



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

2014

RANKINGS E AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS:
QUE RELAÇÃO?

Helena Maria Beirão Amaral de Oliveira

Dissertação de Mestrado de Supervisão Pedagógica e
Formação de Formadores sob orientação dos Professores
Doutores Carlos Barreira e Graça Bidarra

UC/FPCE

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação



**RANKINGS E AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS:
QUE RELAÇÃO?**

Helena Maria Beirão Amaral de Oliveira

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

Coimbra, 2014

AGRADECIMENTOS

Aos Professores Doutores Carlos Barreira e Graça Bidarra orientadores desta dissertação, cujo apoio, disponibilidade, incentivo, vastos conhecimentos e ensinamentos prestados foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Ao meu esposo e filhos, pela compreensão demonstrada nos momentos mais difíceis, pelas ausências, força e apoio que me deram ao longo deste percurso por sempre acreditarem em mim e, sobretudo, pelo amor e carinho.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	I
ÍNDICE GERAL	II
ÍNDICE DE QUADROS	III
ÍNDICE DE FIGURAS	IV
TÁBUA DE ABREVIATURAS	V
RESUMO	1
ABSTRACT	3
PALAVRAS – CHAVE	5
KEYWORDS	5
INTRODUÇÃO	7
1. QUALIDADE E EFICÁCIA DE ESCOLAS	9
1.1 Eficácia, medidas de eficácia e fatores associados à eficácia das escolas	10
1.2 Rankings de escolas e sua problematização	18
1.3 Rankings e a qualidade ou eficácia das escolas	24
2. AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS	29
2.1 Quadro de referência e objetivos	32
2.2 Metodologia adotada e escalas de classificação	36
2.3 Evolução das classificações entre o primeiro e o segundo ciclo avaliativos: principais tendências	49
3. RANKINGS E AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS: QUE RELAÇÃO?	53
3.1 Metodologia	53
3.2 Resultados	55
3.2.1 Resultados relativos às escolas secundárias no âmbito dos rankings e da avaliação externa de escolas	55
3.2.2 Resultados relativos às escolas com 3º ciclo do ensino básico no âmbito dos rankings e da avaliação externa de escolas	62
3.3 Síntese e discussão dos resultados	70
CONCLUSÃO	75
BIBLIOGRAFIA	77

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre Eficácia e Melhoria (Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003, p. 36)	14
Quadro 2 – Classificações na avaliação externa das escolas secundárias no 1º ciclo avaliativo	55
Quadro 3 – Classificações na avaliação externa das escolas secundárias no 2º ciclo avaliativo	56
Quadro 4 – Ranking das escolas secundárias de 2005/2006 a 2010/2011	57,58
Quadro 5 – Ranking das escolas secundárias de 2011/2012	58
Quadro 6 – Coeficiente de correlação entre os rankings e as classificações nos domínios da avaliação externa de escolas no 1º ciclo	60
Quadro 7 – Coeficiente de correlação entre os rankings e as classificações nos domínios da avaliação externa de escolas no 2º ciclo	61
Quadro 8 – Classificações na avaliação externa das escolas com 3º ciclo do ensino básico no 1º ciclo avaliativo	62,63
Quadro 9 – Classificações na avaliação externa das escolas com 3º ciclo do ensino básico no 2º ciclo avaliativo	64
Quadro 10 – Ranking das escolas com 3º ciclo do ensino básico e secundárias de 2005/2006 a 2010/2011	66
Quadro 11 – Ranking das escolas com 3º ciclo do ensino básico e secundárias de 2011/2012	67-68
Quadro 12 – Coeficiente de correlação entre os rankings e as classificações nos domínios da avaliação externa de escolas no 1º ciclo	68,69
Quadro 13 – Coeficiente de correlação entre os rankings e as classificações nos domínios da avaliação externa de escolas no 2º ciclo	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de base do funcionamento da escola inspirada na teoria dos sistemas (Schreerens, 2004, p. 30)	10
Figura 2 – Tipologia de cultura de escolas (Alaiz, et al 2003; Stoll & Fink, 1999)	16
Figura 3 – Quadro de referência para a melhoria eficaz (Alaiz et al. 2003, p. 40)	18
Figura 4 – Classificações na avaliação externa das escolas secundárias no 1º ciclo avaliativo	56
Figura 5 – Classificações na avaliação externa das escolas secundárias no 2º ciclo avaliativo	57
Figura 6 – Classificações na avaliação externa das escolas com 3º ciclo do ensino básico no 1º ciclo avaliativo	63
Figura 7 – Classificações na avaliação externa das escolas com 3º ciclo do ensino básico no 2º ciclo avaliativo	65

TÁBUA DE ABREVIATURAS

AEE - Avaliação Externa de Escolas

ASE – Ação Social Escolar

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGECC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência

IGE – Inspeção-Geral da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MISI@ – Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo analisar a relação entre a Avaliação Externa de Escolas e os resultados dos alunos nos exames nacionais do 9.º, 11.º e 12.º anos, expressos nos *rankings* das escolas. Para o efeito procedemos à revisão da literatura especializada no domínio da eficácia e avaliação de escolas, seguida da problematização dos *rankings*. Posteriormente, num estudo empírico de natureza documental, criámos uma base de dados com um grupo de escolas da zona centro, que no ano letivo 2011-2012 tinham sido sujeitas ao segundo ciclo de avaliação externa, analisando a relação entre as posições ocupadas nos *rankings* nacionais (9.º ano, 11.º ano e 12.º ano) e as classificações atribuídas pela Inspeção-Geral da Educação no processo de avaliação externa dessas mesmas escolas.

Os dados revelam a existência de relação significativa entre posição no *ranking* e a classificação no domínio *Resultados* no quadro de AEE, não se revelando significativa relativamente aos restantes domínios. Todavia, admitíamos que essa relação seria mais elevada no segundo ciclo de AEE dado que se verificou uma contextualização quer dos *rankings* quer dos resultados académicos na AEE, o que só se verificou nos nossos dados relativos às escolas secundárias. Acresce, no entanto que a contextualização ao nível dos *rankings* e ao nível dos resultados académicos na AEE não obedece exatamente aos mesmos critérios.

O estudo foi desenvolvido no âmbito do projeto de investigação – Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior (AEEENS), financiado pela FCT (PTDC/CPE-CED/116674/2010).

ABSTRACT

This thesis aimed to study the relationship between the external school's evaluation and the student's results in national tests of the ninth, eleventh and twelfth forms, expressed in the rankings of schools. To achieve this purpose we performed a revision of the specialized literature in the field of effectiveness and school's evaluation, followed by the approach of the ranking and their equation. Subsequently, in an empirical study of documental nature, we created a database based on the marks obtained by students from schools in the centre region within the external evaluation of schools that in the academic year of 2011-2012 had been subjected to the second round of external evaluation and their positions held in national rankings (9th, 11th, 12th).

The data reveals the existence of a significant relation between ranking and classification results in the field under the External Evaluation of Schools (ESA). However we admitted that this relationship would be higher in the second cycle of ESA since there was a contextualization of both the rankings and the academic results in ESA, which could only be found in our data for secondary schools. In addition, however, that the context in terms of rankings and the level of academic achievement in the ESA does not obey exactly to the same criteria.

The study was conducted within the research project - Impact and Effects of External Evaluation in Schools of Higher Education not (AEEENS), funded by FCT(PTDC/CPE-CED/116674/2010).

PALAVRAS – CHAVE: Eficácia de escolas, *rankings*, avaliação externa de escolas, resultados

KEYWORDS: effectiveness of schools, *rankings*, external evaluation of schools, results.

INTRODUÇÃO

A problemática da avaliação de escolas tem assumido uma enorme visibilidade no sistema educativo português e os debates sobre a qualidade do sistema educativo, em geral, e das escolas em particular, têm agitado os atores nos últimos anos. 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. Por outro lado, todos os anos aparecem na comunicação social os *rankings* das escolas relativos aos exames de 9º ano de escolaridade e ensino secundário. Será que existe uma relação entre avaliação externa das escolas (AEE) e a posição das escolas no *ranking* nacional?

Numa tentativa de resposta a esta pergunta, focamos a nossa atenção, na primeira parte desta dissertação, em três temas fulcrais para o estudo em causa. No primeiro capítulo abordamos o conceito de eficácia, das medidas de eficácia de escolas e os fatores que lhe estão associados, os *rankings* de escolas e toda a sua problematização, quando e como surgem, o porquê do seu aparecimento e a relação destes com a qualidade ou eficácia das escolas.

No segundo capítulo apresentamos o modelo de AEE, analisando todas as mudanças ocorridas entre o primeiro e segundo ciclos de avaliação, a nível do quadro de referência, objetivos, metodologia adotada, escalas de classificação e tendências e evolução das classificações.

Por último procedemos, no âmbito do estudo empírico que integra esta dissertação, a um levantamento dos resultados obtidos no primeiro e segundo ciclos de avaliação de escolas de trinta e nove escolas da zona centro e das suas posições nos *rankings* nacionais, com o intuito de analisar a relação entre os *rankings* e a AEE.

1. QUALIDADE E EFICÁCIA DE ESCOLAS

A ideia de “escola eficaz” surge, frequentemente associada a outras conceitualizações – “escola de excelência”, “boa escola”, “escola de qualidade”, não é nosso propósito estabelecer a distinção entre estes conceitos, mas apenas procurar clarificar o conceito de eficácia em contexto escolar. Com efeito “o significado do termo “eficácia” depende, efetivamente, de quem define o alvo a atingir e do que pensam aqueles que são afetados por essa definição.”... ” Muitas vezes há uma discordância aberta entre quem define os alvos e quem é afetado por essas definições, quanto ao sentido a dar à noção” (Lima, 2008, p. 414).

O assunto é de grande atualidade, quer pelo grande destaque nos órgãos de comunicação social, quer pelo grau de atenção que os diferentes agentes intervenientes lhe têm atribuído, pois os últimos anos foram prolíferos em mudanças no sistema de ensino, destacando-se a noção de eficácia como medida de avaliação do próprio sistema. Mas são vários os grupos interessados na atribuição de um significado ao termo “eficácia”, nomeadamente, investigadores, governantes, professores, alunos e encarregados de educação. O consenso é difícil, pois os diferentes grupos poderão atribuir significados diferentes ao termo “eficácia”, bem como, dentro do mesmo grupo poderão existir conceções diversas.

Para Lima (2008) toda a investigação feita sobre a eficácia das escolas deverá servir como uma forma de compreendermos todos os processos que se desenvolvem nas escolas e dentro das salas de aula e do impacto que têm nos resultados académicos dos alunos. Os fatores de eficácia deverão ser tidos unicamente como pistas para o desenvolvimento das escolas e não como receitas para a sua melhoria, devendo ser fonte de debate e reflexão entre os agentes educativos de forma a melhorarem as suas práticas.

Em vez de se encarar a investigação sobre eficácia de escolas como uma panaceia para todos os males da educação, Lima (2008) refere que a mesma deve ser tida como uma forma de ajuda a todos os professores para que desenvolvam novos métodos dentro e fora da sala de aula e que estes métodos tenham impacto nos resultados dos alunos. Todos os fatores associados à eficácia de escolas deverão ser considerados como pistas de orientação para que haja mudanças e não como fórmulas

que depois de aplicadas terão sempre os mesmos resultados, devendo sim estimular a autoavaliação dos professores e das escolas.

1.1 Eficácia, medidas de eficácia e fatores associados à eficácia das escolas

O movimento das escolas eficazes está associado, segundo Bolívar (1994, p. 260), “à perspectiva da avaliação da melhoria na perspectiva da valorização dos resultados e da prestação de contas”. Para Lima (2008) o movimento das escolas eficazes deu dois contributos essenciais ao mundo da educação, combateu a ideia de que a escola é impotente para combater as diferenças sociais existentes no seu interior e trouxe alguma esperança aos agentes educativos levando-os a crer de que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos seus alunos. Desta forma tem sido possível combater o fatalismo no campo educativo promovendo o otimismo que pauta o conhecimento educacional usado pelos profissionais do ensino.

Esta abordagem, em termos de avaliação dos sistemas educativos, consistiu no estabelecimento de uma relação entre *inputs* e *outputs*. Trata-se de analisar a relação entre as características da escola e o desempenho dos alunos, verificando se a escola cumpre a sua função de mobilidade social ou se, pelo contrário, reproduz as desigualdades sociais. Este tipo de abordagem é limitado e ignora a importância e complexidade dos processos escolares, encarando a escola como unidade de produção. Recorrendo à abordagem sistémica da escola, Scheerens (2004) propõe uma conceptualização simples (Figura 1). O sistema educativo e as escolas são encarados como sistemas abertos, em constante interação com o meio envolvente (contexto). Recebem *inputs* e produzem *outputs*, através de processos de transformação internos que o autor agrupa em dois grandes níveis: a escola e a turma.

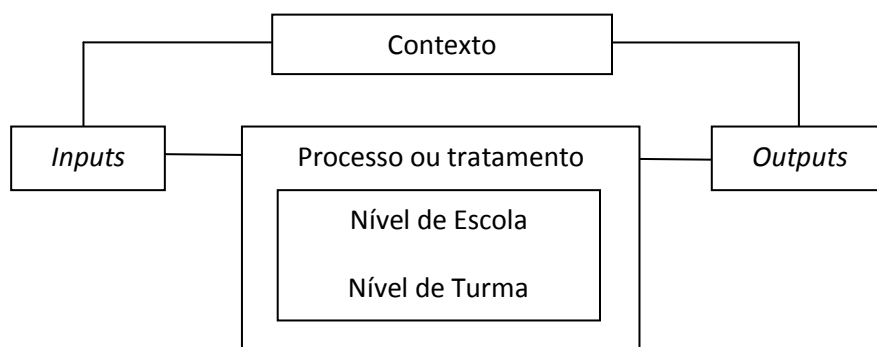


Figura 1 – Modelo de base do funcionamento da escola inspirada na teoria dos sistemas (Schreerens, 2004, p. 30)

Para Scheerens (2004), a eficácia refere-se aos desempenhos da escola em termos de outputs, os quais podem ser medidos em relação ao nível médio dos alunos no final do ciclo de escolaridade ou em termos de *valor acrescentado*. Outro conceito associado à eficácia é o conceito de eficiência, sendo esta considerada como “eficácia a custo mínimo” (Scheerens, 2004, p.16).

Encontramos na literatura diversas definições de escola eficaz, reveladoras de posições teóricas situadas em diferentes paradigmas investigativos. Para Edmonds (1979) a escola eficaz é aquela onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos alunos e o seu sucesso. Mortimore et al. (1994) definem escola eficaz como aquela onde os alunos progredem mais do que seria esperado, tendo em consideração as suas características à entrada. Mais recentemente foi introduzido o conceito de “valor acrescentado”, sendo a eficácia da escola considerada em termos do valor extra que esta adiciona aos resultados dos seus alunos, comparativamente com escolas que servem populações semelhantes.

O critério do valor acrescentado apoia-se no pressuposto de que “os alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos, e que isso já influenciou as suas competências e os seus conhecimentos, quando ingressam numa instituição” (Lima, 2008, p. 34). Assinala-se que este conceito é atualmente reconhecido de forma consensual, entre a maioria dos investigadores, como o mais adequado para medir a eficácia das escolas (Lima, 2008).

Para Gray et al (1999), o conceito de eficácia pode assumir diferentes significados, que se associam a três formas principais de medir o desempenho de uma escola: 1) situar o desempenho da escola relativamente a um padrão nacional; 2) considerar o perfil dos alunos que frequentam a escola, sendo a eficácia determinada pela capacidade de a escola desenvolver o potencial dos seus alunos para além daquilo que seria esperado, dadas as características destes quando iniciaram o percurso escolar nessa escola; 3) determinar a capacidade de a escola melhorar a capacidade de acordo com o perfil dos seus alunos.

Os estudos sobre a eficácia da escola situam-se na segunda metade do século XX, apoiados em paradigmas e metodologias diferentes. Tendo como pano de fundo estes estudos encontramos três grandes movimentos investigativos: eficácia da escola, melhoria da escola e melhoria eficaz da escola (Alaiz, Gois e Gonçalves, 2003) que têm coexistido ao longo do tempo.

Segundo Alaiz, Gois e Gonçalves., (2003, p. 35), estes estudos permitiram identificar um conjunto de fatores associados às escolas mais eficazes. Assim, uma escola eficaz evidencia as características seguintes: liderança profissionalizada; visão e objetivos partilhados; ambiente de aprendizagem; ênfase no ensino e na aprendizagem; ensino estruturado; expectativas elevadas acerca dos alunos; reforço positivo; monitorização do progresso; direitos e responsabilidades dos alunos; parceria família e escola e organização aprendente.

●Eficácia da escola

Vários estudos negaram o efeito da escola no sucesso dos alunos que despoletaram, nos anos 80 do século XX, o movimento das escolas eficazes que procura identificar as características e os modos de funcionamento que as tornam mais eficazes, no pressuposto de que as escolas poderão influenciar os resultados dos alunos quaisquer que sejam as suas características sociais. Por conseguinte, a escola passa a ser encarada como um fator potencial de promoção do sucesso ou do insucesso educativo dos alunos (Lima, 2008).

A maioria dos estudos sobre eficácia recorre ao modelo *input-process-output*, retirado da teoria dos sistemas, que explica o funcionamento da escola.

Neste modelo, o *input* corresponde aos alunos, professores, currículo, programa, recursos; o *output* designa os resultados alcançados pelos alunos no final de determinados ciclos de escolaridade; o *process*, por sua vez, traduz tudo o que acontece no seio da escola, tanto a nível de sala de aula como a nível de organização e gestão da escola. A completar o modelo está uma dimensão ambiental e também uma dimensão contextual.

O principal objetivo destes estudos foi evidenciar o impacto do *input* sobre o *output*, ou seja, é “quebrar a «caixa negra» para revelar os fatores de processo ou de transformação que são «operantes», assim como o impacto exercido pelas condições contextuais” (Scheerens, 2004, p. 30).

Este movimento procura resposta para a questão: Porque é que a escola A tem melhores desempenhos que a escola B, quando não existem diferenças relevantes na população escolar destas duas escolas? A resposta a esta questão difere de acordo com as variáveis consideradas nos diferentes domínios de investigação. Assim, os economistas concentram-se nos recursos, bem como no montante das despesas por

aluno. Os especialistas em psicopedagogia interessam-se pela gestão da sala de aula; por exemplo pelo tempo consagrado às tarefas e pelas variáveis associadas às estratégias pedagógicas. Os especialistas em educação geral ou em sociologia da educação analisam os aspetos relativos à organização da escola, tal como o estilo de direção. (Scheerens, 2004)

Na verdade, as críticas aos esquemas de análise *input-output* deram lugar a novas ideias, nomeadamente com consequências metodológicas que conduziram ao aparecimento dos estudos de caso, ao optar-se por seleccionar escolas tipo em termos de eficácia ou ineficácia quanto ao rendimento dos seus alunos para a partir desses casos, se estudarem possíveis fatores de influência como, por exemplo, a liderança, o clima escolar, o nível de expectativas, entre outros.

As principais conclusões destes estudos levaram à identificação de um conjunto de características em que cada escola associa as suas características gerais de estrutura e funcionamento ligando-as a outros fatores organizacionais, nomeadamente princípios, finalidades e objetivos, práticas pedagógicas escolares e culturas e ambientes de cada escola e comunidade educativa, que lhes conferem uma dimensão e identidade próprias e capaz de influir no seu próprio desempenho.

Muitos estudos foram feitos sob a tónica do movimento das escolas eficazes Chegando-se a “um consenso relativamente grande entre estes estudos sobre as principais categorias de variáveis suscetíveis de constituírem condições capazes de reforçar a eficácia” (Scheerens, 2004, p. 40). Com base nestes estudos, Scheerens identifica cinco fatores comuns às escolas eficazes: “direção pedagógica afirmada, tónica assente sobre as aprendizagens de base, ambiente disciplinado e seguro, alto nível de expectativas face a desempenhos dos alunos e avaliação frequente da sua progressão” (2004, p. 50).

