionais...

A autoavaliação institucional escolar deve ser um processo coletivo de aprendizagem. As fórmulas *apriorísticas*, quando transferidas acriticamente e mimeticamente de outros contextos organizacionais ou, mesmo, quando transpostas mecanicamente da literatura especializada, acabam por ser contraproducentes em relação aos seus objetivos mais avançados em termos de democraticidade, autenticidade, dialogicidade, reflexividade, mudança... E o que é desejável e possível numa escola pode não ser noutra. Certamente que todos nós professores, apesar de a termos como um pilar estruturante do nosso trabalho, sabemos ainda muito pouco sobre avaliação – e essa é uma razão pela qual tenho frequentemente chamado a atenção para a necessidade de maior e melhor formação no campo vasto e heterogéneo da avaliação educacional. Porque a avaliação educacional, no seu sentido mais amplo, contém dimensões teórico-conceituais, éticas, técnicas, metodológicas, políticas, e científicas capazes de provocar efeitos sinérgicos de grande complexidade e importância.

As escolas são *organizações aprendentes*, lugares de promoção, recontextualização e uso do conhecimento científico, técnico, pedagógico, humanístico. E mesmo em situações de escassez de recursos materiais, as escolas têm sempre um vasto conjunto de recursos humanos e cognitivos que as tornam capazes de não apenas *reproduzir* saberes, mas de *produzir* saberes. A autoavaliação de uma escola é certamente um processo de aprendizagem que, quando reunidas determinadas condições, pode ser também uma excelente oportunidade para a produção de saberes e conhecimentos que ajudem a desenvolver práticas profissionais e humanas mais avançadas e conseqüentes em termos educacionais. Os constrangimentos orçamentais existem (e têm, infelizmente, impactos indesejáveis); mas nunca poderão ser razão suficiente para impedir uma prática profissional voltada para a melhoria dos processos educativos, sobretudo quando estes forem desejados pela maioria dos atores. Eu temo é que uma pseudo-autoavaliação (que não mereça sequer ser chamada de avaliação interna), possa ser concretizada de formas muito distintas e

contraditórias, ou venha a servir objetivos perfeitamente compatíveis com a crise financeira, o aumento do controlo sobre os profissionais, o cerceamento da autonomia, a retração dos direitos de ter *voz* e de participar na vida da escola, a vigilância gestionária autoritária...

É também por isso que a perspectiva de colaboração benévola entre avaliação externa e autoavaliação, que assente na reciprocidade crítica e dialógica, não parece por agora garantida. Neste sentido, como antídoto a esta situação, continuo a pensar que a melhor forma de concretizar uma parte essencial da avaliação institucional escolar é apostar com determinação numa política pública que favoreça a prática de uma autoavaliação motivadora, sustentada, formativa e promotora de *empowerment*, a partir da qual possa haver um diálogo solidário, mas profundamente analítico, crítico e com consequências claras, fomentando a interlocução dos atores internos com atores de equipas interdisciplinares externas às escolas, mas rompendo com o pretendido poder de validação unilateral que apenas serve para reforçar a lógica do controlo e continuar a atrasar práticas substantivas de autonomia.

NOTAS PARA UM TERCEIRO CICLO DE AVALIAÇÃO

1. Um programa com continuidade (2006-2015)

Em 2005, analisando o historial recente da avaliação das escolas em Portugal, constatava-se: “Dispomos de experiência e saber fazer, estamos inseridos em instituições e projetos de nível internacional, mas, do ponto de vista das políticas públicas, temos um problema grave de falta de continuidade nas instituições e nos programas” (Conselho Nacional da Educação, *Avaliação das escolas – Modelos e Processos*, 2007, p. 66).

Em 2015, importa assinalar, diria mesmo celebrar, a inusitada continuidade do programa de avaliação externa das escolas (AEE) iniciado em 2006 e desenvolvido em dois ciclos, o primeiro até 2010-2011 e o segundo desde então.

Podemos identificar alguns dos fatores que, além da opção dos três governos deste período, ajudarão a perceber esta continuidade:

- . o programa teve início com um piloto e contou com um elevado grau de adesão das escolas, pois nos primeiros anos vigorou a candidatura;
- . o modelo foi globalmente aceite pelas escolas, embora algumas destas tenham expressado discordâncias dos avaliadores e da IGE, depois IGEC;
- . apostou-se num planeamento cuidado, ano após ano, tendo-se começado a preparar o segundo ciclo bem antes de concluir o primeiro;
- . o programa concretizou-se com uma apreciável e apreciada transparência, visto que os instrumentos de trabalho, os relatórios anuais e de ciclo, os relatórios de escola e os

¹ CCDR Norte

contraditórios (no segundo ciclo, também as respostas aos contraditórios), a lista de avaliadores: toda esta documentação está publicada;

- . a IGE, depois IGEC, acolheu e desenvolveu o processo com competência, como se pode concluir, por exemplo, da evolução da apreciação que o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi fazendo ao longo dos anos;

- . a constituição das equipas de avaliadores acrescentou experiência e diversidade às competências dos inspetores;

- . a discricção que rodeou a aplicação do programa terá sido benéfica, especialmente numa fase marcada por uma elevada conflitualidade pública na educação;

- . procedeu-se à avaliação dos procedimentos e à auscultação dos intervenientes em cada escola;

- . o programa beneficiou do acompanhamento próximo do CNE, através de estudos, seminários e debates, recomendações e pareceres;

- . o segundo ciclo incorporou uma série de alterações que consideraram críticas e propostas recolhidas ao longo do primeiro ciclo.

Agora que nos aproximamos do fim do segundo ciclo, impõe-se lançar as bases para um terceiro. Este seminário pode dar um contributo valioso nesse sentido.

2. Mudanças na educação e desafios para a AEE

Centrarei esta intervenção na enunciação de algumas dimensões de contexto que desafiam de forma particular o atual modelo de avaliação externa. As condições em que as escolas portuguesas realizam a sua missão mudaram muito nos últimos dez anos.

a) As sucessivas mudanças na rede escolar e os agrupamentos

Um dos pontos centrais da AEE é a consideração da escola como instituição, o seu reconhecimento enquanto instância de responsabilidade, que merece ser avaliada como tal. As escolas não são terminais da administração educativa.