● **Melhoria da escola**

Apesar do grande investimento feito e dos diversos estudos de grande envergadura realizados no âmbito das escolas eficazes, grande parte deles com apoio oficial e inseridos em programas públicos de avaliação institucional, a verdade é que, na perspectiva de García (1998), o movimento das escolas eficazes não tem respondido integralmente às expectativas iniciais nele depositadas e, conseqüentemente, o êxito

esperado na transformação da escola parece estar ainda longe dos resultados inicialmente previstos.

Por outro lado, progressivamente e à medida que a sensação do fracasso em termos de transformação das escolas se vai instalando, novos movimentos têm emergido, dos quais um dos mais conhecidos é o movimento para a melhoria das escolas e cujo objetivo principal se inspira na necessidade de provocar a transformação e mudança das escolas a partir de opções que, ao apostarem essencialmente na preconização e desenvolvimento de estratégias concretas ao nível dos aspetos organizacionais e da reforma do currículo, acabam por privilegiar e incidir muito mais na ação concreta do que propriamente na investigação.

Este movimento tem-se desenvolvido em paralelo com o movimento da eficácia focando a atenção nos processos de melhoria. Alaiz, Gois e Gonçalves (2003), com base nos trabalhos de Stoll e Wikeley (1996), apresentam uma síntese das principais características dos dois movimentos, evidenciando a complementaridade das duas abordagens.

Quadro 1 – Comparação entre Eficácia e Melhoria

EFICÁCIA	MELHORIA
Atenção aos resultados	Atenção aos processos
Enfase na equidade	Orientação para a ação e o desenvolvimento
Utilização dos dados na tomada de posição	Enfase nas áreas de melhoria selecionadas pela escola
Assunção da escola como centro da mudança	Compreensão da cultura da escola Enfoque na instrução
Orientação para uma metodologia de investigação quantitativa	Visão da escola como centro de mudança Orientação para uma metodologia de investigação qualitativa

Fonte: Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003, p. 36

Segundo Stoll e Fink (1996, citados em Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003, p. 36), a melhoria é considerada como um processo em que a escola: 1) melhora os resultados dos alunos; 2) focaliza-se no ensino e na aprendizagem; 3) desenvolve a capacidade para se apropriar da mudança; 4) define os seus princípios orientadores; 5) analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento; 6) define estratégias para alcançar os objectivos; 7) tem em conta as condições internas necessárias à mudança; 8) mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência e 9) monitoriza e avalia os seus processos, progressos desempenho e desenvolvimento.

Os primeiros trabalhos associados à melhoria da escola “refletiam uma orientação do topo para a base” (Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003, p. 36), partindo do conhecimento produzido pelos investigadores, por serem medidas externas à escola, não sendo os professores envolvidos nas tomadas de decisão dos processos de mudança, o que poderá justificar o seu fracasso. Na verdade, a mudança pode ser imposta superiormente por medidas de política educativa ou pelo próprio contexto social, todavia, “a melhoria é sempre opcional e objeto de uma decisão, dependente de um propósito moral” (Bolívar, 2003, p. 51) e apesar de qualquer inovação pretender “provocar sempre alguma mudança (no sentido de implicar uma melhoria), podem ocorrer inovações sem haver melhoria” (*ibidem*, p. 53).

● **Melhoria eficaz da escola**

Perante o fracasso dos programas de melhoria, nos finais dos anos 90 assiste-se à fusão entre o campo dos estudos da eficácia das escolas e do movimento da melhoria das escolas, perspetivando-se “uma abordagem inversa: estreitou-se a cooperação entre investigadores e práticos, as inovações e processo de melhoria surgem, assim, da base para o topo, são iniciados pelos professores que conhecem o terreno e procuram responder aos problemas concretos de cada escola” (Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003, p. 37). Numa tentativa de integração dos diversos contributos, o movimento da melhoria eficaz das escolas coloca a ênfase na equidade mas alarga-a a todos os alunos, integra o conceito de valor acrescentado, mas acrescenta-lhe a necessidade de uma melhoria contínua da eficácia ao longo do tempo, nas diversas dimensões de desenvolvimento dos alunos.

Segundo Hoeben (1998, citado em Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003, p. 38) “por melhoria eficaz da escola entende-se a mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados”.

Para Gray et al (1999), uma escola em melhoria eficaz é aquela que “assegura melhorias, ano após ano, nos resultados das *coortes* sucessivas de alunos similares” (p. 41). Será uma escola que melhora a sua eficácia ao longo do tempo. Considerando os resultados alcançados por uma determinada *coorte* de alunos, a escola terá de acrescentar um pouco mais de valor aos resultados da coorte subsequente, comparativamente com a anterior e assim sucessivamente. Para fazer este tipo de

análise, ou seja, para se perceber se houve uma tendência evolutiva na melhoria da eficácia da escola, Gray et al (1999) consideram necessário monitorizar os resultados num período mínimo de três anos com análise sucessiva de *coortes*. Como sublinha Lima (2008) é altamente falacioso realizar estudos sobre a eficácia da escola que se baseiem apenas em dados recolhidos num determinado ano ou com uma única *coorte* de alunos. São necessários estudos longitudinais para compreender os processos através dos quais os efeitos de escola surgem e se transformam.

Esta perspetiva que coloca a tónica na estabilidade, todavia não está isenta de críticas. Como sabemos, os sistemas educativos e em concreto as escolas são muito vulneráveis, particularmente na atualidade fortemente marcada por mudanças e reformas políticas que interferem consideravelmente no funcionamento das organizações escolares. Será necessário que as escolas possuam maturidade e dinâmicas organizacionais que lhes permitam enfrentar com serenidade os períodos de maior instabilidade e agitação.

Num processo de melhoria eficaz é necessário considerar a importância que a cultura organizacional desempenha, quer enquanto possível obstáculo ao processo de mudança quer enquanto elemento de promoção ou facilitação da melhoria. Assim, “é indispensável conhecer a(s) cultura(s) dominante(s) na organização escolar para, de forma mais adequada, planear e implementar a mudança” (Alaiz, Gois e Gonçalves, 2003, p. 119).

Uma das tentativas de caracterização da cultura de escola mobiliza os conceitos de eficácia/ineficácia e de melhoria/declínio para as configurar, de que resultam cinco tipos de escola representados na Figura 2 (Stoll e Fink, 1999; Alaiz, Gois e Gonçalves, 2003).

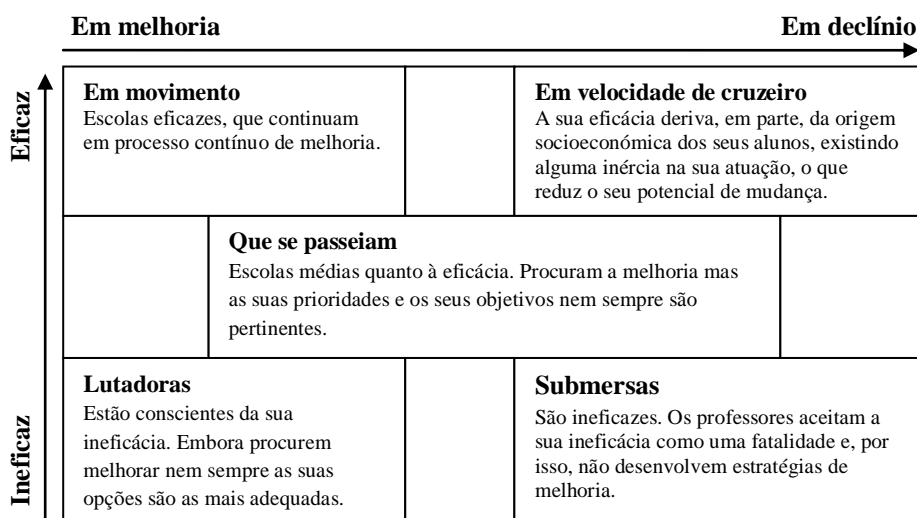


Figura 2 – Tipologia de cultura de escolas (Stoll & Fink, 1999, Alaiz et al., 2003)

Alaiz, Gois e Gonçalves (2003) apresentam os cinco princípios que sustentam a melhoria eficaz: 1) os objetivos e o sucesso da melhoria eficaz podem ser definidos em termos de critérios de eficácia, por um lado, e em termos de critérios de melhoria, por outro; 2) o critério de eficácia é aplicável se a escola consegue melhores resultados de aprendizagem para os seus alunos, acrescentando mais valia a esses resultados; 3) o critério de melhoria é aplicável se a escola gere com sucesso a mudança de uma situação para outra, necessária para conseguir maior eficácia da escola; 4) os professores são centrais na condução de todos os esforços na direção à eficácia e à melhoria; 5) a melhoria eficaz da escola só tem sucesso se se verificarem simultaneamente os critérios de eficácia e de melhoria.

Destes princípios decorrem dois tipos de critérios, os critérios de melhoria, que avaliam a melhoria dos processos desenvolvidos ao nível da sala de aula e da escola, e os critérios de eficácia que avaliam os resultados dos alunos ao nível cognitivo, das atitudes e dos comportamentos.

“O núcleo da mudança educativa e da melhoria não se situa a nível micro da sala de aula, nem a nível macro das estruturas do sistema, mas no nível intermédio que são as escolas” (Bolívar, 2003, p. 2012). Por conseguinte, a escola assume um papel central, ainda que os esforços isolados dos professores possam melhorar os resultados dos alunos, dificilmente terão efeito duradouro na melhoria da escola enquanto organização. Assim, há que considerar todo um conjunto de fatores que influenciam a eficácia e a melhoria das escolas. Alaiz, Gois e Gonçalves (2003), inspirados em Reezigt (2001), apresentam um quadro de referência em que consideram dois tipos de fatores, a nível de contexto e a nível de escola.

A figura 3 ilustra três tipos de fatores de contexto que influenciam continuamente a escola: 1) a pressão externa para a melhoria, quer seja da tutela, quer seja da sociedade em geral ou de determinados agentes externos; 2) recursos/apoio à melhoria, como a autonomia, os recursos financeiros e condições de trabalho favoráveis e o apoio local; 3) resultados educativos. Os fatores de escola são três e influenciam-se mutuamente: 1) a cultura de melhoria que se verifica na pressão interna para a melhoria, na visão partilhada sobre a educação, na autonomia em tomada de decisões, na vontade de tornar-se numa organização aprendente, na formação e colaboração colegial, na experiência em processo de melhoria, na apropriação da melhoria, envolvimento e motivação, nas lideranças (de topo e intermédias), na estabilidade da equipa educativa e

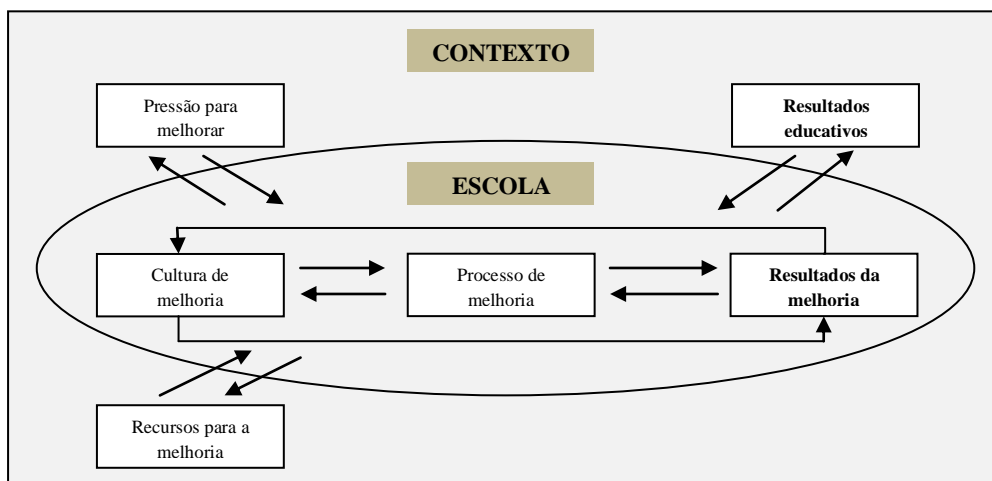


Figura 3 – Quadro de referência para a melhoria eficaz (Alanz et al. 2003, p. 40)

no tempo para as atividades de melhoria; 2) os processos de melhoria que incluem o diagnóstico das necessidades de melhoria, a descrição dos objetivos de melhoria, a planificação das necessidades de melhoria e a implementação de planos de melhoria; 3) os resultados da melhoria que se devem focar num conjunto de objetivos claramente definidos, que deverão ser atingidos num determinado período de tempo, devendo ser definidos em termos de mudanças na qualidade do ensino e da escola em geral. Para além destes fatores de contexto e de escola, vários teóricos advogam a importância da assessoria à escola como uma das estratégias que contribui para potenciar os processos de melhoria (Bolívar, 2012, Domingo, 2001, Fullan, 2009).

1.2 Rankings de escolas e a sua problematização

Os *rankings* surgem pela primeira vez em 2001, com base nos exames nacionais do 12º ano e, sendo os dados fornecidos devido à pressão exercida por alguns órgãos de comunicação social, nomeadamente, os jornais Público e Diário de Notícias. Em virtude dos requerimentos apresentados pelos dois jornais à Comissão de Acesso aos Dados da Administração, tal facto “obrigou a tutela a divulgar os resultados da avaliação interna e externa dos alunos do 12º ano” (*Público*, 27 setembro de 2003).

No início da década de 2000, com o XIV Governo Constitucional, existia uma certa oposição à publicação dos *rankings* das escolas, argumentando-se que era amplamente debatido na Europa se deveria ou não serem publicados e que a própria Irlanda acabou por decidir deixar de o fazer. Por sua vez, David Justino, defendia o Projeto de Lei nº 422/VIII lei que sujeitava “à divulgação, por escola e por disciplina, dos resultados dos exames do 12º ano, bem como de outra informação complementar

que possibilite o conhecimento geral sobre o sucesso e insucesso escolares no ensino secundário” (Justino, 2005, p. 79), o qual foi rejeitado na Assembleia da República.

Já com o XV Governo Constitucional David Justino, como Ministro da Educação, apresentou um programa eleitoral no qual se defendida a “avaliação do desempenho das escolas com publicitação dos resultados e criação de um sistema de distinção do mérito e de apoio às que demonstram maiores carências”; o “regresso a uma escola assente no respeito por valores como o trabalho, a disciplina, a exigência, o rigor, a competência e a busca de excelência” (Programa Eleitoral do PSD, citado por Sá, 2003, pp. 357-358). Este “programa eleitoral do PSD para o sector da educação recupera em 2002 as teses neoliberais (...) da década de oitenta, num momento em que parte dos seus adeptos já tinha perdido o seu entusiasmo inicial e recuavam para posições mais moderadas, ou optavam mesmo pela sua suspensão” (idem, *ibidem*, p. 359).

Inicialmente, estas propostas invocam a necessidade de profissionalizar a gestão das escolas, bem como, apelam ao aperfeiçoamento dos mecanismos de aferição do sistema educativo. No entanto, segundo as teses neoliberais, a educação deve estar sujeita às leis do mercado, apresentando-se as escolas “como fornecedoras de serviços, necessitando de cativar os seus clientes. Assim, dedicam muito tempo e energia à criação de uma imagem, orientam as suas práticas, cultura e valores em função dos alunos que pretendem atrair. Saliente-se que se trata muitas vezes de uma questão de sobrevivência, uma vez que as escolas são financiadas de acordo com o número de alunos que as frequentam. Por outro lado, surge a questão da competição entre os estabelecimentos de ensino no sentido de atrair os *melhores* alunos, isto é, aqueles que com menor investimento de recursos obtêm melhores resultados nos exames nacionais e, deste modo, colocam as suas escolas numa melhor posição nos rankings” (Resende, 2006, p. 138).

No ano 2002 existiu uma tentativa de ser a tutela a liderar o processo, ao encomendar um estudo realizado por um grupo de trabalho da Universidade Nova de Lisboa/Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, coordenado por Sérgio Grácio, o qual produziu uma proposta de ordenação de 619 estabelecimentos de ensino secundário, com base nos resultados dos exames a nove disciplinas do 12º ano – Português A (138), Sociologia (144), Matemática (435), Química (142), Inglês (350), Desenho e Geometria Descritiva A (108 e 408), Biologia (102), História (123) e Filosofia (114). O mesmo foi alvo de algumas críticas por parte de elementos da comunidade científica - Azevedo,

(2002); Ferrão (2003); Pimenta e Correia (2004), tendo o próprio David Justino, admitido que o estudo tinha algumas limitações, “este *ranking* foi uma primeira aproximação, um primeiro exercício e, como tal, vale o que vale” (*Público*, 6 outubro de 2002, p. 29).

A partir de 2003, até hoje, os *rankings* passaram a ser elaborados e publicados por órgãos de comunicação social, sendo os mais conhecidos - *Público*, *Sic-Expresso*, *Diário de Notícias*.

A partir de 2005, com a realização dos exames nacionais (prova final) do 9º ano de escolaridade, surgem pela 1ª vez os *rankings* do ensino básico na internet, complementados, a partir de 2012, com os resultados na prova final do 6º ano de escolaridade (e já em 2013, com a prova final do 4º ano).

Relativamente aos *rankings* do 9º ano de escolaridade, estes são estabelecidos através do valor da média do conjunto das classificações obtidas nos exames nacionais de Português e Matemática, podendo também serem individualizados os *rankings* a cada uma das disciplinas.

No ensino secundário é mais complexo, sendo os *rankings* do jornal *Público* (a partir de 2008), estabelecidos através do valor da média do conjunto das classificações obtidas nos exames nacionais às disciplinas do 11º ano – Biologia e Geologia (702), Física e Química A (715), Geografia A (719), Matemática Aplicada às Ciências Sociais (835) e Economia A (712); e do 12º ano - Português (639), Matemática A (635) e História A (623). A seleção destas premeia o grau de representatividade respeitante ao número de exames realizados a cada uma das disciplinas a nível nacional.

Nos *rankings* de 2012, do jornal *Público*, já se apresentam os resultados segundo a contextualização socioeconómica das escolas. No jornal *Público* de 9 de novembro de 2013 é descrita a metodologia de contextualização socioeconómica das escolas. Assim a construção da referida contextualização dos agrupamentos teve por base dois indicadores: a taxa de alunos no escalão A da Ação Social Escolar (ASE) e a média de anos de escolaridade dos pais, tendo sido, ainda, atribuída uma contextualização diferenciada para o ensino básico e para o ensino secundário.

A metodologia utilizada nesta contextualização socioeconómica baseia-se na atribuição de um percentil referente ao indicador da percentagem de alunos no escalão A da ASE e um segundo percentil relativo ao indicador da educação média dos pais. Por fim foi calculada a média dos percentis nos dois indicadores. De acordo com a média

obtida formaram-se três contextos: o contexto “um” para os agrupamentos com menores valores da média dos percentis; o contexto “dois” para agrupamentos com valores intermédios e o contexto “três” para agrupamentos com valores mais elevados na média dos percentis.

Os *rankings* surgem na comunicação social, normalmente, durante o mês de outubro, podendo ser estabelecidos através de um valor médio dos resultados obtidos nos exames em todas as escola analisadas ou através de um valor médio dos resultados obtidos nos exames em cada escola, mas constando apenas as escolas onde se realizaram um número mínimo de provas (mais de 50 provas ou mais de 100 provas). Por outro lado, podem ser estabelecidos com base no produto do número de provas realizadas em cada escola pelo valor médio dos resultados obtidos nos mesmos exames (*ranking Público*). E, ainda, poderem ser individualizados os *rankings* das escolas públicas e das escolas privadas.

Conjuntamente com os *rankings*, constam ainda o valor das médias das classificações de frequência interna e o valor da diferença entre a média das classificações de frequência interna e a média dos resultados obtidos nos exames. Podem ainda apresentar as médias nacionais a cada uma das disciplinas, bem como, as médias individuais que cada uma das escola obteve às respetivas disciplinas, e ainda, médias concelhias e distritais.

Ao nível dos *rankings* há que salientar que não existe um organismo oficial que trate estes dados fornecidos pelo MEC, sendo unicamente os meios de comunicação social a fazê-lo e de formas nem sempre análogas, pelo que por vezes ao compararmos dados verificamos existirem algumas oscilações a nível da posição nos *rankings* de algumas escolas.

A publicação dos *rankings* está associada à grande pressão exercida pela imprensa escrita, evidenciando-se a ação do Jornal *Público*. No entanto, a produção de opinião através imprensa escrita, nomeadamente Jornal *Público*, ao longo dos três anos estudados por Melo (2009), foi segundo esta autora “monopolizada por grupos sociais detentores de competências particulares que, por isso mesmo, terão sido considerados como os mais bem informados e qualificados para produzirem as opiniões autorizadas a circular neste espaço público, a fim de promoverem a confrontação política. Os seus ideais foram, no entanto, e regra geral apresentados como correspondentes à opinião e

ao interesse de toda a população”, “acabando por conseguir impor as suas concepções ideológicas particulares” (pp. 317, 318).

Por outro lado a opinião dos professores relativamente à importância atribuída à publicação dos *rankings*, segundo o estudo de Melo (2009) está essencialmente fraturada em dois grupos distintos, aqueles que são a favor da sua publicação e dos que são contra a sua publicação.

Quanto aos primeiros “confrontados com uma retórica que acentua a necessidade de os professores desenvolverem um serviço de qualidade com vista aos interesses dos utentes da escola, estes docentes parecem ter incorporado o discurso dos produtores de opinião que entendem que os rankings escolares produzem informações «objetivas» e «fidedignas» sobre a realidade educativa nacional” (Melo, 2009, p. 400).

Quanto aos segundos, os professores que discordam com a publicação dos *rankings* de escolas, estes consideram que não constituem uma «referência» válida para interpretar a realidade educativa, pois, “não só não traduzem a complexidade do trabalho escolar e o conjunto de dimensões que o envolvem, com inclusivamente ocultam o papel dos fatores sociais e culturais no (in)sucesso escolar (Melo ,2009, p. 405).

Segundo Melo, “Todavia, tal como os professores que concordam com a publicação dos rankings, parte dos inqueridos que apresentam uma opinião oposta não deixam de considerar que estão sujeitos a um julgamento público, por ventura mais acentuado devido à existência de um mercado escolar atento aos resultados dos *rankings*” (Melo, 2009, pp. 403, 404).

E como já tivemos oportunidade de referir, no mercado educativo encontramos os pais como consumidores que escolhem a escola que oferece mais vantagens para os seus filhos. Daí que a sua escolha tenha que se basear em indicadores de “qualidade” das escolas, como por exemplo os exames nacionais e a publicação dos *rankings* das escolas. Estes pretendem dar informações aos pais que lhes permitirão fazer boas escolhas.

Existe, no entanto “o perigo de o sistema de prestação de contas das instituições educativas, baseados em baterias de indicadores estatísticos *em bruto*, ou em dados relativos a espaços geográficos cuja correspondência com a população estudantil efectiva de uma escola está longe de ser estabelecida, distorçam gravemente a situação

real de sucesso e de progresso dos alunos, o que é pior do que não dispor, pura e simplesmente, de quaisquer indicadores” (Lima, 2008, p. 54, citando Myers 1977).

Uma vez que a aprendizagem dos alunos, atualmente, não se resume apenas àquela que é ministrada nas instituições de ensino, será cada vez mais difícil, segundo Lima (2008, p. 423 e 424) “identificar estatisticamente um efeito que seja atribuível à *escola*”. Assim como, é demasiado redutor inferir a qualidade ou eficácia das escolas através das posições que as mesmas ocupam nos *rankings*, pois segundo o mesmo autor (ibidem, p. 415) “a noção de eficácia assume um significado específico consoante os valores, os interesses e os projectos dos distintos grupos em presença. Não obstante, na pesquisa sobre eficácia da escola, os resultados dos alunos e das escolas são assumidos como dados e os investigadores falam de escola *boa* ou *excelente* como se esta fosse uma noção universal, evidente e indiscutível”.

Terminamos, concluindo, que esta análise estatística se baseia num processo de recolha e tratamento de dados, sendo um processo *subjetivo*, visto que “uma média não é um dado neutro, mas um indicador construído que sintetiza uma tendência central, resultado de operações (sempre discutíveis) de escolha. Faz parte das regras do jogo (científico) discutir a adequação dos instrumentos de medida àquilo que se quer medir, às características dos contextos em que se vão aplicar. A construção de *rankings* assenta implicitamente em pressupostos de partida, e nele espelham-se não só dimensões da escola – objeto – avaliado como pontos de vista dos autores-sujeitos-avaliadores” (Resende, p. 142 citando Silva, 2004).

Ao nível das escolas, a necessidade de promoção da sua imagem, através de estratégias de *marketing* – decoração de edifícios, produção de materiais publicitários, organização de eventos e comunicações à imprensa, implicam a dissipação de recursos, os quais poderiam ser utilizados na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Se bem que a melhoria das instalações escolares possam contribuir para que os alunos se sintam bem nesses espaços, proporcionando-lhes um melhor ambiente de aprendizagem. Porém a reconstrução da imagem da escola privilegia mais ao aspetos tradicionais, como a disciplina, o rigor ou os bons resultados nos exames, e relega para segundo plano informações acerca do que realmente ocorre nas escolas em termos dos processos de ensino-aprendizagem ou de oferta de apoio para alunos com necessidades especiais.

“As escolas, para responderem à escolha e competição do mercado educativo, privilegiam a educação académica, isto é, o progresso educativo orientado para o sucesso nos exames, adotando estratégias como estabelecer metas para os seus alunos e monitorização dos seus resultados no sentido de determinar se estão a progredir de acordo com o seu potencial. Os aspetos “*pessoais, sociais e pastorais*”, isto é, o desenvolvimento do aluno a nível espiritual, moral, social e cultural, são um elemento subsidiário com implicações no tempo e esforços a eles dedicados”. (Resende, 2006, p. 139, citando Woods, Bagley & Glatter, 1998, p. 162).

Assim, os estabelecimentos de ensino, pressionados pela lógica de mercado, focalizam grande parte da sua estratégia educativa na obtenção de bons resultados nos exames nacionais, de modo a assegurar uma posição cimeira nas listas de desempenho publicadas (*rankings*). Permitindo os mesmos, uma maior visibilidade e destaque objetivo da escola, ao nível da comunicação social, em detrimento de outros aspetos positivos do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Pois que, ao nível da comunicação social, são prioritariamente destacados outros aspetos escolares, mas pela negativa, como por exemplo, os casos em que ocorrem situações de violência escolar em determinada escola. As escolas portuguesas já convivem com esta realidade, razão pela qual tentam promover a sua imagem, investindo recursos em operações de marketing.

1.3 Rankings e a qualidade ou eficácia das escolas

O facto de os *rankings* surgirem na comunicação social permite que sobre estes se estabeleça algum debate e/ou tentativa de qualificar o ensino operacionalizado nas escolas, ao efetuar uma análise comparativa dos valores obtidos em diferentes anos letivos. Constituem-se, assim, uma fonte de informação quer para o público em geral quer para os decisores políticos, sobre as diferenças “quantitativas” apresentadas pelas escolas, relativamente aos resultados obtidos pelos seus alunos em exames nacionais.

Segundo Resende: “Embora suscitem controvérsia, principalmente no que diz respeito aos aspectos metodológicos, são bastante populares e encarados como um instrumento útil para a divulgação de informação, ao mesmo tempo que são considerados como um incentivo adicional para que as organizações melhorem a sua qualidade” (Resende, 2006, p. 142). Nesta perspetiva, poderá essa mesma classificação contribuir para uma melhoria do sistema de ensino, contribuindo para uma competição

saudável entre as escolas, bem como, para clarificar o próprio sistema de ensino, relançando o debate sobre a educação e a qualidade do ensino em Portugal. Tal como defendem Bica e Sousa (2011, p. 95) "Os rankings, apesar de terem, em Portugal, uma história de onze anos, são fonte de inspiração para muitos comentários, artigos de opinião, grandes debates e, também, uma justificação de mudanças nas práticas educativas das escolas secundárias portuguesas. A análise dos rankings, apesar de polémica, permitiu comparar diferentes escolas e estimular a reflexão de diferentes actores escolares, com o objectivo de melhorar os resultados dos alunos".

Segundo Resende (2006, p. 143), "os argumentos apresentados a favor da sua publicação prendem-se com quatro aspectos fundamentais: auxiliam os pais no momento em que escolhem a escola secundária para os seus filhos; facultam informação aos estabelecimentos de ensino que lhes permitem melhorar o processo ensino-aprendizagem; promovem a prestação de contas; possibilitam a regulação e controlo das escolas por parte das famílias".

Contudo é preciso ter alguma ponderação na análise comparativa dos *rankings*, pois são muitas as variáveis que podem condicionar os valores das classificações obtidas nos exames nacionais em cada escola. Pois que os resultados obtidos pelos alunos nos exames, estão dependentes da relação professor-aluno-turma (variável que se altera anualmente), do grau de dificuldade dos exames ¹ (o qual é diferenciado, de ano para ano e de disciplina para disciplina), do contexto socioeconómico em que cada escola se insere, das expectativas que os encarregados de educação têm sobre o futuro dos seus educandos e da "pressão" sobre eles exercem, do número de alunos em cada escola com apoio educativo externo (*explicações*) e a que disciplinas, etc. ...

Assim, inferir a qualidade ou eficácia das escolas através da análise comparativa dos rankings pode ser um exercício redutor, pois que os rankings são estabelecidos apenas, através dos resultados dos alunos, isto é, refletem apenas uma das realidades escolares, embora seja aquela que possa ser mais valorizada pelos encarregados de educação.

Segundo Bica e Sousa, "Por exemplo, Santiago, Correia, Tavares e Pimenta (2004, p. 6) considerando os rankings de 2001 a 2003, concluíram que estes são um

1 – Desproporcionalidade ou desfasamento entre o grau de exigência na avaliação operada nas escolas comparativamente àquele que é requerido em exames nacionais

conjunto de indicadores numéricos, baseados em rendimentos abstractos dos alunos, que tentam comparar o que é incomparável. Ainda, segundo estes autores, os rankings revelam uma visão simplificada da realidade escolar que não permite retirar conclusões sobre a qualidade das escolas, não considerando um conjunto de factores fundamentais para compreender as escolas, nomeadamente o trabalho dos professores.” (2011, p. 96).

Poderíamos acrescentar exemplificando que as próprias avaliações dos rendimentos escolares dos alunos apesar de quantitativas (numéricas), as mesmas são complementadas por uma avaliação qualitativa (descritiva), uma vez que a avaliação não se esgota numa mera classificação quantitativa.

Pode ainda, a percepção que os professores, alunos e encarregados de educação tenham sobre a qualidade da escola, não esteja de acordo com as posições ocupadas nos *rankings*. Segundo Bica e Sousa, (2011, p. 107) “acreditamos que a qualidade das escolas não está resolvida com os rankings, nem tão pouco nas diferentes teorias ou modelos de qualidade. Com efeito, esta investigação revelou que são as próprias pessoas que tomam parte na condução do destino das escolas - os seus actores - que são realmente portadoras do conhecimento da sua qualidade e que, por este motivo, não devem ser esquecidas”..

Pode a percepção individual dos alunos sobre a qualidade da escola ou da qualidade individual dos professores da escola estar em desacordo com as posições que a escola obtém nos rankings nacionais. Pode essa percepção estar mesmo em consonância com as disparidades que se verificam entre os resultados individuais obtidos pelos alunos na sua classificação interna e a classificação nos exames nacionais.

Segundo Bica e Sousa, (2011, p. 94) “a qualidade das escolas está condicionada pelas experiências vividas pelos diferentes actores”, sendo estes, aqueles que melhor podem estabelecer um juízo de valores sobre a qualidade da escola em que se inserem, pois que a qualidade é uma realidade mais complexa que as meras ordenações em *rankings* nacionais.

“O conceito de qualidade pode apresentar formas distintas mas identifica-se, entre outras coisas, com conceitos tais como melhoria, excelência e otimização. Com efeito, Gairín (2002, p. 4) refere que a noção de *qualidade* não é uma questão meramente técnica. Quer dizer, o termo *qualidade* é multidimensional e depende de vários factores e variáveis, onde a ideologia, os valores e a política assumem

responsabilidade significativa na sua variabilidade, em contextos tais como o espaço, o tempo e a transposição de um colectivo para outro” (Bica & Sousa, 2011, p. 94).

“Sinteticamente, podemos dizer que a qualidade das escolas pode, então, ser medida através do recurso de factores ou indicadores de qualidade. Estes factores são características quantitativas ou qualitativas que proporcionam informação sobre determinados aspectos da escola (Góis e Gonçalves, 2005). Venâncio e Otero (2002) consideram que existem nas escolas quatro factores de qualidade: 1) os recursos humanos - ou seja as características dos professores e de outros actores escolares; 2) o currículo e a planificação - que se refere às adaptações do currículo central, tomando em consideração a realidade das escolas; 3) os recursos materiais - tais como o espaço existente e os diferentes equipamentos disponíveis na escola e 4) a gestão - entendida como factor determinante da qualidade das escolas - consequência, em parte, das características profissionais e pessoais do conselho executivo” (Bica e Sousa, 2011, p. 94).

Poderemos assim, considerar os *rankings* como uma referência ou um ponto de partida na avaliação das escolas, contudo os mesmos deverão ser complementados com outros tipos de análises sobre aprendizagem dos alunos, nomeadamente, a avaliação das escolas executada pela IGE. E, mesmo esta avaliação, já foi sujeita a adaptações metodológicas, tal como os *rankings*.

Pois, que a análise de “diferentes factores de qualidade condicionam e determinam os modelos de avaliação das escolas. Os resultados dos alunos constituem uma referência indiscutível mas, simultaneamente, outras variáveis devem ser consideradas, pois os mesmos resultados são, seguramente, articulados por múltiplos factores, inerentes à realidade de cada escola. Isto quer dizer que, quando pensamos em avaliação de escolas, temos de considerar, necessariamente, outros aspectos implicados nas aprendizagens dos alunos” (Bica & Sousa, 2011, p. 95).

E, relativamente, apenas ao aspecto da publicação dos *rankings* nacionais, podem advir direta ou indiretamente alguns efeitos perversos. O aproveitamento de bons resultados nos *rankings*, por parte das escolas, poderá ter consequências sobre a valorização ou secundarização de determinados cursos universitários em detrimento de outros. Ou, pior ainda, servirá para induzir os encarregados de educação que pretendem que o seu educando ingressem em determinado curso, é necessário que os mesmos se encontrem inscritos em determinada escola.

As escolas ao valorizarem “atividades como decoração dos edifícios, produção de materiais publicitários, comunicações à imprensa ou organização de eventos destinados à promoção da imagem do estabelecimento de ensino, ou seja estratégias de marketing, absorvem tempo e energia dos professores, bem como recursos financeiros que poderiam ser utilizados não só para melhorar o processo ensino-aprendizagem, mas também para proporcionar aos alunos mais experiências educativas” (Resende, 2006, p.138).

Numa ordenação de estabelecimentos de ensino há sempre “vencedores e perdedores” (Goldstein e Myers, 1996) e “não se promove a melhoria das piores escolas expondo publicamente o seu alegado insucesso” (Mendonça, s/d). Para além disso, introduzem efeitos perversos no sistema de ensino criando um clima pouco saudável de competição entre escolas; por terem que melhorar o seu posicionamento nos *rankings* os professores poderão concentrar o seu trabalho na vertente da instrução em detrimento da educação/formação e recusar receber alunos com necessidades educativas especiais ou com resultados que lhes possam baixar as médias; as escolas poderão passar a escolher os seus alunos e muitas famílias não terão possibilidade efetiva de escolha; os estabelecimentos de ensino selecionarão os alunos e aquelas com piores resultados serão alvo de discriminação, com a conseqüente desmoralização de alunos, pais e professores; havendo dessa forma um estabelecimento de diversas categorias de escolas, “a constituição de elites e a estigmatização dos menos bem sucedidos”. Assim, “o *ranking* com tudo o que lhe está associado constitui um forte impedimento da promoção da igualdade de oportunidades, representando um forte retrocesso no caminho da democratização da escola” (idem).

“Estes sistemas conduzem à complacência por parte das escolas que ocupam os lugares cimeiros dos rankings e à descrença das que são situadas nas posições mais baixas e que não veem reconhecidos os seus esforços de melhoria” (Lima, 2008, p. 35).

E, sendo relegado para segundo plano o progresso dos alunos em detrimento do seu sucesso escolar, “as instituições que recrutam alunos com antecedentes sociais e académicos mais favoráveis podem ser injustamente premiadas, comparativamente com aquelas que, apesar de terem conseguido progressos maiores, o fizeram a partir de um patamar inicial muito inferior. As famílias e os alunos podem sentir-se mais atraídos pelas instituições supostamente melhores, o que, especialmente num clima político de escolha livre de escolas (oficial ou mais encoberto), pode fazer com que elas se tornem

mais selectivas, sendo os alunos mais fracos relegados, ainda mais do que anteriormente, para as instituições rejeitadas pelos outros, que se tornarão, assim mais estigmatizadas, do ponto de vista social”... “os responsáveis directivos e os professores sentir-se-ão tentados a apostar em estratégias de subida dos resultados médios *brutos* da escola, apostando ainda mais nos alunos tidos mais capazes, desenvolvendo um ensino meramente orientado para a realização dos testes e dos exames e adoptando formas subtis de rejeição, de discriminação ou até de puro afastamento para outras instituições dos alunos mais difíceis (que se pensa prejudicarem os resultados apresentados pela escola). Os próprios docentes mais competentes poderão ser tentados a concorrer para instituições que recrutam alunos *fáceis* do que para as que apresentam maiores desafios, sem perspectivas de reconhecimento do trabalho profissional nelas desenvolvido” (Lima, 2008, p. 55).

Os *rankings* podem ainda exercer algum efeito vicioso sobre as escolas, pois estigmatizam professores e alunos e, não reproduzem a qualidade individual dos professores e dos alunos dessas mesmas escolas. “Precisamos de estar atentos ao impacte negativo num aluno em dificuldades saber que a sua escola está mal classificada. Nas escolas com mais problemas, é preciso reconciliar o aluno com o colectivo, ter estratégias que permitam o reconhecimento mútuo e o sentimento de pertença àquela organização, sem as quais ele se sentirá cada vez menos motivado” (Sampaio, 2007, p. 20).

2. AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

O sistema de avaliação externa de escolas (AEE) foi lançado em Portugal pelo MEC em 2006, através da Lei nº31/2002 de 20 de dezembro e do Despacho conjunto nº 370/2006 de 2 de maio com o intuito de abranger todas as escolas públicas do ensino básico e secundário, no território continental. O referencial, construído e testado por uma equipa de peritos nomeados pela tutela, prevê uma aferição qualitativa por parte de três avaliadores, a partir de um cruzamento da documentação apresentada pela escola e de uma visita à escola, durante a qual se realiza uma série de painéis com os diversos agentes da comunidade educativa.

A Lei nº31/2002 de 20 de dezembro, que iniciou todo o processo de avaliação das escolas tem como função apoiar a formulação e desenvolvimento das políticas de

educação e formação, dotar a administração educativa de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, promover uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas, incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade do funcionamento e dos resultados das escolas, sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo e garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino. Esta lei prevê que a escola faça uma autoavaliação em que vai analisar o grau de concretização do projeto educativo, o nível de execução de atividades, o desempenho dos órgãos de administração e gestão, o sucesso escolar e promover a prática de uma cultura de colaboração.

De acordo com a Lei nº31/2002 de 20 de dezembro em Portugal há duas formas principais de avaliação de escolas a autoavaliação e a AEE, sendo que a última é da responsabilidade da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC).

O primeiro ciclo de avaliação externa foi realizado a partir de 2006 até ao início de 2011. Neste período cada escola realizou uma sequência de atividades compreendendo uma autorreflexão pela escola, a visita de uma equipa de inspetores e um membro externo, a publicação do relatório da equipa e, em alguns casos, um plano de melhoria para a escola. Um segundo ciclo de avaliações externas teve início no ano letivo de 2011/12, seguindo uma abordagem semelhante, mas com a introdução da exigência de um plano de melhoria para cada escola avaliada. Uma característica distintiva da AEE é que ela não envolve a observação de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Numa comunicação oral no Seminário AEE: princípios, processos e efeitos, que decorreu na Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto em Outubro de 2012 Fernandes, Leite e Mouraz referiram que com a AEE pretende-se avaliar a eficácia das escolas públicas, traduzindo-se na produção de um diagnóstico e de um conjunto de áreas de intervenção para prover à sua melhoria. Para estas autoras os objetivos da AEE são promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;

Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

O modelo de avaliação deverá fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação, reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia, concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo, contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

Conforme o relatório da OCDE de 2012 o modelo de AEE, que começou em 2006, baseou-se numa série de influências, tanto nacionais como internacionais. Foi tido em conta a experiência de trabalho da IGE, incluindo a "Avaliação de escolas integradas" empreendida entre 1999 e 2002 e própria autoavaliação das escolas, no período 2004-2006. Entre outras características, essas influências foram encorajadas pelos resultados já obtidos, a necessidade de avaliações contextualizadas, a importância de transparência e a promoção da autoavaliação.