A evolução da criação de agrupamentos – sucessivamente agrupamento horizontal, agrupamento vertical, agrupamento vertical com ensino secundário e agrupamentos de agrupamentos – implicou muitas vezes a interrupção de processos de construção de instituições, provocando desgaste e desânimo e dificultando processos sustentados de autoavaliação.

Se, numa primeira fase, apesar de todas as dificuldades, a criação de agrupamentos verticais, integrando jardins de infância e escolas do ensino básico, mereceu uma avaliação positiva, já os agrupamentos com ensino secundário e, em especial, os agrupamentos de agrupamentos têm-se revelado bastante mais problemáticos. A complexidade das organizações dificulta o sentido de pertença e a participação dos diversos intervenientes no dia-a-dia das escolas.

A avaliação torna-se mais complexa, os juízos mais genéricos e médios, já que as diferentes dimensões de análise e os diferentes níveis de educação e ensino se compensam.

Além do esforço já refletido no segundo ciclo de avaliação, com a diversificação das agendas das visitas às escolas, importaria reforçar as formas de contemplar a diversidade das escolas e, sobretudo, dos agrupamentos. Uma das perspetivas a considerar poderá ser o tratamento autónomo e explicitado dos níveis de educação e ensino, designadamente nos domínios dos resultados e da prestação do serviço educativo.

b) O aumento do peso da avaliação externa dos alunos

O alargamento da aplicação de exames ou provas finais no ensino básico proporciona mais informação para a AEE, mas também a pode limitar. Nesta perspetiva, é sintomática a recomendação do CNE, aprovada há poucas semanas: “Conter a excessiva importância concedida aos

resultados das provas de avaliação externa, no âmbito do processo de avaliação externa das escolas desenvolvido pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência” (Recomendação sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário, aprovada a 23 de fevereiro de 2015).

Há dez anos, quando muitos defendiam a necessidade de um “choque” nas escolas, que passava por centrar a análise e a ação nos seus resultados, medidos sobretudo pelos resultados dos seus alunos, dificilmente se produziria esta recomendação. Hoje, há mais avaliação nas escolas. Para muitos, há demasiada avaliação externa.

Para além da necessidade de valorizar outros resultados e outras competências não observáveis nas provas e nos exames escritos, não podemos esquecer que os resultados de uma escola são expressão de muitos fatores. Por exemplo, não conhecemos o peso das ajudas externas nos resultados, designadamente das “explicações”, da frequência de institutos de ensino de línguas ou de outras formas de apoio. E quem nos garante que estas têm uma distribuição social e territorial regular?

A questão continua a ser: a avaliação institucional constitui uma oportunidade para as escolas refletirem sobre o seu trabalho como instituições de educação? Como entendemos que a resposta é positiva, importa valorizar a dimensão intersubjetiva e dialógica, pois a avaliação institucional não se insere no ramo das ciências exatas e não pode ser substituída por aplicações informáticas.

c) Autoavaliação, AEE e autonomia

No modelo atual, a avaliação externa das escolas foi concebida como um elemento de um processo que relaciona, sem definição de precedências, a autoavaliação, a avaliação externa e a autonomia. Sabíamos que era mais fácil montar e manter um dispositivo de avaliação externa do que avançar nas dimensões da **autoavaliação** e da **autonomia**.

Um dos objetivos da AEE é a promoção e a validação da autoavaliação. As conclusões apresentadas esta manhã pelas equipas de investigação mostram que se têm desenvolvido processos de autoavaliação alinhados com a avaliação externa, como preparação e resposta. Por outro lado,

refere-se a necessidade de iniciativas de acompanhamento, de apoio e de estímulo à autoavaliação (daí a pergunta que ouvimos hoje: “para quando um seminário sobre avaliação interna das escolas?”). O acompanhamento das escolas com resultados menos positivos é um passo importante, mas o desafio principal está na capacitação das escolas para trabalhar nas “áreas de melhoria” identificadas em sede de avaliação. O apoio de instituições de ensino superior e o contributo de diversos programas não fazem esquecer que há um problema por resolver na administração educativa, ainda mais notório com a redução dos serviços regionais de educação.

Sabemos que a autonomia das escolas é uma questão não resolvida. Neste momento, refira-se unicamente que as restrições orçamentais e administrativas que atingem as escolas limitam as possibilidades de estas agirem para enfrentar as áreas a carecer de melhoria identificadas na avaliação.

A relação entre conhecimento, ação política e mudança organizacional é complexa e depende de muitos fatores. Não basta conhecer melhor, é necessário haver aprendizagem organizacional, interesse, capacidade e autonomia para empreender a melhoria.

d) O acompanhamento da prática letiva e a observação de aulas na AEE

São consensualmente reconhecidas a importância decisiva da qualidade do trabalho docente e a centralidade da sala de aula na realização da missão da escola.

O modelo de AEE aplicado nestes dois primeiros ciclos pressupõe que o acompanhamento do que se passa na sala de aula é primordialmente exercido pela escola. Já a AEE centra-se no que a escola faz neste campo enquanto organização, ou seja, como conhece, como planeia, como apoia, como atua em situações mais extremas de dificuldade, como reconhece e difunde as práticas mais frutuosas. Está em causa a forma como a organização potencia a melhoria das práticas individuais ou de grupo, tendo em conta os meios de intervenção de que dispõe.

As sucessivas alterações do modelo de avaliação de docentes revelaram, entre outras dificuldades, a do acompanhamento da prática letiva em sala de aula. Mesmo sabendo que os objetivos de avaliação dos docentes não se confundem com os objetivos de observação das aulas no contexto da avaliação das escolas, entendo que valeria a pena refletir com profundidade sobre o que aconteceu nos últimos dez anos em matéria de avaliação de desempenho docente.

Muitos defendem que os avaliadores externos devem assistir a aulas, avaliando um somatório de práticas individuais. Continuo a ter muitas dúvidas e não deixa de me causar alguma estranheza ouvir agora diretores a pedirem para os avaliadores externos fazerem observação de aulas no âmbito da AEE.

Continuo a entender que o acompanhamento do trabalho em sala de aula deve ser um trabalho interno (sem prejuízo de apoio externo, designadamente em contexto de formação), com uma avaliação externa do modo como a escola o faz e não uma avaliação externa que substitua a escola. Mas reconheço que não é uma matéria de tudo ou nada, pois há bons argumentos nas duas opções. Em qualquer caso, importa considerar o que se ganha e o que se perde, em termos efetivos e simbólicos (e estes últimos são muitas vezes bastante efetivos).

Pode argumentar-se: como a AEE pretende induzir práticas de autoavaliação também a AEE poderá induzir melhorias em matéria de acompanhamento do trabalho em sala de aula. O argumento poderá ter alguma pertinência, mas as duas dimensões – autoavaliação e acompanhamento do trabalho em sala de aula - são substantivamente diferentes, do ponto de vista da organização e dos agentes.

Se a opção for no sentido de a observação de aulas ser integrada na avaliação externa, tal observação será certamente sujeita a experimentação e cuidar-se-á da preparação dos intervenientes, dos instrumentos e da apresentação das conclusões, limitando os riscos de leituras muito gerais baseadas em situações algo artificiais. Poderá até ser pertinente a consideração de algum tipo de candidatura das escolas, pelo menos numa fase inicial.

e) O futuro da avaliação institucional na administração pública e a AEE

A AEE, enquanto avaliação institucional, é uma prática rara no contexto da avaliação dos serviços na administração pública. Vivemos uma desvalorização prática desta avaliação, pois não se acabou nem se suspendeu um processo (SIADAP) árduo, caro e muito discutível, que, em geral, se tem vindo a degradar.

Uma das fraquezas óbvias na aplicação do SIADAP, na perspetiva de melhoria do desempenho dos serviços públicos, é a incidência na avaliação individual, nos comportamentos, nas competências e nos desempenhos dos trabalhadores, secundarizando-se a dimensão organizacional, o planeamento e a gestão do trabalho e a afetação de recursos.

Embora as opções a tomar dependam da evolução em matéria de avaliação dos serviços da administração pública, importaria pesar as vantagens e os inconvenientes da separação da AEE do dispositivo SIADAP. Entre as vantagens estaria certamente a abertura de mais possibilidades de diversificação do ritmo, da profundidade e da abrangência da avaliação externa, em função da diversidade das escolas e dos agrupamentos.

3. Os rankings das escolas e a AEE

Ao cair da folha, temos os rankings das escolas básicas e secundárias. Não vamos agora cuidar dos seus efeitos, da sobrevalorização dos exames ou da polarização da procura - as “melhores” escolas vão tornar-se cada vez “melhores”, pelo menos “melhores” do que as outras.

Não raro, há quem considere que a AEE não conseguiu ser uma alternativa aos rankings. Mas pode e deve a AEE ser uma alternativa aos rankings? Terá a AEE sido demasiada discreta? Não será esta mais uma razão para avaliar também as escolas privadas no âmbito do mesmo programa, mesmo que com adaptações?

Por um lado, temos como objetivo da AEE “fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas”; por

outro, a AEE é um processo de difícil transposição para os *media*, pois a análise não é unidimensional nem permite leituras imediatas e os resultados são dispersos ao longo dos anos, dificultando as comparações.

Como parecem inelutáveis, deixemos aos rankings o que é dos rankings - não deixando de pugnar por uma apresentação mais contextualizada e menos injusta dos resultados - e cuidemos de uma avaliação institucional cada vez mais útil e pertinente.

Estas considerações sobre rankings e avaliação podem inserir-se numa reflexão mais vasta: o que promove mais a melhoria das organizações, a competição ou a cooperação? Escolas que trabalham em conjunto, criam redes, partilham recursos ou organizam ações de formação conjuntas contribuem mais para a melhoria do sistema do que as escolas que se isolam e que competem entre si? Bem, sabemos que cooperação e competição não existem em estado puro e podem coexistir em modo positivo, para mais em tempos de escassez de alunos. E sabemos também que não se trata (só) de uma dimensão moral, mas de opções políticas, de mundividências aplicadas à administração de serviços públicos.

A avaliação externa é um instrumento de política, pois os modelos de avaliação correspondem a valores e a aspirações da sociedade. Neste sentido, conviria explicitar os objetivos políticos da avaliação das escolas. Por exemplo, que políticas compensatórias de apoio às escolas com piores resultados existem no terreno? Que tipo de participação e de apoio direto se deverá esperar da administração educativa e autárquica e das instituições de ensino superior?

4. A melhoria da informação e o que não sabemos

O tratamento da informação sobre as escolas e os agrupamentos melhorou do primeiro para o segundo ciclo avaliativo. Mas importa não esquecer que há muito que continuamos a não saber, desde logo sobre a composição social das escolas ou sobre os adquiridos à entrada da escola e paralelos à escola, como já referi.

Consideramos indicadores que nos aproximam do conhecimento do nível social e cultural das famílias dos alunos. Mas será que, por exemplo,

reconhecemos o efeito cumulativo das desigualdades? Algumas escolas vivem duramente os efeitos da concentração da pobreza e da exclusão, do desemprego e da precariedade. Lá, as baixas expectativas dos alunos e das respetivas famílias não são queixumes, mas realidades que marcam o dia-a-dia das pessoas, a começar pelas “pessoas que moram nos alunos”. Em certas situações mais difíceis, a AEE pode reconhecer heróis mas também pode penalizar os que não conseguem apresentar resultados notáveis, apesar de um trabalho árduo, a merecer mais reconhecimento e apoio.

5. A AEE e a avaliação das medidas de política

Não temos elementos suficientes para sustentar afirmações categóricas, mas poderemos considerar que a informação recolhida pela AEE não tem sido suficientemente utilizada para avaliar a aplicação das medidas de política no campo da educação.

Não podemos partir do princípio de que a realidade se encaixa no decretado, pelo que há que considerar os impactos localmente diversificados das políticas públicas. Ouvi, há dias, Álvaro Laborinho Lúcio falar de uma “subversão da realidade”, ou seja, da importância de se partir da realidade das pessoas e das organizações para interpelar as políticas e os “sistemas”. Pode a AEE dar um contributo neste sentido?