No segundo ciclo de avaliação iniciado no ano letivo 2011-2012 a AEE continua a ter por base a 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. A implementação do Decreto regulamentar nº81 – B/2007 de 31 de julho e após despacho de concordância do Secretário de Estado do Ensino e Administração Educativa, datado de 13 de outubro de 2011, a então Inspeção-Geral da Educação (IGE) foi incumbida de dar continuidade à AEE, no âmbito das suas competências.

O quadro de referência construído teve por base a identificação de um conjunto de fatores subjacentes a uma educação de qualidade. Entre as diversas fontes que suportam a caracterização da qualidade das escolas, destacam-se as organizações internacionais de referência, como a União Europeia (UE), a OCDE e a UNESCO, com os seus estudos e recomendações sobre as escolas e a sua qualidade. A nível nacional, importa ter em conta os princípios básicos do sistema educativo, consignados na Constituição da República e na legislação fundamental sobre a avaliação das escolas; os pareceres e as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão com especiais responsabilidades em matéria de avaliação da educação; bem como as

conclusões decorrentes do primeiro ciclo de avaliação externa das escolas (2006-2011) levado a cabo pela IGE.

Sucessivos documentos do CNE trabalharam a definição dos objetivos da avaliação externa das Escolas. O Grupo de Trabalho teve em conta, de forma especial, as conclusões da última recomendação desse órgão de consulta. “O CNE entende que pode e deve ser mantida na AEE a conciliação de finalidades associadas à melhoria e à prestação de contas. Ainda que a AEE também deva servir para garantir que não há escolas de má qualidade, o seu intuito não deve ser punitivo. Reconhecendo que deve caber a outras instâncias e mecanismos a promoção da auto-avaliação e o apoio directo às escolas, no actual contexto, não pode descurar-se o papel da AEE, ainda que indirecto, de apoio à capacitação das escolas e à avaliação interna” (Recomendação n.º 1/2011, p. 989).

2.1 Quadro de referência e objetivos

Para a construção do quadro de referência da avaliação externa, no primeiro ciclo de AEE, o *Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas* baseou-se em experiências nacionais e internacionais, sendo relevante citar a *Avaliação Integrada das Escolas*, desenvolvida pela IGE nos anos de 1999 a 2002, o modelo da *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação Escocesa (HMIE) em *How Good is Our School*.

Este quadro de referência, conhecido pelas escolas, define detalhadamente o que se quer avaliar e organiza-se, no primeiro ciclo da avaliação, em cinco domínios com as respetivas questões-chave: os *Resultados* em que se pretendia saber como conhece a escola os resultados dos seus alunos, quais são e o que faz para os garantir; a *Prestação do Serviço Educativo*, para a obtenção dos resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta; a *Organização e Gestão Escolar* que refere como se organiza e é gerida a escola para prestar esse serviço educativo; a *Liderança*, que liderança tem a escola e que visão estratégica está por trás da organização e gestão e, por último, a *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola*, como garante a escola o controlo e a melhoria deste processo.

Cada um destes cinco domínios é estruturado por um conjunto de fatores em que os *Resultados* dependem do sucesso académico, participação e desenvolvimento cívico,

comportamento e disciplina e valorização e impacto das aprendizagens. A *Prestação do Serviço Educativo* prende-se com a articulação e sequencialidade, o acompanhamento da prática letiva em sala de aula, a diferenciação e apoios e a abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem. A *Organização e Gestão Escolar* está relacionada com a conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade, a gestão dos recursos humanos, a gestão dos recursos materiais e financeiros, a participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa, a equidade e justiça. A *Liderança* prende-se com a visão e estratégia, a motivação e empenho, a abertura à inovação e as parcerias, protocolos e projetos. Por último a *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* está relacionada com a autoavaliação e a sustentabilidade do progresso.

Como instrumento de preparação das escolas para a avaliação externa e de harmonização de critérios das equipas de avaliadores, estabeleceu-se, para cada um dos fatores, um conjunto de perguntas que apenas tinha como objetivo ilustrá-los, não se prevendo nem que todas as perguntas obtivessem resposta, nem que esgotassem todos os aspetos relevantes para a avaliação de uma escola.

Já no segundo ciclo de avaliação o quadro de referência estrutura-se em três domínios; *Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão*, que, por sua vez, abrangem um total de nove campos de análise. Os campos de análise são explicitados por um conjunto de referentes, que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação.

O domínio *Resultados* subdivide-se em resultados académicos que tem em conta a evolução dos resultados internos, a evolução dos resultados externos contextualizados, a qualidade do sucesso e o abandono e desistência; os resultados sociais que abarcam a participação na vida da escola, a assunção de responsabilidades, o cumprimento das regras e disciplina, as formas de solidariedade e o impacto da escolaridade no percurso dos alunos; e por fim o reconhecimento da comunidade que abrange o grau de satisfação da comunidade educativa, as formas de valorização dos sucessos dos alunos e o contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.

No que se refere ao domínio da *Prestação do Serviço Educativo* este subdivide-se no planeamento e articulação que detém a gestão articulada do currículo, a contextualização do currículo e abertura ao meio, a utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos, a coerência entre ensino e avaliação e o trabalho

cooperativo entre docentes, quanto às práticas de ensino estas encerram a adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, a adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais, a exigência e incentivo à melhoria de desempenhos, as metodologias ativas e experimentais nas aprendizagens, a valorização da dimensão artística, a rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens e o acompanhamento e supervisão da prática letiva. A finalizar a monitorização e avaliação das aprendizagens que abrange a diversificação das formas de avaliação, a aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação, a monitorização interna do desenvolvimento do currículo, a eficácia das medidas de apoio educativo e a prevenção da desistência e do abandono.

O domínio da *Liderança e Gestão* subdivide-se na liderança que se refere à visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola, à valorização das lideranças intermédias, ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras, à motivação das pessoas e gestão de conflitos e à mobilização dos recursos da comunidade educativa. No que se refere à gestão, esta menciona os critérios e práticas de organização e afetação dos recursos, os critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço, a avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores, a promoção do desenvolvimento profissional e a eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa. Por fim a autoavaliação e melhoria esta alude à coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria, à utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria, ao envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação e à continuidade e abrangência da autoavaliação.

O grupo de trabalho entendeu que a abrangência dos referentes deveria ser devidamente contextualizada e que esta temática deveria ter lugar de destaque na formação dos futuros avaliadores.

Assim as grandes mudanças que se verificaram entre o primeiro e o segundo ciclos de avaliação externa de escolas a nível de quadro de referência foi a passagem de cinco domínios de avaliação, *Resultados, Prestação de Serviço Educativo, Organização e Gestão escolar, Liderança e Capacidade de Autorregulação e Melhoria de Escola*, para três domínios, *Resultados, Prestação de Serviço Educativo e Liderança e Gestão*.

Segundo o relatório da IGEC os objetivos da AEE durante o primeiro ciclo eram: fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas; reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo e contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

Para a OCDE a escola é o primeiro destinatário e a unidade central de análise, pois a AEE pretende, antes de mais, constituir-se como um instrumento útil para a melhoria e o desenvolvimento de cada escola. Assim sendo o modelo de avaliação de escolas implementado durante 2006-11 teve os seguintes propósitos:

- Estimular a melhoria da qualidade do serviço público de educação e aprendizagem dos alunos , promovendo um questionamento sistemático das escolas e da qualidade das suas práticas e resultados;

- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolver, num quadro de autonomia e prestação de contas, a sua autoavaliação;

- Tornar as escolas responsáveis pelo uso dos recursos públicos;

- Estabelecer consequências claras decorrentes da AEE em relação à elegibilidade para contratos de autonomia e da dimensão de quotas para a progressão na carreira associados com avaliação de professores, e

- Contribuir para a regulação do sistema de ensino.

Sucessivos documentos do CNE trabalharam a definição dos objetivos da AEE. O Grupo de Trabalho teve em conta, de forma especial, as conclusões da última recomendação desse órgão de consulta, assim, a AEE deverá servir três objetivos principais:

- “• **Capacitação** — *interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos;*

- **Regulação** — *fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema;*

- **Participação** — *fomentar a participação na escola dos seus utentes diretos (estudantes e encarregados de educação) e indiretos (comunidade local), facultando elementos que lhes permitam fazer uma leitura mais clara da qualidade dos*

estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções” (Recomendação n.º 1/2011).

Concordando com esta base, o Grupo de Trabalho entendeu que seria de autonomizar um objetivo referente à interação da avaliação externa com a autoavaliação, de forma a enfatizar a importância desta dimensão nos processos de desenvolvimento e de melhoria das escolas.

Assim, tendo também presentes as referências de base política e institucional foram propostos como objetivos da AEE, no segundo ciclo de avaliação:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;

- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;

- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

De acordo com o relatório da OCDE de 2012 o novo modelo de AEE, implementado a partir do ano 2011/12 tem as seguintes finalidades:

- Promover os resultados dos alunos e progressões de aprendizagem, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;

- Incrementar a responsabilidade em todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação de escolas;

- Fomentar a participação da comunidade educativa e da sociedade local na atividades escolares, oferecendo uma melhor informação ao público sobre a qualidade do trabalho das escolas, e

- Contribuir para a regulação da educação, fornecendo aos decisores políticos e aos administradores das escolas informações relevantes.

2.2 Metodologia adotada e escalas de classificação

No início do Programa as escolas foram convidadas a apresentar candidatura à avaliação externa, através de uma *carta* enviada pela IGE, no final do ano letivo

anterior. Nos anos de 2008- 2009 e 2009-2010, dado que o número de candidaturas não foi suficiente, a IGE indicou as escolas que seriam avaliadas, de acordo com critérios pré-definidos. Em 2010-2011, foram avaliadas todas as escolas e agrupamentos que ainda não tinham sido avaliados no ciclo iniciado em 2006.

Na fase de preparação, a equipa de avaliação tratou os dados estatísticos relevantes que constavam do *Perfil de escola*, previamente recolhidos junto dos Serviços Centrais do ME. Para tal, a IGE contou com a colaboração do Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI@), do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) e do Júri Nacional de Exames (JNE), de forma a fornecer às equipas de avaliação informação mais pormenorizada, atualizada e fiável, designadamente: séries de resultados dos alunos da escola na avaliação interna, nas provas de aferição e nos exames nacionais dos ensinos básico e secundário; taxas de transição/retenção e de abandono; idade média dos alunos por ano de escolaridade; alunos com auxílios económicos concedidos no âmbito da ASE; acesso dos alunos às tecnologias de informação e comunicação; profissões e habilitações dos pais e das mães. Estes dados, que permitiram às equipas caracterizar o contexto social, económico e cultural das famílias dos alunos da escola e a evolução dos resultados escolares nos últimos anos, foram complementados pela informação recolhida no texto *Apresentação da Escola*, expressamente elaborado por cada escola ou agrupamento de escolas para efeito da avaliação. Este documento sintetizou a leitura que a escola fez de si mesma e atestou o grau de desenvolvimento das suas práticas de autoavaliação. Foram também analisados outros documentos de orientação estratégica, previamente fornecidos pela direção à equipa de avaliação ou por esta solicitados aquando da visita, designadamente: *Projeto Educativo*, *Regulamento Interno*, *Plano Anual de Atividades* e *Projeto Curricular de Escola*.

As equipas de avaliação de cada escola eram constituídas por dois inspetores e um avaliador externo à IGE, na sua grande maioria docentes e investigadores do ensino superior, mas também professores aposentados e outros especialistas em educação. A participação de avaliadores externos à IGE foi uma característica essencial deste modelo de avaliação, permitindo acrescentar recursos e qualificar o trabalho realizado.

Para além dos aspetos já referidos em matéria de relacionamento com as escolas, importa realçar que as delegações regionais da IGE promoveram, em cada ano letivo, uma reunião com a Direção das escolas em avaliação, tendo em vista a melhor

preparação do processo. Por outro lado, após conhecimento da versão final do relatório por parte da escola, efetuava-se uma sessão de trabalho com cada uma das escolas que obtiveram uma ou mais classificações de *Insuficiente*, visando incentivar a preparação de planos de melhoria, a ser acompanhados pela respetiva direção regional de educação. No decurso deste ciclo de avaliação externa, nos meses de julho ou de agosto, foram divulgadas as listas de escolas em avaliação no ano letivo seguinte e as escolas foram convidadas a começar a sua preparação. A respetiva delegação regional da IGE informou com antecedência a data da visita da equipa de avaliação externa à escola e solicitou o envio da documentação. A equipa de avaliação permaneceu na escola dois ou três dias, consoante se tratasse de uma escola não agrupada ou de um agrupamento de escolas. A sessão de apresentação da escola, feita pela Direção perante as entidades suas convidadas e a equipa de avaliação externa, marcou o início do trabalho na escola. A visita às instalações permitiu à equipa observar *in loco* a qualidade, a diversidade e o estado de conservação das mesmas, os vários serviços e ainda situações do quotidiano escolar. Nos agrupamentos de escolas foram também visitados jardins de infância e escolas básicas do primeiro ciclo, selecionados de acordo com critérios definidos nas agendas das visitas. Os dados recolhidos por análise documental e por observação direta foram complementados pelos obtidos com a audição, através de entrevistas em painel, de vários atores internos e externos da escola: alunos, pais, docentes, trabalhadores não docentes, autarcas e outros parceiros da escola em processo de avaliação. Dar voz a todos, como forma de recordar que todos devem ter voz, constituiu um objetivo nuclear da metodologia adotada neste modelo de avaliação externa. Assim, a audição de diversos membros da comunidade educativa e dos parceiros da escola permitiu recolher de forma efetiva informação pertinente para a avaliação, segundo múltiplas perspetivas, e visou também reconhecer a importância da participação dos atores locais na vida da escola, designadamente: pais, autarcas, empresas, associações culturais e outros estabelecimentos de educação e ensino.

Os relatórios de cada escola ou agrupamento de escolas contêm cinco capítulos – *Introdução, Caracterização da Escola/Agrupamento, Conclusões da Avaliação por Domínio, Avaliação por Fator e Considerações Finais* – elaborados com base na análise dos documentos fundamentais da escola, na apresentação efetuada pela própria escola, na observação das instalações, serviços e quotidiano escolar, bem como na

realização de múltiplas entrevistas em painel. Os relatórios foram enviados às escolas avaliadas, que dispuseram de um prazo para apresentar contraditório.

Os relatórios de escola terminam com o capítulo – Considerações Finais – onde se apresenta uma síntese dos seus atributos – pontos fortes e pontos fracos – e das condições de desenvolvimento da sua atividade – oportunidades e constrangimentos – que poderão orientar a escola na elaboração de planos de ações de melhoria.

Neste âmbito, entendeu-se por:

- Pontos fortes – os atributos da organização que ajudam a alcançar os seus objetivos;

- Pontos fracos – os atributos da organização que prejudicam o cumprimento dos seus objetivos;

- Oportunidades – as condições ou possibilidades externas à organização que poderão favorecer o cumprimento dos seus objetivos;

- Constrangimentos – as condições ou possibilidades externas à organização que poderão ameaçar o cumprimento dos seus objetivos

No âmbito do segundo ciclo de avaliação externa, foi realizada uma fase de experimentação onde foram avaliadas 12 escolas, após a qual, em 2011-2012, foram avaliadas 231 escolas

As escolas avaliadas no ano letivo 2011/2012 foram todas aquelas que tinham sido avaliadas, no primeiro ciclo de avaliação no ano letivo 2005/2006, na sua maioria com contrato de autonomia; escolas avaliadas pela IGEC nos anos letivos de 2006/2007 e 2007/2008, com prioridade para as que tiveram classificações mais baixas; de entre as escolas avaliadas nestes dois anos letivos também foram selecionadas aquelas cuja estrutura orgânica não tivesse sido alterada nos últimos dois anos (constituição de novos agrupamentos) e escolas, também elas avaliadas nestes dois anos letivos, onde não estivessem a decorrer intervenções da Parque Escolar,

As escolas em avaliação, agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, tiveram oportunidade de prepararem todo o processo, de acordo com documentos fornecidos pela IGE de enquadramento da atividade.

As equipas de avaliação continuam a ser constituídas por dois inspetores e um avaliador externo à IGE, na sua grande maioria docentes e investigadores do ensino superior. A participação de avaliadores externos à IGE é uma característica essencial deste modelo de avaliação, ao permitir acrescentar recursos e qualificar o trabalho

realizado. De facto, o cruzamento de olhares na identificação dos aspetos estratégicos para a melhoria da escola e a diversidade de competências e experiências qualificam o processo de avaliação e constituem uma fonte de enriquecimento do trabalho da IGE.

Na fase de preparação, a equipa de avaliação trata os dados estatísticos relevantes que constam do *Perfil de Escola*, previamente recolhidos junto dos Serviços Centrais do Ministério da Educação e Ciência (MEC). Para tal, a IGE conta com a colaboração da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), e do Júri Nacional de Exames (JNE), de forma a fornecer às equipas de avaliação informação pormenorizada, atualizada e fiável, designadamente: séries de resultados dos alunos da escola na avaliação interna, nas provas finais e nos exames nacionais dos ensinos básico e secundário; taxas de transição/retenção e de abandono; idade média dos alunos por ano de escolaridade; alunos com auxílios económicos concedidos no âmbito da ASE; acesso dos alunos às tecnologias de informação e comunicação; profissões e habilitações dos pais e das mães.

Neste segundo ciclo da AEE, passou a incluir-se o valor esperado na análise dos resultados das escolas no ensino regular. Os modelos de valor esperado utilizados em 2011-2012 foram construídos utilizando a técnica de regressão múltipla e com base nas variáveis fornecidas pelo Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do MEC (MISI@), possibilitando a interpretação contextualizada e comparada dos resultados obtidos pelas escolas. Pretende-se que a utilização desta informação – a comparação dos valores observados com os valores esperados das variáveis associadas aos resultados escolares – sinalize áreas para discussão durante a visita às escolas e ajude os avaliadores a formarem um juízo avaliativo.

A DGEEC dividiu os agrupamentos em função do seu contexto, tendo isolado três grandes grupos (clusters) com base em três características: escolaridade das mães e pais; proporção de alunos que beneficiam de ASE e distribuição de estudantes por níveis (básico e secundário) e modalidades de ensino (ensino regular e não regular).

Para a constituição dos ficheiros de dados foram aplicadas metodologias estatísticas que pressupõem uma fase prévia de preparação de ficheiros de dados com a informação relevante acerca de cada Unidade Orgânica (são designadas por Unidade Orgânica todas as instituições de ensino público, quer se trate de um Agrupamento de Escolas, quer se trate de uma Escola não Agrupada).

Para tal foram constituídos dois ficheiros:

O **Ficheiro A** que inclui os dados globais de contexto por Unidade Orgânica e que inclui:

- Distribuição dos alunos por tipologias de ensino;
- Distribuição dos alunos entre o ensino básico e o ensino secundário;
- Número total de alunos em modalidades de ensino orientadas para jovens;
- Informação sobre a habilitação escolar das mães e dos pais desses alunos;
- Informação sobre a profissão das mães e dos pais dos alunos;
- Percentagem de alunos que beneficiam, em cada escalão, de ASE;
- Percentagem de docentes do Quadro;
- Informação sobre localização geográfica.