Por outro lado, os objetivos e as exigências para as escolas não são hoje os mesmos de há dez anos. Dados os avanços notáveis em áreas como o abandono escolar e os avanços positivos mas não tão acentuados nem garantidos em matéria de sucesso educativo, há uma progressiva deslocação da exigência: o valor acrescentado já não incide tanto como antes na manutenção de todos na escola, mas na qualidade dos percursos de cada um e de todos.

UM OLHAR DESCOMPROMETIDO SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Como interveniente num painel intitulado “A Perspetiva dos Investigadores e Avaliadores” sobre a Avaliação Externa das Escolas (AEE), convém começar por clarificar a minha posição. Assumo-me, de facto, quer como avaliadora quer como investigadora. No entanto, neste momento não participo diretamente em qualquer projeto de investigação sobre o tema em discussão, nem faço parte de qualquer equipa de avaliação externa das escolas. O meu conhecimento sobre o tema e a situação concreta da AEE vem sobretudo do acompanhamento de investigadores doutorandos e mestrandos que oriento ou de cujas teses tenho sido arguente, do acompanhamento de equipas de autoavaliação de escolas e, também, de conversas com professores e diretores de escolas e, ainda, do diálogo enriquecedor com senhores e senhoras inspetores com quem trabalhei em circunstâncias específicas. Deste modo, as reflexões que agora produzo sobre a avaliação das escolas são fruto de um olhar pessoal, descomprometido, mas não distanciado, atento e situado. É por isso, também, que nesta intervenção se encontrarão mais perguntas do que respostas.

As minhas áreas de trabalho são o currículo e a didática; a sala de aula é para mim o centro da escola.

São, assim, reflexões e não resultados validados de uma investigação que sustentarão as breves notas que apresentarei e que orientarei em três tempos, enunciados por três assunções (pressupostos), três asserções (focos de análise) e três questões a precisar de resposta da investigação.

São as seguintes as assunções que tomo como pressupostos da minha reflexão:

¹ Instituto da Educação da Universidade de Lisboa

1. Tenho grande respeito pelo trabalho dos avaliadores externos e da IGEC sobretudo em anos mais recentes em que se tem acentuado a sua orientação pedagógica e a ampliação do ângulo de visão sobre a escola, numa perspectiva mais holística, mas assente na preocupação pelo conhecimento das várias dimensões da escola.

2. Considero importante e necessária a prestação de contas em educação, sobretudo na aceção simples e profunda que lhe é atribuída por Wescott "the process of expecting each member of an organization to answer to someone..." (1972, p. 2), salientando que todos os envolvidos no sistema devem ser facilitadores da aprendizagem dos alunos, objetivo essencial da educação pública e pelo qual todos devem ser responsáveis e prestadores de contas.

3. Não acredito que seja possível mudar a escola de fora para dentro, isto é, sem entrar no seu "jardim secreto", para usar a expressão cunhada por Ivor Goodson (1988) ou na sua "caixa negra", segundo Black e William (1998), ou ao observar o "núcleo magmático" da educação, nas palavras de Ângela Rodrigues (2001) ou na minha expressão, mais rude e descarnada, o seu caroço.

Enuncio, de seguida, três asserções, três ideias, que espero sejam mobilizadoras da discussão.

A avaliação de escolas como aprendizagem da avaliação

A Avaliação de escolas é também um processo de aprendizagem da avaliação, isto é, um processo de construção mútua de conhecimento sobre a escola e sobre a avaliação, numa relação comprometida entre avaliador e avaliado.

Há anos que a avaliação tem vindo a ser objeto da minha colaboração com escolas, em conferências, sessões de formação, trabalho com grupos de professores, etc. O foco do interesse das escolas tem mudado com o tempo, com as necessidades específicas dos professores da escola e sobretudo ao sabor das mudanças legislativas sobre avaliação. Assim, o propósito da minha intervenção tem variado do interesse na dicotomia avaliação formativa/sumativa, à avaliação de competências e do desempenho, à avaliação de professores, avaliação autêntica e, mais

recentemente, testes e pedidos de apoio ao trabalho das equipas de autoavaliação de escolas.

Uma das dificuldades com que geralmente me confronto é a ausência de um quadro conceptual assumido pelos professores que lhes permita enquadrar e dar sentido às suas práticas avaliativas.

Reconheço, no entanto, que há traços de uma mudança recente em relação a este facto: a escola e os seus professores têm vindo progressivamente a apropriar-se da linguagem da avaliação, e a usar com alguma coerência termos como referencial, indicador, critério, etc., etc., e a reconhecer “novos” instrumentos de avaliação e a sua função e importância (nomeadamente, aqueles que a aproximam da investigação: questionários, entrevistas, análise documental...) embora, por vezes, seja evidente que o discurso não é sustentado por conhecimento teórico e técnico que permita a um grande número de escolas autoavaliar-se compreendendo as implicações do(s) modelo(s) de avaliação implícitos nos referenciais que decidem utilizar.

Este conhecimento parece (pelo menos naquelas escolas nas quais questioneei professores e membros das equipas de autoavaliação a este propósito) estar mais diretamente relacionado com a experiência da avaliação externa do com qualquer tipo de formação que tenham tido nesta área, e que, aliás, é lamentavelmente escassa. (Exceção para alguns frequentadores de cursos de pós-graduação ou uma ação ocasional sobre este tema).

Por sua vez, o avaliador externo (uso o singular pelo plural) também aprende com as escolas e com elas constrói conhecimento sobre a escola e sobre a avaliação. O avaliador externo vai também evoluindo no seu entendimento sobre a escola e no seu conhecimento sobre avaliação, com base na experiência que vai adquirindo e no confronto com situações que observou em outras circunstâncias. Mobiliza conhecimento sobre a prática adquirida em outros contextos, com ancoragem experiencial. Compara escolas. É polemizador de bons exemplos.

E, à medida que vai alargando o seu conhecimento vai também construindo o seu próprio referencial de avaliação, um referencial subjetivo, experiencial, com base nas suas conceções, no exercício da interpretação dos dados de evidência do que observa que põe em confronto com o referencial normativo, institucional, tentando a aproximação entre algum grau de abstração generalista deste referente com a realidade do referido. Neste decurso, persegue também a necessidade de entendimento, pela procura de clareza na linguagem de comunicação entre intervenientes, num processo de negociação entre a linguagem mais técnica da inspeção e a linguagem do dia-a-dia das escolas. A avaliação move-se, assim, numa dinâmica de compreensão e interpretação, de controlo e flexibilidade, entre a leitura dos dados que o referencial subjetivo do avaliador permite e a leitura a que o referencial objetivo obriga.

É o resultado desta dinâmica que permite e facilita a inferência interpretativa que suporta os juízos de valor do avaliador sobre a escola.

Assim, consciente ou inconscientemente, a avaliação externa tende a levar a escola a apropriar-se da lógica normativa do referencial e da lógica da vivência de outras escolas e a utilizá-la na aprendizagem mútua sobre avaliação. Através da avaliação externa as escolas começam a “desenquistar-se” e a tomar consciência de si.

A avaliação de escolas como jogo de tensões

A avaliação de escolas afigura-se como um jogo de tensões, com efeitos colaterais visíveis e nem sempre previsíveis.

É hoje indiscutível, e este seminário comprova-o, a importância da inspeção na dinâmica avaliativa das escolas. A avaliação externa tem-se revelado um fator positivo no desenvolvimento das escolas, tem-nas feito evoluir e tem-nas tornado mais conscientes de si como comunidade educativa. Além disso, e como anteriormente referi, a interação entre avaliadores e avaliados tem contribuído, pelo seu isomorfismo, para um maior conhecimento e enriquecimento dos intervenientes mais diretos no processo de avaliação, assumindo uma forma *sui generis* de auto-hetero-formação.

No entanto, nem sempre o processo decorre com a lisura, a transparência e a confiança necessárias para garantir a validade da avaliação e a fiabilidade dos resultados obtidos, provocando efeitos não desejados e não previsíveis à partida.

Chapman (2001) refere-se à avaliação externa como uma fonte simultânea de pressão e de apoio. De facto, no processo de avaliação externa, as escolas são confrontadas com duas lógicas, nem sempre compatíveis e, por isso, geradoras de atitudes e de sentimentos contraditórios e, por vezes, controversos: por um lado, as escolas precisam de confiar no apoio que lhes é dado, mas, por outro lado, manifestam uma atitude de desconfiança em relação às verdadeiras intenções e às consequências da avaliação. Não resisto aqui a invocar a crueza dilemática da imagem suscitada pela obra de Peter Handke “A angústia do guarda-redes perante o *penalty*”², sublinhando o dilema da escola perante o olhar do avaliador externo: aceitamos as sugestões e as decisões externas, cujo propósito é ajudar-nos a melhorar, embora com alguma perda da nossa autonomia, ou temos de nos defender da crítica, não expondo a nossa escola a este controlo externo? Estas duas lógicas são causadoras de tensões, que, por vezes, mascaram a realidade do objeto a avaliar. Lumby et al. (2008) enunciam como fatores que as explicam: as exigências da prestação de contas, a falta de recursos suficientes para por em prática as ações de melhoria e a instabilidade que um ambiente complexo e incerto propicia. Essa dinâmica tensional resulta sobremaneira do conflito entre a autoimagem da escola e a imagem do que a sociedade dela espera e oscila entre prestação de contas e desenvolvimento, entre permanência e mudança, homogeneização e diferenciação, dependência e autonomia, obediência e decisão autónoma, abertura e fecho, a imagem da escola como é ou a da escola como se quer que seja.

Deste jogo de tensões resultam obviamente também efeitos colaterais, não desejados, e, por vezes, perversos. Mantendo a linguagem metafórica,

² Peter Handke (1972). *Die Angst des Tormanns beim Elfmeter* (A angústia do guarda redes perante o penalty). Berlin: Suhrkamp Verlag.

identificá-los-ei com quatro imagens que designarei por: efeito espelho; efeito sombra; efeito crivo e efeito mancha.

O efeito espelho traduz a tendência das escolas para a homogeneização de modos de agir e para a padronização de comportamentos, como se a visão da escola, num jogo de espelhos múltiplos, acabasse por resultar numa imagem única, por sobreposição das imagens de todas as escolas. A escola quer que o espelho lhe devolva a sua imagem “real” à semelhança da imagem “ideal” do referencial de avaliação da inspeção.

A escola tem de funcionar para dar resposta aos seus problemas concretos, mas vê-se perante o dilema de responder a esses problemas circunstanciais, claramente situados, ou de seguir as orientações gerais, num processo de convergência de soluções semelhantes.

Levar as escolas a usar práticas que se consideram mais eficazes, enfim, forçar a escola a mudar de fora para dentro, pode conduzir à quebra do isolamento da escola e dos seus professores, levá-la a expor-se, a “desenquistar-se”, o que é bom, mas, por outro lado, o não aceitar que as escolas mudem fora do enquadramento institucional pode levar a uma convergência de práticas padronizadas e muito semelhantes de contexto para contexto, pressupondo um conceito único de qualidade.

Como olhar, então, para as escolas que não sentem necessidade de mudança, ou para aquelas que tendem a resolver os problemas de modo diferente da norma? O que fazer com essas escolas que são diferentes? Qual será, neste quadro, o significado da inovação?

Se este efeito se verificar, a avaliação externa das escolas tenderá a cercar a capacidade criadora da escola, pelo medo de inovar, de agir fora do círculo, de ser diferente nas soluções que decide adotar, penalizando-a por não seguir a norma. Ou será a avaliação capaz de a estimular, potenciando a diferença, a singularidade, a inovação, a criação produtiva de sucesso?

A escola não quer mostrar uma imagem que não é conforme às expectativas. Por isso, é importante não conformar a escola, mas ajudá-la a formar-se na diferença da sua individualidade, o que pode evitar, em

última análise, a imagem padrão, compósita, que representa numa todas as escolas.