No que se refere ao **ficheiro B** estão incluídos os dados de contexto e indicador de resultados escolares, específicos para os anos de final de ciclo (4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos), que inclui:

- Informação sobre a idade, dimensão das turmas, distribuição por sexo e percentagem de alunos que não beneficiam de ASE, em cada um dos anos referidos;
- Taxa de conclusão de ciclo e indicadores de resultados nas provas de aferição e exames nacionais para cada um dos anos referidos;
- Habilitação das mães e dos pais dos alunos.
- Percentagem de Professores do Quadro dos diferentes ciclos de escolaridade.

Com base no Ficheiro A, as Unidades Orgânicas que revelaram valores comparáveis numa multiplicidade de variáveis de contexto – níveis e diversidade da oferta formativa, escolaridade das mães e dos pais, proporção de alunos que beneficiam de apoio de ASE em cada um dos escalões – foram agregadas em grandes grupos. Após aplicação de uma metodologia estatística de análise de clusters, ficaram as Unidades Orgânicas agrupadas em três grandes grupos ou clusters. Estes clusters são denominados de acordo com três conhecidas constelações - Orion, Cassiopeia e Pegasus.

•No **Cluster Orion** ficaram incluídas as Unidades Orgânicas que manifestam uma ou mais das seguintes características:

- Elevada percentagem de alunos no ensino secundário;
- Valores elevados na média do número de anos da habilitação escolar das Mães/Pais;
- Valores baixos na percentagem de alunos que beneficiam de ASE.

•No **Cluster Cassiopeia** ficaram abrangidas as Unidades Orgânicas que apresentam uma ou mais das seguintes características:

- Elevada percentagem de alunos no Ensino Básico;
- Valores relativamente elevados na média do número de anos da habilitação escolar dos Mães/Pais;
- Valores relativamente baixos na percentagem de alunos que beneficiam de ASE.

•Finalmente, no **Cluster Pegasus** ficaram incluídas as Unidades Orgânicas que partilham uma ou mais das seguintes características:

- Elevada diversidade de ofertas formativas;
- Valores elevados na percentagem de alunos que beneficiam de ASE.
- Valores baixos ou relativamente baixos na média do número de anos da habilitação escolar dos Mães/Pais;

Determinantes para a formação destes clusters foram as variáveis que refletem a maior ou menor diversidade de oferta formativa, permitindo assim controlar o efeito, nos resultados escolares, do facto do corpo docente se encontrar especialmente focado em determinada tipologia de oferta.

Os valores das seguintes variáveis foram apurados com base na informação registada aluno a aluno, agregando por ano de escolaridade em análise (4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos):

Idade – média das idades dos alunos;

NãoASE – percentagem de alunos que não beneficiam de apoio da ASE;

Raparigas – percentagem de estudantes de sexo feminino;

Considerou-se ainda, para cada ano de escolaridade em análise (4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos), a variável:

Turma – média do número de alunos por turma.

Nos casos em que coabitam, numa mesma turma, dois ou mais anos de escolaridade, considerou-se ainda a variável:

TurmaGC – média do número de alunos que têm aulas em conjunto no mesmo espaço físico, independentemente de estarem no ano de escolaridade em análise ou não.

Dadas as elevadas percentagens de dados omissos ou não informativos no que se refere à habilitação das mães e dos pais, por uma questão de maior robustez, optou-se por agregar a informação ao nível do ensino básico e do ensino secundário. Apuraram-

se assim os valores das seguintes variáveis:

EscMães – média do número de anos da habilitação escolar das Mães;

EscPais – média do número de anos da habilitação escolar dos Pais.

Por fim, com o objetivo de incorporar a informação relativa à estabilidade do corpo docente, considerou-se a seguinte variável, agregando os docentes que lecionam ao 1.º ciclo e os que lecionam os 2.º e 3.º ciclos e secundário:

DocentesQ – percentagem de docentes de quadro entre o corpo docente.

Também foram aplicados, previamente, questionários de satisfação nas escolas em avaliação, esta foi uma das principais alterações efetuadas relativamente ao primeiro ciclo de avaliação externa. Assim, em 2011-2012, foram aplicados questionários a diferentes membros da comunidade educativa, pretendendo-se conhecer os níveis de satisfação dos principais intervenientes (alunos, pais e encarregados de educação, e trabalhadores docentes e não docentes). Pretende-se, sobretudo, que os resultados destes questionários permitam sinalizar áreas para uma interpelação e apreciação aprofundada durante a visita à escola. Os questionários são constituídos por uma média de 20 afirmações, relacionadas com diferentes aspetos da escola, sobre as quais os respondentes indicam o seu grau de concordância, utilizando uma escala de cinco valores, que vai do *Concordo totalmente* (5) ao *Discordo totalmente* (1). O inquirido pode igualmente assinalar a opção *Não Sei* (NS) e acrescentar sugestões e comentários. A seleção dos alunos, pais e trabalhadores para a aplicação dos questionários, em cada escola ou agrupamento de escolas, realizou-se da seguinte forma: foi feito o levantamento dos dados das escolas, relativos ao número total de alunos e de turmas, pessoal docente e pessoal não docente, através do MISI@, relativos ao início do ano letivo. Com base nesses dados, foi calculada a percentagem de 20% do total de alunos e de 20% do total de turmas, incluindo turmas de CEF (cursos de educação e formação), PIEF (programa integrado de educação e formação) e cursos profissionais. No 1.º ciclo do ensino básico, apenas se incluíram turmas do 4.º ano (dado que, pela sua idade, os alunos dos anos anteriores teriam mais dificuldade em responder ao questionário autonomamente), pelo que se optou por reforçar para 40% o total de alunos abrangidos pela aplicação dos questionários. Os questionários são aplicados aos alunos das turmas constantes da amostra selecionada, respetivos pais e encarregados de educação, bem como ao universo dos trabalhadores docentes e não docentes, que se encontrem nas escolas no dia da sua aplicação.

Para a análise das respostas aos questionários de satisfação, agruparam-se as afirmações constantes em cada tipo de questionário, em quatro dimensões:

- Ensino-aprendizagem, que inclui afirmações relacionadas com o grau e a qualidade do ensino; a utilização dos computadores na sala de aula; os resultados escolares; a avaliação; o desenvolvimento das crianças na educação pré-escolar; as atividades experimentais; as atividades de expressão plástica; as atividades de educação física e desporto; a utilização da biblioteca; as visitas de estudo; e a participação em clubes e projetos da escola.

- Direção e funcionamento da escola, que pretende aferir o grau de satisfação dos respondentes relativamente à gestão; disponibilidade; envolvimento; funcionamento dos serviços administrativos; transmissão de informação; partilha de competências e de responsabilidades; e liderança.

- Instalações e serviços, pretendendo-se conhecer o grau de satisfação dos respondentes relativamente a condições físicas de: salas de aula; espaços de desporto e de recreio; refeitório e bufete; biblioteca; higiene e limpeza da escola; almoços; e instalações da escola, no geral.

- Ambiente, segurança e disciplina, que integra afirmações sobre: respeito entre todos; comportamento e grau de disciplina; segurança; ambiente de trabalho; comunicação casa-escola e direção-alunos-trabalhadores; diálogo entre todos; integração dos alunos e dos encarregados de educação; gosto por frequentar a escola, por trabalhar na escola e por ter um educando na escola ou no jardim de infância.

Os cinco valores da escala de resposta foram agrupados da seguinte forma: as respostas *Concordo totalmente* (5) e *Concordo* (4) foram agrupadas num único grau, que se considera o da manifesta satisfação dos respondentes, relativamente ao item que lhes é apresentado; mantém-se o grau intermédio *Não concordo nem discordo*; as opções *Discordo* (2) e *Discordo totalmente* (1) foram também agrupadas num grau que representa a insatisfação relativamente ao item em causa. Por último, foram agrupados os valores das respostas *Não sei*, *Não responde* e *Nulo*.

Os dados relativos ao contexto social, económico e cultural das famílias dos alunos da escola, à evolução dos resultados escolares nos últimos anos, e ao grau de satisfação da comunidade educativa, são complementados pela informação recolhida no texto *Apresentação da escola*, expressamente elaborado por esta para efeitos da avaliação. Este documento interliga-se com a autoavaliação da escola, sintetizando a

visão que ela tem de si mesma e do seu contexto, as prioridades e estratégias adotadas, os constrangimentos e desafios que enfrenta, os resultados obtidos, os seus pontos fortes e as áreas onde devem incidir prioritariamente os seus esforços de melhoria. O documento de apresentação da escola, entregue previamente à equipa de avaliação, segue a estrutura do *Quadro de Referência*, pretendendo-se interpelar os entrevistados acerca das áreas identificadas pela análise do referido texto, bem como pela análise dos documentos estruturantes da escola, da informação estatística e dos resultados dos questionários de satisfação.

A metodologia de trabalho da avaliação externa combina um conjunto diferenciado de fontes e processos de recolha de informação, entre os quais se destacam:

- Análise documental (documento de apresentação da escola, documentos estruturantes da escola, e relatório de autoavaliação);
- Análise da informação estatística (perfil de escola/valor esperado);
- Aplicação de questionários de satisfação e análise dos resultados obtidos (alunos, pais e trabalhadores docentes e não docentes);
- Observação direta (instalações e equipamentos; ambientes educativos) e contactos informais;
- Entrevistas de painel (12 grupos de entrevistados, representativos da comunidade educativa). Recolhendo diferentes tipos de dados, combinando diferentes procedimentos e cruzando fontes e olhares, pretende-se obter uma compreensão mais profunda das escolas e das dificuldades que enfrentam para prestar um serviço educativo de melhor qualidade e de maior equidade.

A equipa realiza o trabalho de avaliação na unidade educativa durante dois ou três dias, consoante se trate de uma escola não agrupada ou de um agrupamento de escolas. A sessão de apresentação da escola, feita pela direção perante as entidades suas convidadas e a equipa de avaliação externa, marca o início do trabalho na escola. A visita às instalações escolares permite à equipa observar *in loco* a qualidade, a diversidade e o estado de conservação das mesmas, os vários serviços e ainda situações do quotidiano escolar. Nos agrupamentos de escolas são também visitados, tal como no primeiro ciclo de AEE, jardins de infância e escolas básicas do primeiro ciclo, selecionados de acordo com critérios definidos nas agendas das visitas. Os dados recolhidos por análise documental e por observação são complementados pelos obtidos através de entrevistas de painel, realizadas a vários intervenientes do processo

educativo. As agendas de trabalho, que obedecem a uma prévia estruturação dos trabalhos, são diferenciadas de acordo com as tipologias das escolas.

Os painéis, cuja constituição deve respeitar alguns procedimentos previamente estabelecidos pela IGE, integram um leque alargado de responsáveis e representantes a entrevistar pela equipa de avaliação: membros do Conselho Geral; representantes da autarquia; direção; representantes dos pais e encarregados de educação nos grupos e nas turmas e representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação; alunos, delegados de turma e representantes da Associação de Estudantes; coordenadores de departamento e responsáveis de outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica; diretores de turma e respetivos coordenadores; serviços técnico-pedagógicos; equipa de autoavaliação; docentes sem cargos atribuídos; e assistentes técnicos e operacionais. A audição de diversos membros da comunidade educativa e dos parceiros da escola, constituindo uma forma efetiva de recolha de informação pertinente para a avaliação, segundo múltiplas perspetivas, visa também reconhecer a importância da participação dos atores locais na vida da escola: pais, autarcas, empresas, associações culturais e outros estabelecimentos de educação e ensino.

O relatório de cada escola ou agrupamento de escolas, que expressa o resultado da avaliação, contém quatro capítulos – *Introdução, Caracterização da Escola/Agrupamento, Avaliação por Domínio, e Pontos Fortes e Áreas de Melhoria*. Estes são elaborados com base na análise dos documentos fundamentais da escola, em especial da sua autoavaliação, dos indicadores de sucesso académico dos alunos, dos resultados dos questionários de satisfação e das entrevistas. Na introdução de cada relatório, formula-se um voto e um convite: *«Espera-se que o processo de avaliação externa fomente e consolide a autoavaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para o(a) agrupamento/escola, constituindo este documento um instrumento de reflexão e de debate. De facto, 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.»* Os relatórios foram enviados às escolas avaliadas, que dispuseram de um prazo para apresentar contraditório. Os relatórios, os contraditórios e as respostas das equipas foram publicados na página da IGE na *Internet*.

Pretendendo-se que a avaliação externa seja conseqüente e se traduza numa melhoria efetiva de cada escola, e na linha da Recomendação n.º 1/2011 do Conselho Nacional de Educação, ficou definida, neste segundo ciclo, a obrigatoriedade de as escolas apresentarem um plano de melhoria na sequência da avaliação externa. Visando promover a apropriação dos resultados por parte da escola e a sua capacidade de iniciativa, o plano de melhoria deve conter a ação que a escola se compromete realizar nas áreas identificadas na avaliação externa como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria. Tendo em vista o envolvimento alargado da comunidade escolar, esse plano deve ser publicado na página Web da escola ou do agrupamento de escolas.

No cumprimento de um dos objetivos da avaliação externa – *fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas* – a IGE tem divulgado a lista das escolas em avaliação e a documentação fundamental desta atividade. Assim, são disponibilizados um conjunto de documentos de enquadramento da AEE na página da IGE, para além da publicação do texto integral dos relatórios, dos contraditórios apresentados pelas escolas e das respostas das equipas de avaliação aos contraditórios.

O último capítulo dos relatórios de escola apresenta uma síntese dos pontos fortes e das áreas onde a escola deve incidir prioritariamente 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.

No que se refere às escalas de classificação adotadas no primeiro ciclo de avaliação os indicadores seriam avaliados numa escala de quatro níveis em que o mais elevado, *Muito Bom* significava que existia uma regulação sistemática, procedimentos explícitos, generalizados e eficazes, quando a escola obtinha *Bom* denotava que existia uma ação intencional e frequente, procedimentos explícitos e eficazes, no caso do *Suficiente* indicava existir uma ação pouco explícita e sistemática no último nível, o *Insuficiente* apontava para que a escola não desenvolve suficientes ações positivas e coesas.

Neste segundo ciclo as classificações dos domínios que constituem o quadro de referência são atribuídas numa escala qualitativa com cinco níveis: o *Excelente* em que a ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores

esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise. A escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes; o *Muito Bom* em que a ação da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes; o *Bom* em que a ação da escola tem produzido um impacto em linha com o valor esperado na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes; o *Suficiente* em que a ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola e o *Insuficiente* em que a ação da escola tem produzido um impacto muito aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise. A escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa.

Houve grandes mudanças do primeiro para o segundo ciclo de AEE, neste segundo ciclo introduziu-se a noção de valor esperado na análise dos resultados das escolas que é comparado com o valor obtido por estas. A avaliação passou a ser contextualizada, tendo sido as escolas agrupadas em três grandes grupos com base nas características das escolas e da sua população escolar. Também passou a ser obrigatório, cada escola, depois de saber o resultado da sua avaliação, apresentar um plano de melhoria. Finalmente a escala de classificação passou de quatro níveis, *Muito Bom*, *Bom*, *Suficiente* e *Insuficiente*, para uma escala de cinco níveis onde, para além dos já existentes, foi incluído o *Excelente*. O quadro de referência passou a conter três domínios e não cinco, dado que se assistiu à fusão dos domínios *Liderança* e *Gestão*, incluindo neste último a autoavaliação da escola enquanto campo de análise.

2.3 Evolução das classificações entre o primeiro e o segundo ciclos avaliativos: principais tendências

De acordo com o relatório final da IGEC uma visão global das classificações atribuídas, de 2007 a 2011 (IGE, 2011), permite retirar algumas conclusões sobre o quinquénio. Assim, ao longo do primeiro ciclo da AEE, efetuou-se a análise de conteúdo das asserções que constam nas Considerações Finais dos relatórios de escola concluindo-se que, na globalidade, verificou-se que o número de asserções relativas a pontos fortes superou sempre o que correspondia a pontos fracos.

No que diz respeito à distribuição de pontos fortes, é de sublinhar que o valor mais elevado se concentrou, em todos os anos, no domínio *Liderança*, seguido de *Resultados*, *Prestação do Serviço Educativo e Organização e Gestão Escolar*, revelando assim algum equilíbrio no objeto de avaliação. A percentagem de asserções correspondentes a pontos fortes no que se refere a *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* é bastante baixa. Refira-se, no entanto, que este último domínio era constituído apenas por dois fatores (IGE,2011).

Quanto à distribuição dos pontos fracos, o valor mais elevado de asserções concentra-se no domínio da *Prestação do Serviço Educativo*, seguido do domínio *Resultados*, *Organização e Gestão Escolar* *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* e, finalmente, o domínio *Liderança*.

A análise dos níveis de classificação atribuídos, no segundo ciclo de avaliação, bem como dos pontos fortes e das áreas de melhoria assinalados nos relatórios de escola permite concluir que as escolas avaliadas no ano letivo 2011-2012 registaram uma preponderância do nível *Muito Bom* no domínio *Liderança e Gestão* e do nível *Bom* nos domínios *Resultados* e *Prestação do Serviço Educativo* (IGE, 2012).

O domínio *Liderança e Gestão* evidencia pesos mais significativos dos níveis de classificação mais elevados.

O domínio *Prestação do Serviço Educativo* registou a segunda mais significativa distribuição das classificações mais elevadas.

No domínio *Resultados*, predomina a classificação de *Bom* e o nível de *Muito Bom* adquire o valor percentual menos significativo.

O bom desempenho das escolas no domínio *Liderança e Gestão* é evidenciado não só pelos níveis de classificação obtidos, mas também pela sua relevância em termos de pontos fortes identificados. Importa, contudo, ter em conta que, dos três campos de

análise que integram o domínio *Liderança e Gestão – Liderança, Gestão, e Autoavaliação* – é o primeiro que mais contribui para esta distribuição de pontos fortes. A visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola é a dimensão mais frequentemente assinalada como ponto forte nos relatórios de escola, mas é também a terceira área de melhoria mais referida. Os principais problemas identificados remetem especialmente para a falta de clarificação da orientação estratégica de algumas escolas e para a necessidade de serem definidos objetivos e metas claros, quantificados e avaliáveis. Os aspetos mais referidos como pontos fortes são a capacidade de a direção definir uma visão e uma estratégia para a escola, a coerência e articulação entre os documentos estruturantes; e a diversificação da oferta formativa, de forma a atender às necessidades dos alunos e da comunidade.

Os relatórios de avaliação assinalam muito frequentemente boas práticas das escolas ao nível do estabelecimento de parcerias e protocolos e do desenvolvimento de projetos, que contribuem para a melhoria das oportunidades de aprendizagem dos alunos. Trata-se do referente que reúne o segundo maior número de asserções relacionadas com pontos fortes, adquirindo um valor bastante baixo em termos de áreas de melhoria.

No entanto segundo o relatório da OCDE de 2012, o impacto da AEE é limitado. Os dados disponíveis para a equipa de revisão sugeriram que os relatórios da IGE deveriam se amplamente lidos com vista a terem mais efeitos positivos nas organizações. Assim sendo, o novo ciclo de AEE lançado em 2011/12 introduz a exigência de cada escola estabelecer um plano de melhoria depois de conhecidos os resultados da sua avaliação.

A valorização das lideranças intermédias e a capacidade de motivação das pessoas e de gestão dos conflitos são outras dimensões que remetem para a liderança da escola e que se incluem nos aspetos mais frequentes entre os pontos fortes identificados.

Os dados relativos à avaliação das escolas com contratos de autonomia permitem tirar algumas conclusões, genericamente, os níveis de classificação obtidos pelas escolas com contrato de autonomia avaliadas em 2011-2012, bem como as apreciações produzidas nos relatórios de avaliação, vão no sentido de uma avaliação positiva do serviço educativo prestado, bem como da sua evolução. O nível de classificação de *Muito Bom* predomina nos domínios *Prestação do Serviço Educativo* e *Liderança e Gestão*, e o nível de *Bom* predomina no domínio *Resultados*.

Quando comparadas com o total de escolas avaliadas em 2011-2012, o peso das classificações de *Muito Bom* é sistematicamente superior nas escolas com contratos de autonomia.

Considerando as classificações obtidas por estas escolas nos diferentes domínios de avaliação, nos dois ciclos de avaliação (2006-2011 e 2011-2012), verifica-se globalmente uma evolução favorável: o peso das classificações de *Suficiente* e de *Bom* desce significativamente, ao mesmo tempo que a percentagem de classificações de *Muito Bom* sobe.

Verifica-se uma evolução positiva dos resultados académicos dos alunos, sobretudo no que respeita à redução/inexistência do abandono escolar em resultado das medidas de monitorização e prevenção adotadas; à evolução positiva das taxas de transição/conclusão em determinadas disciplinas, anos de escolaridade ou ciclos, e à melhoria na média dos resultados externos. Contudo, são identificados problemas ao nível dos resultados escolares nalgumas disciplinas e/ou anos de escolaridade.

A evolução positiva da *Prestação do Serviço Educativo* aparece explicitamente associada a uma ação continuada das escolas para o cumprimento das metas contratualizadas, o que envolve o desenvolvimento de procedimentos sistemáticos de monitorização e de análise de resultados, e a implementação de estratégias de melhoria ao nível das práticas de ensino (diferenciação pedagógica, apoios educativos, tutorias), bem como das práticas de coordenação pedagógica e articulação curricular, com reflexos no trabalho cooperativo entre docentes.

Numa comunicação oral no Congresso Internacional Política Educativa, Eficácia e Melhoria das Escolas PEEME, realizado em novembro de 2013, Barreira, Bidarra e Vaz-Rebelo apresentaram os resultados de um estudo sobre a correlação entre os resultados da AEE no primeiro e segundo ciclos de AEE, concluindo que se verificou “uma evolução positiva das classificações obtidas pelas escolas nos domínios *Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão.*” Constataram também “que no 1º ciclo de avaliação se utilizaram os diferentes níveis da escala (Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom), enquanto no 2º ciclo só se utilizaram dois níveis da escala (Bom e Muito Bom)”. Concluíram então que “Pelo fato dos domínios de classificação mais elevados no 1º ciclo de avaliação (*Liderança e Organização e Gestão*) estarem agora associados ao domínio com classificação mais baixa (*Capacidade de autoregulação e melhoria*), leva a uma aproximação da classificação

entre o domínio *Liderança e Gestão* e os outros domínios”. Por outro lado, pelo facto de se registarem também “fracas correlações entre as classificações obtidas pelas escolas no 1º ciclo e 2º ciclos avaliativos nos vários domínios, sendo que o único domínio em que há uma correlação significativa é o dos *Resultados*”, deixa em aberto a questão “terá mesmo havido mudanças nas escolas entre o primeiro e o segundo ciclos avaliativos ou existirá inconsistência nas avaliações devido à mudança do quadro de referência e da escala utilizada no 2º ciclo de avaliação?”

3. RANKINGS E AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS: QUE RELAÇÃO?

Tendo como objetivo saber qual a relação entre os *rankings* e a AEE, desenvolvemos um estudo empírico de natureza documental, tendo como base os resultados das escolas nos exames nacionais (*rankings*) e as classificações no primeiro e segundo ciclos de AEE, relativos às escolas da zona centro.

Com efeito, tudo nos indica que se trata de processos independentes que contudo nos remetem para a avaliação do desempenho das escolas. No entanto, o facto de quer os *rankings*, quer os resultados da AEE passarem a ser contextualizados, leva-nos a admitir uma maior relação entre estes indicadores/variáveis relativos ao desempenho das escolas. Acresce, ainda, a esta problematização o facto da escala de classificação utilizada no segundo ciclo de AEE para os diferentes domínios assentar na centralidade dos resultados académicos. Por outro lado, uma vez que quando se avaliam as escolas não se avaliam apenas os resultados meramente académicos, mas igualmente a prestação do serviço educativo e a liderança e gestão, leva-nos a interrogar sobre a relação entre as classificações nestes domínios e os resultados nos *rankings*.

Assim, se os *rankings* se referem apenas a resultados das escolas, ainda que estes venham a ser contextualizados, e as classificações das escolas nos vários domínios têm como referência o diferencial entre os resultados obtidos e os resultados esperados, não estaremos a assistir a uma maior aproximação entre os *rankings* e a AEE, ainda que se pretenda com a avaliação de escolas avaliar para além dos resultados os processos que a eles de alguma forma conduzem?

3.1 Metodologia

Com a finalidade de estabelecer uma comparação entre avaliação externa e posição no *ranking* nacional foi constituída uma base de dados correspondente a dezassete escolas com ensino secundário e trinta e oito com 3º ciclo do ensino básico da região centro contendo as classificações obtidas no primeiro ciclo e no segundo ciclo de AEE (2006-2012) e as posições nos *rankings* correspondentes aos respetivos anos.

Consideraram-se todas as escolas da zona centro que foram avaliadas no primeiro e segundo ciclos de avaliação, que incluíam o ensino secundário e/ou o nono

ano de escolaridade e que no momento do estudo estavam claramente inscritas em termos de agrupamento.

No que concerne às classificações obtidas no âmbito da AEE, esta escala de cariz qualitativo foi convertida numa escala quantitativa, assim sendo no primeiro ciclo de AEE a classificação de *Insuficiente* corresponde ao nível um, o *Suficiente* ao nível dois, o *Bom* ao nível três e o *Muito Bom* ao nível quatro. No que se refere ao segundo ciclo de avaliação externa de escolas a classificação de *Insuficiente* corresponde ao nível um, o *Suficiente* ao nível dois, o *Bom* ao nível três, o *Muito Bom* ao nível quatro e o *Excelente* ao nível cinco. Assim ao compararmos a classificação das escolas ao nível da AEE e a respetiva posição nos *rankings*, estes valores são inversos, pois enquanto na AEE quanto mais elevado é o valor mais alta é a sua classificação, nos *rankings* quanto mais baixo for o seu valor melhor posicionada está a escola, sendo que esta inversão de valores faz com que as correlações tenham um valor negativo.

Para a análise dos dados dividimos as escolas em dois grupos: o primeiro, que engloba todas as escolas com ensino secundário, e o segundo, que inclui as escolas com ensino básico e secundário que lecionam o nono ano de escolaridade. Em virtude dos *rankings* serem distintos no que se refere a exames do ensino secundário e exames do nono ano de escolaridade, é possível a mesma escola, que leciona os dois níveis de ensino, obter posições diferentes nestes dois *rankings*.

No que concerne às classificações referentes aos primeiro e segundo ciclos de AEE, os dados foram recolhidos na página oficial da IGE. Quanto aos *rankings*, na base do presente estudo foram utilizados os *rankings* do Jornal *Público*, devido, essencialmente, a dois fatores – grande dificuldade em encontrar outros *rankings* completos, isto é, uma sequência contínua ao longo dos últimos seis anos, e ou não apresentarem todas as especificações sobre o tratamento dos dados. E, ainda, ser aquele que apresentava uma descrição pormenorizada sobre a metodologia utilizada na sua execução, referindo também, a fonte dos dados obtidos.

No que se refere aos *rankings*, apresentamos os resultados nacionais das escolas em estudo (*ranking I*) e constituímos um indicador dos *rankings* a partir da média dos *rankings* a nível nacional, elaborando-se um *ranking* para as escolas em estudo (*ranking II*).

3.2. Resultados

Para efetuarmos a apresentação dos resultados do nosso estudo, começamos pelos dados relativos às escolas com ensino secundário e com exames dos 11º e 12º ano, para em seguida referirmos os dados relativos às escolas quer secundárias, quer escolas/agrupamentos de escolas com o 3º ciclo do ensino básico que lecionam o 9º ano e como tal onde se realizam exames deste ano de escolaridade.

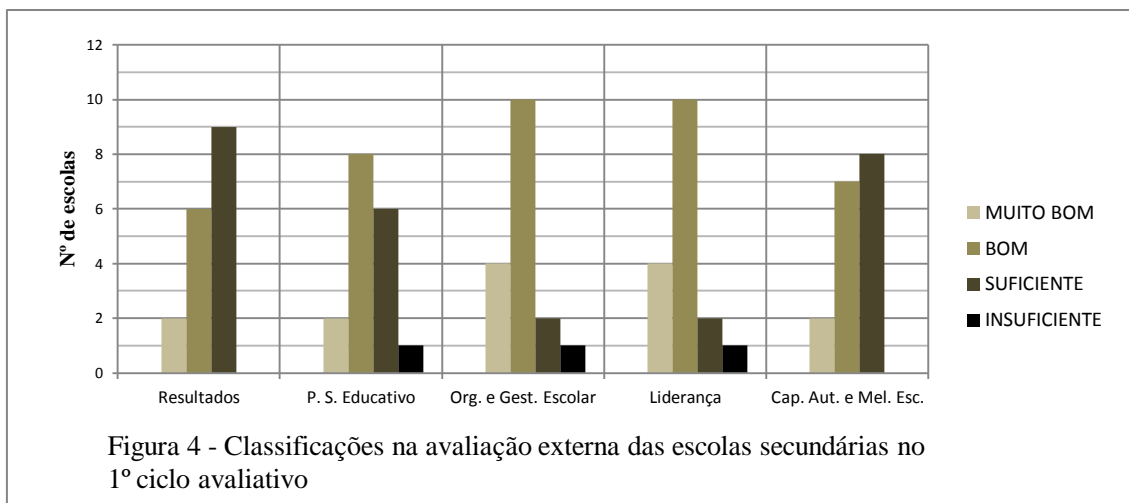
3.2.1 Resultados relativos às escolas secundárias no âmbito dos rankings e AEE

Deste primeiro grupo fazem parte dezassete escolas com ensino secundário da zona centro avaliadas no primeiro e segundo ciclos de avaliação externa de escolas.

Quadro 2 – Classificações na avaliação externa das escolas secundárias no 1º ciclo avaliativo

Escolas	Resultados	Prestação de Serviço Educativo	Organização e Gestão Escolar	Liderança	Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola
E. Sec. M. Castilho, Águeda	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Bom
E. Sec. M. Sacramento, Aveiro	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
E. Sec. Homem Cristo, Aveiro	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
E. Sec. J. C. C. Gomes, Ílhavo	Suficiente	Suficiente	Bom	Suficiente	Suficiente
E. Sec. Vagos	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente
E. Sec. Q. Palmeiras, Covilhã	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. Sec. Fundão	Bom	Bom	Muito bom	Muito Bom	Bom
E. Sec. I. D. Maria, Coimbra	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
E. Sec. J. Falcão, Coimbra	Bom	Bom	Bom	Bom	Suficiente
E. Sec. D. Dinis, Coimbra	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Bom
E. Sec. J. Carvalho, F. Foz	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. Sec. Lousã	Suficiente	Bom	Suficiente	Bom	Suficiente
E. Sec. O Hospital	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Suficiente
E. Sec. A. C. Duarte, M. Grande	Suficiente	Bom	Muito Bom	Bom	Suficiente
E. Sec. Pombal	Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Bom
E. Sec. A. Martins, Viseu	Bom	Bom	Muito bom	Bom	Bom
E. Sec. E. Navarro, Viseu	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Suficiente

Nas 17 escolas secundárias em estudo, no primeiro ciclo de avaliação, a classificação de *Bom* foi mais frequente nos domínios *Prestação de Serviço Educativo*,

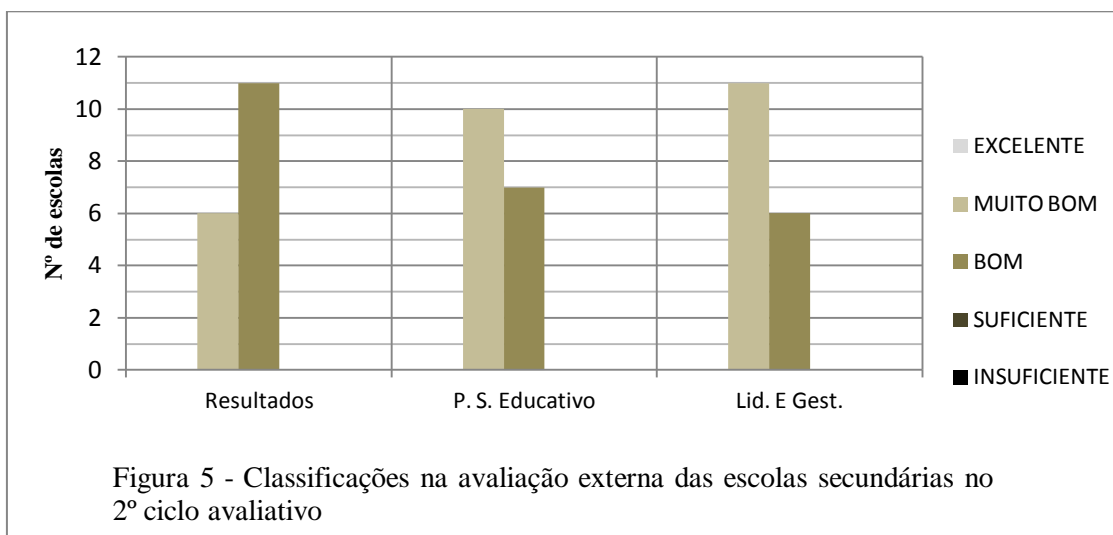


Organização e Gestão Escolar e Liderança, enquanto nos domínios *Resultados e Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* a classificação mais frequente foi *Suficiente* seguida de *Bom* (cf. Fig. 4).

Quadro 3 – Classificações na avaliação externa das escolas secundárias no 2º ciclo avaliativo

Escolas	Resultados	Prestação de Serviço Educativo	Liderança e Gestão
E. Sec. M. Castilho, Águeda	Bom	Bom	Muito Bom
E. Sec. M. Sacramento, Aveiro	Bom	Bom	Muito Bom
E. Sec. Homem Cristo, Aveiro	Bom	Muito Bom	Bom
E. Sec. J. C. C. Gomes, Ílhavo	Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. Sec. Vagos	Bom	Bom	Bom
E. Sec. Q. Palmeiras, Covilhã	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. Sec. Fundão	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. Sec. I. D. Maria, Coimbra	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. Sec. J. Falcão, Coimbra	Muito Bom	Muito Bom	Bom
E. Sec. D. Dinis, Coimbra	Bom	Bom	Muito Bom
E. Sec. J. Carvalho, F. Foz	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. Sec. Lousã	Bom	Bom	Muito Bom
E. Sec. O Hospital	Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. Sec. A. C. Duarte, M. Grande	Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. Sec. Pombal	Bom	Bom	Bom
E. Sec. A. Martins, Viseu	Muito Bom	Muito Bom	Bom
E. Sec. E. Navarro, Viseu	Bom	Bom	Bom

Nas 17 escolas secundárias em estudo, no segundo ciclo de avaliação verificamos que no domínio *Resultados* a classificação mais frequente foi o *Bom*, enquanto o *Muito Bom* foi a avaliação mais frequente nos domínios *Prestação de Serviço Educativo* e *Liderança e Gestão*, não se tendo registado classificações de *Insuficiente*, *Suficiente* e *Excelente* (cf. Fig. 5).



No que concerne ao ranking elaborado para este estudo e tendo por base os rankings nacionais verifica-se que nos anos letivos 2005/2006 a 2010/2011 as escolas secundárias Infanta Maria, José Falcão e Joaquim de Carvalho posicionavam-se nos três primeiros lugares, enquanto as escolas secundárias João Carlos Celestino Gomes, Mário Castilho e D. Dinis de Coimbra encontravam-se nos três últimos lugares (cf. Quadro 4).

Quadro 4 – Ranking das escolas secundárias de 2005/2006 a 2010/2011

Escolas	Ranking I 2005/2006	Ranking I 2006/2007	Ranking I 2007/2008	Ranking I 2008/2009	Ranking I 2009/2010	Ranking I 2010/2011	Ranking II 2005/2006 a 2010/2011
E. Sec. Mário S.	473	150	131	65	101	96	6
E. Sec. H. Cristo	204	104	101	68	213	158	5
E. Sec. J. C. C. Gomes	458	250	210	326	484	337	15
E. Sec. M. Castilho	446	283	469	222	424	310	16
E. Sec. Vagos	418	266	153	292	367	388	12
E. Sec. Q. Palmeiras	172	421	230	361	305	220	11
E. Sec. Fundão	349	122	300	135	92	191	8
E. Sec. I. D. Maria	24	8	19	26	13	21	1

E. Sec. J. Falcão	92	23	27	31	41	43	2
E. Sec. D. Dinis	404	304	490	388	438	449	17
E. Sec. J. Carvalho	97	71	63	45	89	87	3
E. Sec. O. Hospital	282	414	404	306	266	283	13
E. Sec. Lousã	114	270	116	246	258	342	9
E. Sec. Pombal	238	114	137	166	161	232	7
E. Sec. A. C. Duarte	372	405	369	350	225	296	14
E. Sec. A. Martins	98	102	64	74	102	73	4
E. Sec. E. Navarro	200	242	273	210	279	175	10

No ano letivo 2011/2012 as escolas secundárias Infanta Maria, José Falcão e Joaquim de Carvalho continuam a ocupar os três primeiros lugares, enquanto os três últimos lugares são agora ocupados pelas escolas secundárias de Vagos, Oliveira do Hospital e Lousã. (cf. Quadro 5).

Quadro 5 – Ranking das escolas secundárias de 2011/2012

Escolas	Ranking I 2011/2012	Ranking II 2011/2012
E. Sec. Mário S.	69	4
E. Sec. H. Cristo	230	9
E. Sec. J. C. C. Gomes	332	14
E. Sec. M. Castilho	313	12
E. Sec. Vagos	336	15
E. Sec. Q. Palmeiras	244	10
E. Sec. Fundão	81	6
E. Sec. I. D. Maria	26	1
E. Sec. J. Falcão	37	2
E. Sec. D. Dinis	329	13
E. Sec. J. Carvalho	54	3
E. Sec. O. Hospital	360	16
E. Sec. Lousã	442	17
E. Sec. Pombal	228	8
E. Sec. A. C. Duarte	268	11
E. Sec. A. Martins	76	5
E. Sec. E. Navarro	128	7

Podemos referir que às escolas secundárias posicionadas nos três primeiros lugares no *ranking* por nós elaborado foi atribuída a classificação de *Bom* às duas

primeiras no domínio dos *Resultados*, no primeiro ciclo avaliativo, e à que se posiciona em terceiro lugar foi atribuído o *Muito Bom*. No que se refere às escolas posicionadas nos três últimos lugares a avaliação, no domínio *Resultados* foi *Suficiente*.

Verifica-se, que nas diferentes escolas analisadas no presente trabalho nem sempre se realizaram exames às mesmas disciplinas. Destaque-se o facto, de a disciplina do 11º ano Economia A (712), não fazer parte do currículo de muitas das escolas secundárias analisadas, sendo que esta disciplina apresenta médias superiores às médias globais das próprias escolas. Neste sentido, os resultados obtidos em tal disciplina vão sobrevalorizar as médias globais nessas mesmas escolas, comparativamente às médias globais obtidas pelas escolas onde não se realizaram exames a esta disciplina.

A comparação dos resultados por domínio, entre as escolas “melhor” e “pior” posicionadas nos *rankings*, permitiu-nos concluir que as “melhor” posicionadas apresentam globalmente melhores resultados em todos os domínios. Enquanto as escolas “pior” posicionadas revelaram um “pior” desempenho global, no entanto apresentaram melhores classificações nos domínios *Organização e Gestão Escolar* e *Liderança*.

Nesta análise destacaram-se pela diferença duas escolas, sendo que uma obteve *Bom* no domínio *Resultados*, em ambos os ciclos de avaliação, no entanto ocupa as primeiras posições nos *rankings*, em todos os anos em estudo, enquanto a outra tendo obtido a classificação *Muito Bom* no mesmo domínio, nos dois ciclos de avaliação, ocupa posições menos elevadas.

No que se refere ao primeiro ciclo de avaliação externa de escolas, quando estudamos a relação existente entre as posições ocupadas nos rankings pelas escolas e as respetivas classificações nos diferentes domínios verificamos que existe correlação, mas apenas significativa com os domínios *Resultados* (.60) e *Prestação de Serviço Educativo* (.51) (cf. Quadro 6).

Constatamos, também, que existe correlação interdomínios, sendo significativa entre as classificações no domínio *Resultados* e os restantes domínios (*Prestação de Serviço Educativo* (.70), *Organização e Gestão* (.37), *Liderança* (.52) e *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* (.56)), não sendo significativa apenas entre os domínios *Organização e Gestão* e *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* (.29) (cf. Quadro 6).