O efeito sombra esconde uma atitude de dependência da escola perante a entidade avaliadora, secundarizando, deste modo, a sua autorresponsabilidade pelas decisões que toma, não se assumindo como sujeito responsável pelas contas que tem de prestar, uma vez que alija a responsabilidade própria sobre os resultados das ações que põe em prática, correndo o risco de deixar que o controlo se sobreponha ao desenvolvimento da escola. Há escolas que têm medo de decidir contra a corrente, não o ousando fazer enquanto essa decisão não estiver coberta pelas recomendações da tutela, o que as torna instituições burocratizáveis, dependentes, não autónomas. O ponto mais sensível deste sintoma de desresponsabilização, na avaliação da escola, é atingido quando a escola decide marginalizar-se do processo contratando uma entidade externa para proceder à sua autoavaliação, tornando, deste modo, questionável a utilização do conceito de autoavaliação ou o de avaliação interna.

Não será também irónico que os contractos de autonomia signifiquem, em muitos casos, um maior controlo sobre essas escolas?

O efeito crivo, e aqui o crivo é de malha grossa, leva a que a escola selecione aqueles desempenhos que cabem no referencial de avaliação da inspeção. O próprio avaliador tende a reduzir a riqueza dos dados que recolhe à conformidade da grelha criterial do referencial normativo³. O referencial funciona, assim, como um crivo orientador da ação das escolas.

Mas, como será possível orientar essa ação, ajudando a escola a melhorar, sem saber qual a distância entre aquilo que a escola mostra e o que ela esconde, e sem entender a razão por que o faz?

Por fim, o efeito mancha representa, de certo modo, o estigma da escola face à publicação dos rankings e resulta, sobretudo, da exposição pública das escolas, e da comparação que entre elas é feita, sobretudo pelos meios

³ Seria interessante, mas aqui deslocado, discutir a contradição teórica e prática entre a base criterial da construção do referencial e os efeitos normativos implícitos no seu uso.

de comunicação, com total ausência de conhecimento sobre os diferentes contextos e circunstâncias e pelo significado e consequências da avaliação. Chapman (2001) afirma que “the inspection process is extremely helpful towards producing a more effective school. The findings inform action and did school improvement. What is not helpful is the public media circus around failing schools where no consideration is made of the type of school or its intake...” (p. 64).

A este propósito sugiro a leitura do artigo de Eyvind Elstad (2009) “Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway”

Se não se contrariar a ocorrência destes, e de outros, efeitos colaterais, corre-se o risco de não alcançar em pleno os objetivos da avaliação externa das escolas.

A impossibilidade de mudar as práticas sem as conhecer

Não é possível, nem desejável, querer melhorar/mudar as práticas de sala de aula sem conhecer essas práticas, isto é, sem saber do que se fala.

Se há salas de aula que corporizam as metáforas que inicialmente referimos de “jardim secreto”, “caixa negra” ou outras com significado semelhante, são as das escolas portuguesas. Portugal é dos poucos países europeus em que a observação de aulas, quer numa perspetiva interna, de supervisão⁴, quer externa, quer seja feita por pares, por supervisores, ou pela inspeção, é uma prática ausente das rotinas estratégicas de formação, de avaliação ou de investigação no âmbito do trabalho das escolas.

A este propósito, diz Maria do Céu Roldão (2011): “[A entrada na sala de aula...] torna-se hoje imperiosa na investigação, na medida em que é no campo da ação curricular concreta e da prática docente quotidiana que se joga a qualidade educativa e o sucesso da aprendizagem (p. 123). Também Chapman (2001), a propósito do papel da inspeção na avaliação externa, afirma que “It is clear from the research evidence that the classroom level is a major contributor to school improvement” (p. 59).

⁴ Apesar da legislação, nomeadamente o Decreto-Lei nº 75/2008, preconizar a existência de supervisão, são raras as escolas que dispõem de dispositivos de supervisão consistentes e eficazes.

Retomando Wescott e o seu conceito de accountability “The concept portrays the meaning that professional educators should be held answerable⁵ for children’ learning. This seems to me to be an extremely powerful argument and is currently held by taxpayers, legislators, and school board directors.”

No entanto, na prestação de contas que a avaliação externa pressupõe, a resposta que tem sido pedida às escolas não considera a atuação dos educadores responsável pela aprendizagem dos seus alunos, pede-se-lhes outrossim uma resposta generalista, indireta, geralmente expressão de opiniões ou enunciado numérico e, neste caso, incidindo preferencialmente sobre os resultados tal como se expressam em provas finais e/ou em exames, o que claramente enviesa o conceito de aprendizagem, sem qualquer efeito comprovado sobre a sua melhoria, o objetivo primeiro de toda a avaliação das escolas. Estabelecendo uma analogia sarcástica com a medicina, ocorre-me a este propósito a pergunta de Douglas Reeves⁶: “Porque é que as autópsias não melhoram a saúde do doente?”

A explicação é ironicamente aduzida por Popham (2000) ao sugerir que “The strategy was installed by educational policymakers who, albeit well-intentioned, mistakenly believed that students’ scores on a standardized achievement test tell us how well those students have been taught.” (p. 12).

Assim, torna-se evidente que estabelecer uma relação direta entre os resultados das provas externas e a necessidade de mudar o ensino, sem que se saiba, de facto, como se ensina e se aprende em cada uma e em todas as nossas escolas, é uma mera expressão vazia resultante de um exercício estéril. Para mudar é preciso saber o que se quer mudar, saber porque se muda, considerar as consequências da mudança e acautelar a sua sustentabilidade. Ora isso só é viável se soubermos o que se passa na sala de aula.

⁵ Sublinhado do autor

⁶ Título do 1º capítulo do livro de Douglas Reeves (2010) - *Transforming Professional Development into Student Results*

Paul Black e Dylan William, no seu artigo seminal “Inside the Black Box...” (1998), questionam a possibilidade de que alguém possa concluir que determinado conjunto de inputs possa produzir melhores outputs, sem que se estude o que se passa no interior da caixa negra e, abrindo um pouco a caixa, sustentam que toda a aprendizagem depende do que os professores e os alunos fazem na sala de aula “Teachers have to manage complicated and demanding situations, channeling the personal, emotional, and social pressures of a group of 30 or more youngsters in order to help them learn immediately and become better learners in the future. Standards can be raised only if teachers can tackle this task more effectively.” (p. 139).

Também Richards (2001) acentua essa impossibilidade “Some [educational outcomes] can only be assessed outside the examination room in the general life of class and school through some process of observation and judgement. Similarly, the processes of teaching and learning cannot be directly tested but can be only evaluated through observation and judgement” (p. 655).

Será, pois, incomportável e irrealista, pedir à escola que preste contas sobre a melhoria das aprendizagens dos alunos, baseada apenas em testemunhos indiretos, em perceções e opiniões e, sobretudo, em dados fornecidos por provas finais e exames externos, sem que, de facto, se conheça, por observação, o que pode ter levado a esses resultados, ou seja, como se ensina e como se aprende, num dado contexto concreto.

Temo, no entanto, que a razão por que muitos professores têm receio de deixar que observem as suas aulas não seja a que é aventada por Chapman “we have entered an era where teachers are becoming more willing to trust their own expertise and definitions of effective teaching rather than rely solely on those of an external inspector and are therefore more reluctant to change their practice as result of inspection” (p. 70).

De que mecanismos dispõe a escola para potenciar essa expertise no sentido do sucesso dos alunos? E a expertise dos avaliadores?

Assim, dificilmente um avaliador externo, um inspetor, um diretor, um colega, pode, em boa verdade, responder a um professor que lhe pergunte: “O que tenho de fazer para melhorar a minha prática de ensino?” Ou no coletivo “O que temos de fazer para melhorar as práticas de sala de aula nesta escola?”

E voltamos ao início desta asserção, isto é, à impossibilidade de melhorar as práticas sem as conhecer, à dificuldade de melhorar a aprendizagem, contribuindo para aumentar o sucesso dos alunos, sem que nos ocupemos de conhecer e de analisar o seu efeito na melhoria da ação de ensinar e da ação de aprender, à inutilidade de melhorar a qualidade da escola, sem que nos centremos no essencial. A este propósito, diz Joaquim de Azevedo (2011): “... conheço bem as escolas portuguesas. Na sua maioria existe clima de esforço, existe dedicação profissional dos professores, existe empenho dos diretores [...]. Mas não existe, em simultâneo, capacidade de focar as organizações escolares no essencial, o ensino e as aprendizagens [...]. (p. 68).

Sem considerar estas questões, corre-se o risco de subverter a função da avaliação externa esperando que seja aquilo que não pode ser e pedindo-lhe o que ela não pode dar. A avaliação externa é importante, mas tem limites; é apenas um meio e não um fim em si.

Por último, fica o desafio a investigadores e avaliadores, sob a forma de questões.

Três questões a precisar da resposta da investigação

Apesar de um aumento recente de estudos de investigação sobre várias dimensões da avaliação externa das escolas, muito está ainda a descoberto ou a carecer de respostas mais robustas. Sabemos mais sobre o processo de avaliação de escolas, conhecemos os referenciais, a expressão numérica dos resultados do “aproveitamento” dos alunos, alguns dos problemas e dos dilemas que as escolas e a inspeção enfrentam. Há, no entanto, ainda, algumas zonas menos claras a carecer de investigação que as desoculte. São as seguintes as linhas de questionamento cujas respostas poderão

contribuir para uma verdadeira melhoria das escolas, sobretudo para o aumento do sucesso dos seus alunos.

1. Quais as marcas (teóricas, técnicas, discursivas) do conhecimento adquirido na interação avaliativa? Quais as consequências desse conhecimento para a prática, isto é, o que acontece nas escolas depois da avaliação externa? Qual o papel/qual o impacto da avaliação externa no desenvolvimento da escola?
2. As escolas devem conformar-se à homogeneização implícita na avaliação externa das escolas ou a avaliação externa das escolas tem de se adaptar à diferenciação das escolas? (Quem, em última análise, é responsável/ responsável pelas decisões que se tomam na escola?)
3. Os professores têm melhorado/mudado as suas práticas de ensino como resultado da avaliação externa das escolas? Com que benefícios para os alunos?

Referências bibliográficas

- Azevedo, J. (2011). Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Black, P., & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-144.
- Chapman, C. (2001). Changing Classrooms Through Inspection. *School Leadership & Management*, vol.21, 1, pp.59-73.
- Elstad, E. (2009). Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, pp. 173-189.
- Engestrom, Y.(1994). Teachers as collaborative thinkers. Activity theoretical study on na innovative teacher team. In I. Carlgren (ed.) *Teachers' minds and actions*. London: The Falmer Press, pp. 43-46.
- Goodson, I. (1988). *The Making of Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Handke, P. (1972). *Die Angst des Tormanns beim Elfmeter*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Lumby, J., Crow, G., Pashiardis, P. (2008). *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*. New York and London: Routledge.
- Popham, W.J. (2000). Stopping the Mismeasurement of Educational Quality. *The School Administrator*, vol. 57, 11, pp. 12-15.
- Reeves, D. B. (2010). *Transforming Professional Development into Student Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rodrigues, Â. (2001) "A investigação do núcleo magmático do processo educativo. A observação de situações educativas". In A. Estrela e J. Ferreira. *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Wescott, J. P. (1972). *Accountability: For Whom, To Whom, For What?* Speech presented at the Annual Convention of American Association of School Administrators. Atlanta: Georgia State University

ENCERRAMENTO
O FUTURO DO MODELO DE
AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Presidente da Mesa - *Jorge Ascensão*

O FUTURO DO MODELO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Estamos quase a chegar ao final do nosso seminário. Foi, realmente, um dia muito rico, porque tivemos aqui muitas perspetivas em cima da mesa e, acima de tudo, porque ficou demonstrado o grande interesse existente na avaliação das escolas, pensando naturalmente nas aprendizagens e na vida das nossas crianças e dos nossos jovens.