Quadro 6 – Coeficiente de correlação entre os rankings e as classificações nos domínios da avaliação externa de escolas no 1º ciclo

		Ranking II 2005/06 a 2010/11	Resultados	Prestação de Serviço Educativo	Organização e Gestão	Liderança	Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola
Ranking II 2005/06 a 2010/11	Correlação de Pearson	1	-,601*	-,514*	-,115	-,276	-,242
	Sig. (bicaudal)		,011	,035	,661	,283	,350
	N	17	17	17	17	17	17
Resultados	Correlação de Pearson	-,601*	1	,697**	,369*	,529**	,560**
	Sig. (bicaudal)	,011		,000	,021	,001	,000
	N	17	39	39	39	39	39
Prestação de Serviço Educativo	Correlação de Pearson	-,514*	,697**	1	,402*	,720**	,630**
	Sig. (bicaudal)	,035	,000		,011	,000	,000
	N	17	39	39	39	39	39
Organização e Gestão	Correlação de Pearson	-,115	,369*	,402*	1	,593**	,291
	Sig. (bicaudal)	,661	,021	,011		,000	,072
	N	17	39	39	39	39	39
Liderança	Correlação de Pearson	-,276	,529**	,720**	,593**	1	,688**
	Sig. (bicaudal)	,283	,001	,000	,000		,000
	N	17	39	39	39	39	39
Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola	Correlação de Pearson	-,242	,560**	,630**	,291	,688**	1
	Sig. (bicaudal)	,350	,000	,000	,072	,000	
	N	17	39	39	39	39	39
** p ≤ 0,01							
*.p ≤ 0,05							

No que se refere ao segundo ciclo de AEE, podemos constatar que existe uma correlação significativa entre as posições ocupadas pelas escolas nos *rankings* e a

respetiva avaliação no domínio *Resultados* (.67), não se revelando significativa relativamente aos restantes domínios (cf. Quadro 7).

No que se refere à relação interdomínios, verificamos que existe correlação, mas apenas significativa entre as classificações nos domínios *Resultados* e *Prestação de Serviço Educativo* (.55) e entre este e o domínio *Liderança e Gestão* (.33) (cf. Quadro 7).

Quadro 7 – Coeficiente de correlação entre os rankings e as classificações nos domínios da avaliação externa de escolas no 2º ciclo

		Ranking II 2011/2012	Resultados	Prestação de Serviço Educativo	Liderança e Gestão
Ranking II 2011/2012	Correlação de Pearson	1	-,669**	-,453	,236
	Sig. (bicaudal)		,003	,068	,361
	N	17	17	17	17
Resultados	Correlação de Pearson	-,669**	1	,546**	,224
	Sig. (bicaudal)	,003		,000	,171
	N	17	39	39	39
Prestação de Serviço Educativo	Correlação de Pearson	-,453	,546*	1	,325*
	Sig. (bicaudal)	,068	,000		,043
	N	17	39	39	39
Liderança e Gestão	Correlação de Pearson	,236	,224	,325*	1
	Sig. (bicaudal)	,361	,171	,043	
	N	17	39	39	39
** p ≤ 0,01					
*p ≤ 0,05					

3.2.2 Resultados relativos às escolas com 3º ciclo do ensino básico no âmbito dos rankings e AEE

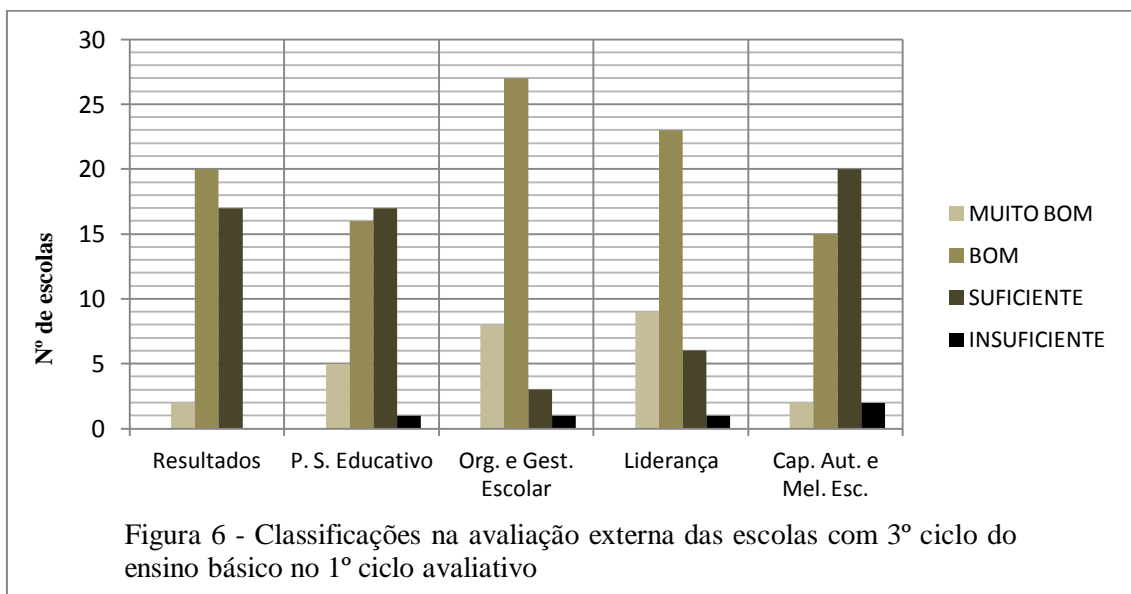
Deste segundo grupo fazem parte trinta e oito escolas com ensino secundário e agrupamentos de escolas que lecionam o nono ano de escolaridade da zona centro avaliadas no primeiro e segundo ciclos de avaliação externa de escolas.

Quadro 8 – Classificações na avaliação externa das escolas com 3º ciclo do ensino básico no 1º ciclo avaliativo

Escolas	Resultados	Prestação de Serviço Educativo	Organização e Gestão Escolar	Liderança	Capacidade de Autor-regulação e melhoria da escola
E. de Valongo do Vouga	Suficiente	Suficiente	Bom	Suficiente	Suficiente
E. de S. Bernardo, Aveiro	Bom	Suficiente	Bom	Bom	Suficiente
Escolas de Eixo, Aveiro	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Suficiente
E. Básica da Torreira, Murtosa	Suficiente	Suficiente	Bom	Suficiente	Insuficiente
E. "A Lã e a Neve", Covilhã	Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom
E. de E. de Castro, Coimbra	Bom	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
Escolas de Góis	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Suficiente
E. de Fornos de Algodres	Bom	Bom	Bom	Bom	Suficiente
Escolas de Manteigas	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
E. de Figueiró dos Vinhos	Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Bom
Escolas de D. Dinis, Leiria	Bom	Suficiente	Bom	Suficiente	Insuficiente
Escolas de Colmeias	Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Bom
E. de Nery C., M. Grande	Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Bom
Escolas de Vieira de Leiria	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Bom
Escolas Gualdim Pais, Pombal	Bom	Bom	Muito Bom	Bom	Suficiente
Escolas de Porto de Mós	Bom	Bom	Bom	Bom	Suficiente
E. de Santa Cruz da Trapa	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Suficiente
E. de Campo de Besteiros	Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Escolas de Tondela	Suficiente	Bom	Bom	Bom	Suficiente
Escolas do Caramulo	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Suficiente
E. Sec. Homem Cristo, Aveiro	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
Escolas de Mundão	Bom	Suficiente	Muito Bom	Bom	Suficiente
Escolas de Vouzela	Bom	Muito Bom	Bom	Bom	Bom
E. Secundária de Vagos	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente
E. Sec. M. Castilho, Águeda	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Bom
E. Sec. J. C. C. Gomes, Ílhavo	Suficiente	Suficiente	Bom	Suficiente	Suficiente
E. Sec. Q. Palmeiras, Covilhã	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. Secundária do Fundão	Bom	Bom	Muito bom	Muito Bom	Bom

E. Sec. I. D. Maria, Coimbra	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
E. Sec. J. Falcão, Coimbra	Bom	Bom	Bom	Bom	Suficiente
E. Sec. D. Dinis, Coimbra	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Bom
E. Sec. J. Carvalho, F. Foz	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. Secundária da Lousã	Suficiente	Bom	Suficiente	Bom	Suficiente
E. Secundária de O Hospital	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Suficiente
E. Sec. A. C. Duarte, M. Grande	Suficiente	Bom	Muito Bom	Bom	Suficiente
E. Secundária de Pombal	Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Bom
E. Sec. A. Martins, Viseu	Bom	Bom	Muito bom	Bom	Bom
E. Sec. E. Navarro, Viseu	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Suficiente

Das 38 escolas com 3º ciclo do ensino básico em estudo, no primeiro ciclo de avaliação, a classificação de *Bom* foi a mais frequente nos domínios *Resultados*, *Organização e Gestão Escolar* e *Liderança*, sendo que no que se refere aos domínios *Prestação de Serviço Educativo* e *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* a classificação mais frequente foi *Suficiente* seguida de *Bom* (cf. Fig. 6).

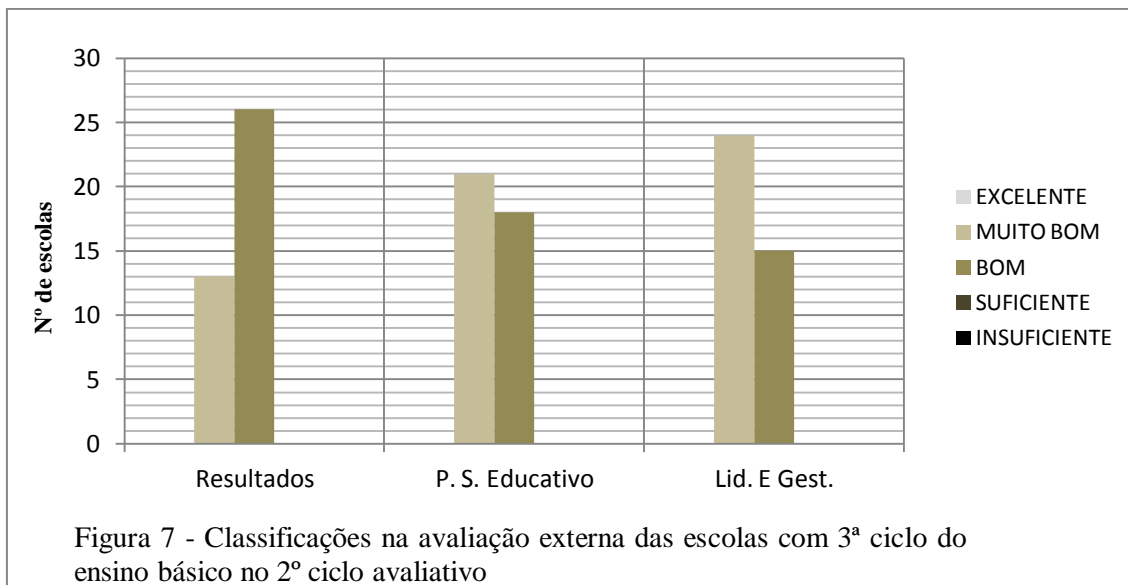


Das 38 escolas com 3º ciclo do ensino básico em estudo, no segundo ciclo de avaliação, verificamos que no domínio *Resultados* a classificação mais frequente foi *Bom*, enquanto o *Muito Bom* foi a classificação mais frequente nos domínios *Prestação*

Quadro 9 – Classificações na avaliação externa das escolas com 3º ciclo do ensino básico no 2º ciclo avaliativo

Escolas	Resultados	Prestação de Serviço Educativo	Liderança e Gestão
Escolas de Valongo do Vouga	Bom	Bom	Bom
E.s de S. Bernardo, Aveiro	Bom	Bom	Muito Bom
Escolas de Eixo, Aveiro	Bom	Bom	Bom
E. Básica da Torreira, Murtosa	Bom	Bom	Bom
E. "A Lã e a Neve", Covilhã	Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. de E. de Castro, Coimbra	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Escolas de Góis	Bom	Muito Bom	Muito Bom
Escolas de Fornos de Algodres	Bom	Bom	Bom
Escolas de Manteigas	Bom	Bom	Bom
Escolas de Figueiró dos Vinhos	Bom	Muito Bom	Muito Bom
Escolas de D. Dinis, Leiria	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Escolas de Colmeias	Bom	Muito Bom	Muito Bom
Escolas de Nery C., M. Grande	Muito Bom	Bom	Muito Bom
Escolas de Vieira de Leiria	Bom	Bom	Bom
Escolas Gualdim Pais, Pombal	Bom	Bom	Bom
Escolas de Porto de Mós	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Escolas de Santa Cruz da Trapa	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Escolas de Campo de Besteiros	Bom	Bom	Muito Bom
Escolas de Tondela	Bom	Muito Bom	Bom
Escolas do Caramulo	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Escolas de Mundão	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Escolas de Vouzela	Bom	Bom	Muito Bom
E. Secundária de Vagos	Bom	Bom	Bom
E. Sec. M. Castilho, Águeda	Bom	Bom	Muito Bom
E. Sec. M. Sacramento, Aveiro	Bom	Bom	Muito Bom
E. Sec. J. C. C. Gomes, Ílhavo	Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. Sec. Q. Palmeiras, Covilhã	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. Secundária do Fundão	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. Sec. I. D. Maria, Coimbra	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. Sec. J. Falcão, Coimbra	Muito Bom	Muito Bom	Bom
E. Sec. D. Dinis, Coimbra	Bom	Bom	Muito Bom
E. Sec. J. Carvalho, F. Foz	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. Secundária da . Lousã	Bom	Bom	Muito Bom
E. Secundária de O Hospital	Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. Sec. A. C. Duarte, M. Grande	Bom	Muito Bom	Muito Bom
E. Secundária de Pombal	Bom	Bom	Bom
E. Sec. A. Martins, Viseu	Muito Bom	Muito Bom	Bom
E. Sec. E. Navarro, Viseu	Bom	Bom	Bom

de Serviço Educativo e Liderança e Gestão, não se tendo registado classificações de *Insuficiente*, *Suficiente* e *Excelente* em qualquer dos domínios (cf. Fig. 7).



No que concerne ao ranking elaborado para este estudo e tendo por base os rankings nacionais do 9º ano verifica-se que nos anos letivos 2005/2006 a 2010/2011 as escolas secundárias Infanta D. Maria, Joaquim de Carvalho e Alves Martins posicionavam-se nos três primeiros lugares, enquanto as Escolas de Santa Cruz da Trapa, a Escola Secundária de Vagos e a Escola Secundária D. Dinis de Coimbra encontravam-se nos três últimos lugares (cf. Quadro 10).

Podemos referir que entre as escolas com 3º ciclo do ensino básico no primeiro ciclo avaliativo as que se posicionam em primeiro e terceiro lugar obtiveram a classificação de *Bom* no domínio *Resultados*, enquanto a que se encontra em segundo lugar obteve *Muito Bom*. No que se refere às escolas posicionadas nos três últimos lugares a classificação, no domínio *Resultados* foi *Suficiente*.

No que se refere às escolas secundárias e escolas com 3º ciclo de ensino básico constatamos que nos anos em estudo as escolas que ocupam as posições cimeiras são praticamente as mesmas no entanto verificámos que existem, por vezes, algumas oscilações entre as posições ocupadas nos rankings dos exames do secundário e dos exames do 9º ano, dentro da mesma escola e no mesmo ano letivo.

Quadro 10 – Ranking das escolas com 3º ciclo do ensino básico de 2005/2006 a 2010/2011

Escolas	Ranking I	Ranking I	Ranking I	Ranking I	Ranking I	Ranking II 2006/2007 a 2010/2011
	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	
Escolas de Valongo do Vouga	968	471	243	889	680	24
Escolas de S. Bernardo	308	272	209	526	287	11
Escolas de Eixo	832	273	249	877	410	18
Escola Básica da Torreira, Murtosa	254	1028	764	56	268	17
Escolas "A Lã e a Neve", Covilhã	945	987	212	941	1119	35
Escolas de Eugénio de Castro	97	95	56	182	227	6
Escolas de Góis	408	830	802	1269	394	32
Escolas de Fornos de Algodres	127	750	339	254	210	12
Escolas de Manteigas	464	708	627	635	324	19
Escolas de Figueiró dos Vinhos	862	879	978	672	381	33
Escolas de D. Dinis, Leiria	165	196	113	384	175	8
Escolas de Colmeias	393	933	1091	246	700	26
Escolas de Nery Capucho, Marinha Grande	86	138	211	505	165	9
Escolas de Vieira de Leiria	680	422	286	382	582	16
Escolas Gualdim Pais, Pombal	1106	546	507	283	653	23
Escolas de Porto de Mós	498	449	391	338	319	15
Escolas de Santa Cruz da Trapa	1006	1240	693	659	889	36
Escolas de Campo de Besteiros	173	246	103	133	358	7
Escolas de Tondela	1199	285	176	66	230	14
Escolas do Caramulo	924	1038	319	277	908	29
Ecolass de Mundão	689	697	725	1009	443	30
Escolas de Vouzela	435	597	749	772	415	21
E. Sec. Vagos	809	915	855	1153	885	37
E. Sec. M. Castilho, Águeda	1000	620	499	570	701	28
E. Sec. M. Sacramento, Aveiro	299	122	20	96	51	4
E. Sec. J. C. C. Gomes, Ílhavo	726	565	669	462	963	27
E. Sec. Q. Palmeiras, Covilhã	402	134	551	405	250	13
E. Sec. Fundão	388	283	326	206	148	10
E. Sec. I. D. Maria, Coimbra				3	44	1
E. Sec. J. Falcão, Coimbra			61	202	103	5
E. Sec. D. Dinis, Coimbra	768	989	1080	1255	964	38
E. Sec. J. Carvalho, F. Foz	59	87	106	70	119	2
E. Sec. Lousã	930	492	696	509	718	25
E. Sec. O Hospital	936	327	525	529	523	20
E. Sec. A. C. Duarte, M. Grande	1031	878	840	634	506	34
E. Sec. Pombal	808	669	267	366	875	22
E. Sec. A. Martins, Viseu				134	93	3
E. Sec. E. Navarro, Viseu				429	1040	31

No ano letivo 2011/2012 as escolas secundárias Mário Sacramento, José Falcão e Alves Martins ocupam os três primeiros lugares, enquanto os três últimos lugares são agora ocupados pelas Escolas de Figueiró dos Vinhos, Escola Secundária D. Dinis de Coimbra e Escola Secundária do Fundão (cf. Quadro 11).

Podemos referir que entre as escolas com terceiro ciclo do ensino básico posicionadas nos três primeiros lugares no *ranking* por nós elaborado e a classificação no domínio dos *Resultados*, no segundo ciclo avaliativo, a que se encontra em primeiro lugar obteve a classificação de *Bom* e as outras duas escolas obtiveram *Muito Bom*. No que se refere às escolas posicionadas nos três últimos lugares a avaliação, no domínio *Resultados* foi *Bom* à exceção da que se encontra em último lugar que obteve a classificação de *Muito Bom*.

Quadro 11 – Ranking das escolas com 3º ciclo do ensino básico de 2011/2012

Escolas	Ranking I 2011/2012	Ranking II 2011/2012
Escolas de Valongo do Vouga	325	17
Escolas de S. Bernardo	477	23
Escolas de Eixo	352	19
Escola Básica da Torreira, Murtosa	1059	35
Escolas "A Lã e a Neve", Covilhã	812	29
Escolas de Eugénio de Castro	173	9
Escolas de Góis	1051	34
Escolas de Fornos de Algodres	349	18
Escolas de Manteigas	911	30
Escolas de Figueiró dos Vinhos	1142	36
Escolas de D. Dinis, Leiria	191	10
Escolas de Colmeias	678	27
Escolas de Nery Capucho, Marinha Grande	280	13
Escolas de Vieira de Leiria	281	14
Escolas Gualdim Pais, Pombal	155	7
Escolas de Porto de Mós	314	16
Escolas de Santa Cruz da Trapa	379	20
Escolas de Campo de Besteiros	157	8
Escolas de Tondela	141	6
Escolas do Caramulo	926	32
Escolas de Mundão	246	12
Escolas de Vouzela	429	22

E. Secundária de Vagos	623	26
E. Secundária M. Castilho, Águeda	517	24
E. Secundária M. Sacramento, Aveiro	34	1
E. Secundária J. C. C. Gomes, Ílhavo	950	33
E. Secundária Q. Palmeiras, Covilhã	282	15
E. Secundária Fundão	1274	38
E. Secundária I. D. Maria, Coimbra	104	4
E. Secundária. J. Falcão, Coimbra	53	2
E. Secundária D. Dinis, Coimbra	1253	37
E. Secundária J. Carvalho, F. Foz	117	5
E. Secundária da Lousã	919	31
E. Secundária de O Hospital	729	28
E. Secundária A. C. Duarte, M. Grande	570	25
E. Secundária de Pombal	226	11
E. Secundária. A. Martins, Viseu	64	3
E. Secundária E. Navarro, Viseu	397	21

No que se refere ao primeiro ciclo de AEE, quando estudamos a relação existente entre as posições ocupadas nos *rankings* pelas escolas com exames do 9º ano e as respetivas classificações nos diferentes domínios, verificamos que existe correlação, mas apenas significativa com o domínio *Resultados* (.59) (cf. Quadro 12).