No resumo que elaborei para o seminário, eu dizia, em primeiro lugar, que até agora, do que tem sido percecionado, e vimos isso hoje através dos estudos que todos os investigadores apresentaram, há um entendimento de que o 1.º ciclo de avaliação externa foi iminentemente formativo, visando a melhoria e de que o 2.º ciclo já tem uma perspetiva mais de *accountability*, de um olhar mais direcionado para os resultados escolares.

A partir daqui pretendo refletir um pouco no futuro.

A Inspeção-Geral tem todo o orgulho em implementar, nas escolas do país, o presente modelo de avaliação externa. Este caracteriza-se por valores cruciais como o da continuidade (já estamos no segundo ciclo de avaliação externa, sem qualquer interrupção) e o da transparência, reconhecida, aliás, em vários estudos. É um modelo que, para além dos estudos académicos que temos visto e que temos observado, como este projeto financiado pela FCT, tem tido o olhar da OCDE e o reporte que dele é feito nos seus relatórios de cariz internacional. É uma atividade vista com muito carinho, acima de tudo, pelos avaliados e pelos avaliadores e que tem sido acompanhada pelo Conselho Nacional de Educação, que já emitiu vários pareceres e recomendações sobre a temática.

¹ Inspeção-Geral da Educação e Ciência

Mas para que o processo tenha naturalmente sucesso e para que continue, porque é uma exigência de todos, temos de pensar também na evolução do modelo e, por isso, gostaria de chamar a vossa atenção para as questões que se seguem.

Em primeiro lugar, deveremos ou não optar por um modelo compreensivo, aplicável a todo o sistema de ensino não superior público e privado, reconhecendo explicitamente as especificidades em presença? Neste momento, temos um modelo de avaliação externa do país, mas que apenas foi aplicado a uma parte do país, isto é, à escola pública. É urgente que o modelo da avaliação externa seja claramente alargado, aplicado ao universo dos estabelecimentos de ensino, sejam públicos, privados, cooperativos, de dupla tutela, profissionais, etc. Todos os pais/encarregados de educação têm direito a informação clara, no momento em que escolhem a escola dos seus filhos, evitando-se, assim, que a informação disponível se resuma a *rankings* (que é o que temos neste momento). A avaliação externa feita em todos os estabelecimentos de ensino pode disponibilizar essa informação de qualidade e abrangente. A bem da informação, do esclarecimento e da liberdade de escolha é fundamental que a avaliação externa se aplique a todo o universo em presença. Um modelo aplicado a todo o país tem de ser capaz de reconhecer as especificidades das escolas, tem que ser um modelo, ao mesmo tempo, muito forte, mas também muito inclusivo, muito compreensivo.

A segunda questão diz respeito ao foco na avaliação das opções pedagógicas e da sua concretização em todos os níveis de gestão do currículo envolvendo, sobretudo, os professores e as lideranças pedagógicas. Embora produzindo melhoria na escola, como já observámos, este é um modelo que se tem centrado mais na documentação que a escola produz e nas estruturas de topo, pelo que, naturalmente, não tem gerado a necessária transformação nas práticas pedagógicas.

Não deveremos centrar a avaliação externa claramente na gestão, nas opções pedagógicas e na gestão do currículo?! Deixo essa questão no ar. Qual será, então, a base de trabalho? A base de trabalho centrar-se-á no

projeto educativo da escola e nos resultados alcançados. Quando vamos avaliar uma escola temos que perceber o que vamos avaliar e o que temos em presença. Quando tratamos de resultados, e estes não podem ser ignorados, ou olhamos para *rankings* puros e duros, que não é o que defendo, ou então olhamos para resultados em contexto. É isto o que estamos a fazer neste segundo ciclo e considero que devemos ter cada vez mais indicadores em contexto. Uma escola, por estar no topo dos *rankings*, pode não acrescentar grande valor aos alunos que já tem. De facto, as escolas boas, como já ouvimos aqui, não trabalham só no sentido dos resultados, mas para criar “riqueza” nos seus alunos.

Todos sabemos que podemos melhorar os resultados de uma escola na avaliação externa se todos aqueles com piores resultados forem impedidos de se apresentar a exame. Resolvemos o assunto dos resultados, mas é isso que nós queremos? Não, não é isso que nós queremos, de certeza. Os resultados devem ser vistos em contexto e com grande ênfase nos dados do abandono e da retenção. Isto é fundamental!

Depois é urgente que, talvez ainda neste modelo (em regime de voluntariado), ou certamente no próximo modelo, a observação da prática letiva esteja contemplada na metodologia da avaliação externa. A observação que se defende não visa a avaliação dos docentes. São caminhos diferentes. Trata-se de observar um número de aulas, em articulação com as estruturas da escola e, depois, devolver, à escola, essa informação, identificando as tendências metodológicas em presença. Defende-se, assim, a observação de aulas, com a utilização de uma grelha de registo (que a própria escola vai conhecer, em antecipação) e devolução de informação. Assegura-se, assim, um assinalável grau de transparência.

No que respeita à terceira questão, questiono-me se devemos manter o sistema de três classificações, por domínio, e sem uma classificação final única? Ou devemos ter um sistema em que se apresentem as várias classificações por domínio e uma classificação final única, para que o pai/encarregado de educação tenha conhecimento da classificação final de determinada escola?

Por último, é de realçar que, na avaliação externa, para além da interação que se estabelece com a escola e para além das classificações atribuídas, o relatório, porque é devolvido à escola (após contraditório) assume uma importância central. O relatório é o documento, por excelência, que induz a transformação, a melhoria. Este relatório é elaborado pela equipa avaliadora (inspetores e perito externo) e tem tido uma grande evolução no sentido de ser cada vez mais útil às escolas. Ainda assim, penso que, nesta matéria, no próximo ciclo de avaliação externa, teremos que dedicar uma atenção especial aos pais. Estes têm que poder ler o relatório, ou um seu resumo, e senti-lo como um elemento útil na escolha da escola dos seus filhos.

Finalmente, queria reafirmar a importância da avaliação externa para o desenvolvimento e melhoria das escolas e a necessidade de todos participarmos neste esforço de melhoria.

Muito obrigado.

Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca

1700-195 Lisboa

Portugal

Tel.: (+351) 217 935 245

cnedu@cnedu.pt

www.cnedu.pt