Constatamos, também, que existe correlação significativa entre as classificações no domínio *Resultados* e os restantes domínios *Prestação de Serviço Educativo* (.70), *Liderança* (.53), *Organização e Gestão* (.37), *Liderança* (.53) e *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* (.56), não sendo significativa apenas entre os domínios *Organização e Gestão* e *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* (.29) (cf., Quadro 12).

Quadro 12 – Coeficiente de correlação entre os rankings e as classificações nos domínios da avaliação externa de escolas no 1º ciclo

		Ranking II 2005/06 a 2010/11	Resultados	Prestação de Serviço Educativo	Organização e Gestão	Liderança	Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola
Ranking II 2005/06 a 2010/11	Correlação de Pearson	1	-,587**	-,319	-,130	-,146	-,185
	Sig. (bicaudal)		,000	,051	,436	,383	,267
	N	38	38	38	38	38	38

Resultados	Correlação de Pearson	-,587**	1	,697**	,369*	,529**	,560**
	Sig. (bicaudal)	,000		,000	,021	,001	,000
	N	38	39	39	39	39	39
Prestação de Serviço Educativo	Correlação de Pearson	-,319	,697**	1	,402*	,720**	,630**
	Sig. (bicaudal)	,051	,000		,011	,000	,000
	N	38	39	39	39	39	39
Organização e Gestão	Correlação de Pearson	-,130	,369*	,402*	1	,593**	,291
	Sig. (bicaudal)	,436	,021	,011		,000	,072
	N	38	39	39	39	39	39
Liderança	Correlação de Pearson	-,146	,529**	,720**	,593**	1	,688**
	Sig. (bicaudal)	,383	,001	,000	,000		,000
	N	38	39	39	39	39	39
Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola	Correlação de Pearson	-,185	,560**	,630**	,291	,688**	1
	Sig. (bicaudal)	,267	,000	,000	,072	,000	
	N	38	39	39	39	39	39
** p ≤ 0,01							
*.p ≤ 0,05							

No que se refere ao segundo ciclo de avaliação externa de escolas, quando estudamos a relação existente entre as posições ocupadas nos rankings pelas escolas com exames do 9º ano e as respetivas avaliações nos diferentes domínios, verificamos que existe apenas correlação significativa com o domínio *Resultados* (.42) (cf. Quadro 13).

Constatamos que existe, igualmente correlação interdomínios, mas apenas significativa entre as classificações no domínio *Resultados* e o domínio *Prestação de Serviço Educativo* (.55) e entre este último e *Liderança e Gestão* (.33), não sendo significativa entre os domínios *Resultados* e *Liderança e Gestão* (.22) (cf. Quadro 13).

Quadro 13 – Coeficiente de correlação entre os rankings e as classificações nos domínios da avaliação externa de escolas no 2º ciclo

		Ranking II 2011/2012	Resultados	Prestação de Serviço Educativo	Liderança e Gestão
Ranking II 2011/2012	Correlação de Pearson	1	-,421**	-,176	,001
	Sig. (bicaudal)		,008	,291	,997
	N	38	38	38	38
Resultados	Correlação de Pearson	-,421**	1	,546**	,224
	Sig. (bicaudal)	,008		,000	,171
	N	38	39	39	39
Prestação de Serviço Educativo	Correlação de Pearson	-,176	,546**	1	,325*
	Sig. (bicaudal)	,291	,000		,043
	N	38	39	39	39
Liderança e Gestão	Correlação de Pearson	,001	,224	,325*	1
	Sig. (bicaudal)	,997	,171	,043	
	N	38	39	39	39
** p ≤ 0,01					
*.p ≤ 0,05					

3.3 Síntese e discussão dos resultados

Ao analisarmos os resultados obtidos neste estudo temos que ter sempre presente que o número de escolas estudado é muito pequeno relativamente ao universo de escolas existentes no país, dado que estamos a estudar um grupo de escolas da zona centro, pelo que será difícil fazerem-se generalizações.

Podemos constatar que, nas escolas em estudo, tanto naquelas que têm ensino secundário como nas que lecionam o 3º ciclo do ensino básico, houve uma evolução nas classificações, tendo todas obtido melhores resultados no segundo ciclo de avaliação comparativamente ao primeiro ciclo. Verifica-se que as classificações mais elevadas no

primeiro ciclo de AEE se situaram nos domínios de *Prestação de Serviço Educativo*, *Organização e Gestão Escolar* e *Liderança*, nas escolas com ensino secundário e nos domínios *Resultados*, *Organização e Gestão Escolar* e *Liderança*, nas escolas com o 3º ciclo do ensino básico. No que se refere ao segundo ciclo de AEE em todas as escolas em estudo as melhores classificações verificaram-se nos domínios de *Prestação de Serviço Educativo* e *Liderança e Gestão*.

Há que salientar que os dados não são totalmente comparáveis, uma vez que houve alterações no quadro de referência, nos objetivos, na metodologia adotada e na escala de classificação do primeiro para o segundo ciclo de AEE. Passou a existir uma contextualização dos resultados, tendo as escolas sido agrupadas de acordo com o seu contexto socioeconómico, bem como foi utilizada a noção de valor esperado, que é comparado com o valor obtido.

Registou-se uma melhoria das classificações entre o primeiro e o segundo ciclos avaliativos, sendo que uma das prováveis causas desta melhoria na avaliação do desempenho das escolas pode prender-se com a sua contextualização, pois das escolas é esperado um valor de acordo com a sua população.

Quando estudamos a relação existente entre as posições ocupadas pelas escolas com exames do ensino secundário nos *rankings* nacionais nos anos letivos de 2006/2007 a 2010/2011 e as respetivas avaliações nos diferentes domínios, e no que se refere ao primeiro ciclo de AEE verificamos que existe correlação, mas apenas significativa com os domínios *Resultados* e *Prestação de Serviço Educativo*.

No que se refere ao segundo ciclo de AEE podemos ver que existe uma correlação, mas apenas significativa entre as posições ocupadas pelas escolas secundárias nos *rankings* e a respetiva avaliação no domínio *Resultados*

Quando estudamos a relação interdomínios, no primeiro ciclo de AEE, e no que se refere ao domínio *Resultados* verificamos que existe correlação significativa com os restantes domínios *Prestação de Serviço Educativo*, *Liderança*, *Organização e Gestão* e *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola*, não sendo significativa apenas entre os domínios *Organização e Gestão* e *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola*.

Já no segundo ciclo de AEE verificamos que existe correlação, mas apenas significativa entre as classificações no domínio *Resultados* e o domínio *Prestação de Serviço Educativo* e entre este e o domínio *Liderança e Gestão*.

Podemos assim concluir que a nível do ensino secundário existe sempre uma correlação significativa entre os resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais e a avaliação da sua escola no domínio *Resultados*. No que se refere ao domínio *Prestação de Serviço Educativo* e os resultados nos exames existe correlação significativa unicamente no primeiro ciclo de avaliação externa.

Quando estudamos a relação existente entre as posições ocupadas pelas escolas com exames do 9º ano nos *rankings* e as respetivas avaliações nos diferentes domínios, no primeiro e segundo ciclos de AEE verificamos que existe correlação, mas apenas significativa com o domínio *Resultados*.

Podemos assim concluir que também a nível do 9º ano de escolaridade existe sempre correlação significativa entre os resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais e a avaliação da sua escola no domínio *Resultados*. No que se refere ao domínio *Prestação de Serviço Educativo* e as posições ocupadas pelas escolas nos *rankings* existe correlação mas não significativa.

Tendo em conta os resultados obtidos, verificamos uma correlação significativa entre o domínio de *Resultados* da AEE e os *rankings* nacionais, no entanto os procedimentos utilizados apresentam algumas diferenças na concretização das classificações obtidas. Embora tanto os *rankings* como a AEE apresentem os valores de contextualizados das escolas, a partir do ano letivo 2011/2012, a análise dos *rankings* nacionais apenas contempla os resultados académicos, enquanto na AEE o domínio dos *Resultados* integra não só os resultados académicos, mas também os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade.

Por outro lado, relativamente às metodologias utilizadas no cálculo do *valor esperado* para contextualização dos resultados, verifica-se que são diferenciadas, por isso seria plausível que, na nossa análise, a correlação existente entre a AEE e os *rankings* nacionais pudesse não ser significativa. Tal não acontece, pois tanto ao nível dos exames do 9º ano como dos do ensino Secundário, as correlações encontradas são significativas.

Os dados obtidos parecem, de certa forma, contrariar os resultados do estudo de Verdasca (2010), no qual se verifica a existência de uma correlação negativa entre o índice de sobrevivência geracional (relação entre o número de alunos que iniciou um ciclo e o número daqueles que efetivamente chegou ao fim desse mesmo ciclo) e as classificações dos exames do 9º ano do grupo sobrevivente.

A frequência obrigatória associada à imposição de metas quer ao nível da transição/conclusão dos alunos durante o seu percurso escolar quer ao nível do cumprimento dos programas veio secundarizar alguns dos aspetos relativos ao processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, os aspetos relativo à aquisição (compreensão, aplicação, ...) de conteúdos. Se bem que, é no cumprimento dessas metas, melhorando os índices de sobrevivência geracional, que desenvolvemos e estimulamos a coesão educativa, a socialização e a igualdade de oportunidades (Verdasca, 2010).

Mas, a imposição de metas ao nível da transição/conclusão, implica que o maior número de alunos consiga atingir a etapa seguinte, reduzindo-se a avaliação interna dos alunos ao mero alcance de um número estatístico, uma vez que a própria avaliação dos professores está dependente desse mesmo número. A imposição do cumprimento dos programas implica que os professores lecionem esses mesmos conteúdos e os seus alunos os tenham apreendido, devendo refletir-se na avaliação. Contudo, o primeiro ponto não dá margem de manobra ao segundo, uma vez que, deixa de ser relevante que os alunos tenham ou não apreendido esses conteúdos, o importante é que se atinjam as metas, estando esta imposição em contradição com a introdução de exames nacionais, onde é privilegiada e avaliada a compreensão e aplicação de conteúdos.

CONCLUSÃO

Da revisão da literatura sobre escolas eficazes registámos estudos sobre a evolução da eficácia de escolas, melhoria de escolas e melhoria eficaz de escolas, que de alguma forma vemos traduzida em termos de implicação na AEE no nosso país.

Relativamente aos *rankings* e AEE cumpre assinalar que enquanto os primeiros se reportam apenas aos resultados académicos, a AEE implica vários domínios entre eles os *Resultados* no sentido lato a *Prestação de Serviço Educativo* e a *Liderança e Gestão*, ou seja, processos que devem ser avaliados pelo seu contributo na explicação dos resultados obtidos. Registou-se, igualmente uma preocupação em torno da contextualização dos resultados que se veio a verificar, quer ao nível dos *rankings*, quer ao nível da AEE.

Procurando analisar a relação entre *rankings* e AEE, desenvolvemos um estudo empírico de natureza documental, através do tratamento de dados de uma base constituída pelas classificações das escolas e respetivas posições nos *rankings* nacionais.

Os dados obtidos permitem constatar a existência de uma correlação significativa entre as posições ocupadas pelas escolas, com exames do ensino secundário e do 9º ano de escolaridade, nos *rankings* e as respetivas classificações no domínio *Resultados*, no primeiro e segundo ciclos de AEE. No que se refere ao domínio *Prestação de Serviço Educativo*, esta correlação só é significativa no primeiro ciclo de AEE e somente nas escolas com exames do ensino secundário.

Tal como admitimos inicialmente verifica-se a existência de relação significativa entre posição nos *rankings* e a classificação no domínio *Resultados* no quadro de AEE, no entanto admitíamos que essa relação seria mais elevada no segundo ciclo de AEE dado que se verificou uma contextualização quer dos *rankings* quer dos resultados na AEE, o que só se registou nos nossos dados relativos às escolas secundárias. Acresce, no entanto que a contextualização ao nível *rankings* e ao nível dos resultados na AEE não obedece exatamente aos mesmos critérios.

Podemos dizer que quando estamos a falar de *rankings* estamos a falar unicamente de resultados académicos e quando estamos a falar de avaliação externa estamos a falar de algo mais que resultados? A primeira resposta será afirmativa pois quando estamos a avaliar as escolas estamos a avaliar outros domínios, *Resultados*,

Prestação de Serviço Educativo e Liderança e Gestão, no entanto utilizamos uma escala de classificação que tem como fator âncora o diferencial entre valores esperados e valores obtidos, na classificação de todos os domínios. Todavia o reducionismo em termos da classificação dos domínios da AEE, com base no valor esperado e valor obtido, não parece traduzir-se numa correlação significativa entre os *rankings* e a AEE além do domínio *Resultados*. Estes dados sugerem que enquanto indicadores de desempenho das escolas, os rankings e a AEE obedecem a processos distintos, e que apesar da centralidade dos resultados presente na classificação dos domínios, a AEE diz mais sobre as escolas, sobre o seu funcionamento e processos, não se restringindo aos resultados académicos, enquanto os rankings pouco nos dizem sobre o efeito de escola. Resta ainda a questão, até que ponto conseguimos dar conta dos processos ligados à *Liderança e Gestão e Prestação de Serviço Educativo* e à sua influência nos *Resultados*.

BIBLIOGRAFIA

- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA
- Azevedo, J. (2002). “Com este tipo de ranking estamos a premiar quem à partida já está premiado.” *Jornal Público* (07-10-02).
- Barreira, C., Bidarra, G. & Vaz-Rebello, P. (2013) comunicação oral no Congresso Internacional Política Educativa, Eficácia e Melhoria das Escolas PEEME.
- Bica, J. M., & SOUSA, F. C. (2011). Rankings e qualidade percebida nas escolas secundárias do Algarve. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), (p. 94-107). Recuperado em junho 2013.
- Bolívar, A.(1994). La evaluación de centros: Entre el control administrativo y la mejora interna. In Juan Manuel Escudero e María Teresa González (Eds.), *Profesores y Escuela* (pp 260). Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Diário da República, 2.^a série — N.º 5 — 7 de Janeiro de 2011 (Recomendação n.º 1/2011)
- Domingo, J. (Coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Edmonds, R. (1979). Effective school for the urban poor. *Educational Leadership*, 37. (p. 15-24)
- Fernandes, P., Leite, C. & Mouraz, A. (2012). Comunicação oral no Seminário “AEE: princípios, processos e efeitos”
- Ferrão, M. E. (2003). A Avaliação da Auto-Avaliação: Qual o Papel da Avaliação Externa?. Comunicação apresentada na IX edição dos Colóquios da Cereja (documento policopiado).
- Fullan, M. (2009). *Os significados da mudança educacional* (4.^a ed.). Porto Alegre: Artemed.
- García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Gomes, A. (2011). Recuperado em maio 2013 <http://www.tvi24.iol.pt/aa---videos---sociedade/escola-viseu-medicina-tvi24/1281959-5795.html>
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. & Jensson, D. (1999).

Improving Schools. Performance & potential. Buckingham: Open University Press.

Inspeção-Geral da Educação (2006/2007 - 2010/2011). *Avaliação externa das escolas: Relatórios das unidades de gestão da DRC da IGE.* Lisboa: Ministério da Educação – IGE. Recuperado em março, 2013, de www.ige.min-edu.pt

Inspeção-Geral da Educação (2006-2011) *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança.* Lisboa: Ministério da Educação – IGE. Recuperado em março, 2013, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf

Inspeção-Geral da Educação (2008). *Avaliação externa de escolas – Relatório 2006-2007.* Lisboa: Ministério da Educação – IGE. Recuperado em março, 2013, de <http://www.ige.min-edu.pt/>

Inspeção-Geral da Educação (2006-2011) *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança.* Lisboa: Ministério da Educação – IGE. Recuperado em março, 2013, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf

Inspeção-Geral da Educação (2009). *Avaliação externa de escolas – Relatório 2007-2008.* Lisboa: Ministério da Educação – IGE. Recuperado em março, 2013, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2007_2008_RELATORIO.PDF

Inspeção-Geral da Educação (2010). *Avaliação externa de escolas – Relatório 2008-2009.* Lisboa: Ministério da Educação – IGE. Recuperado em março, 2013, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_08_09_RELATORIO.pdf

Inspeção-Geral da Educação (2011a). *Avaliação externa de escolas – Relatório 2009-2010.* Lisboa: Ministério da Educação – IGE. Recuperado em março, 2013, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_Relatorio_2009-2010.pdf

Inspeção-Geral da Educação (2011b). *Avaliação externa de escolas – Relatório 2010-2011.* Lisboa: Ministério da Educação – IGE. Recuperado em março, 2013, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_2011_RELATORIO.pdf

Inspeção-Geral da Educação (2012). *Avaliação externa de escolas – Relatório 2011-2012.* Lisboa: Ministério da Educação – IGE. Recuperado em março, 2013, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf

Jornal Expresso. *Ranking Escolas Ensino Básico 2011 – Nacional.* Recuperado em abril, 2013 http://www.minerva.pt/Downloads/ranking_expresso_2011.pdf

Jornal Público (2006). *Ranking. Exames do ensino secundário* 11 de outubro

Jornal Público (2007). *Ranking. Exames do ensino básico e secundário.* Recuperado em abril, 2013. <http://static.publico.pt/docs/educacao/rankingsEscolas2007.pdf>

Jornal Público (2008). *Ranking. Exames do ensino básico e secundário.* Recuperado em abril, 2013. <http://static.publico.pt/docs/educacao/rankingsescolas2008.pdf>

Jornal Público (2009). *Ranking. Exames do ensino básico e secundário.* Recuperado em abril, 2013. <http://static.publico.pt/docs/educacao/rankings2009.pdf>

Jornal Público (2010). *Ranking. Exames do ensino básico e secundário*. Recuperado em abril, 2013. <http://static.publico.pt/docs/educacao/especiaranking2010.pdf>

Jornal Público (2011). *Ranking. Exames do ensino básico e secundário*. 15 de outubro

Jornal Público (2012). *Ranking. Exames do ensino básico e secundário*. 13 de outubro

Jornal Público (2013). *Ranking. Exames do ensino básico e secundário*. 3 de novembro

Justino, D. (2005). *No Silêncio Somos Todos Iguais*. Lisboa: Gradiva.

Justino, D. in *Jornal Público*, 6 de outubro de 2002, (p. 29).

Lima, J. A. (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Publicações Manuel Leão, Vila N. Gaia.

Melo, M. B. (2009). *Os professores do ensino secundário e os rankings escolares. Reflexos da reflexividade mediatizada*. Publicações Manuel Leão, Vila N. Gaia.

Mortimore, P., Sammons, P. (1994). *School effectiveness and value added measures. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Pimenta, C. & Correia, F. (2004). “Apreciação crítica da proposta de seriação das escolas do ensino secundário (ano lectivo 2001/2002)” - Anexo 2. In Santiago, R., Correia, M. F., Tavares, O. & Pimenta, C.(2004), *Um Olhar Sobre os Rankings*. Porto: CIPES.

Sampaio, D. *Classificações das escolas*. in *Jornal Público*, 2 de novembro 2007, p. 20.

Sá, V. I. (2003). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.

Silva, A. B. (2004). *Ranking de Escolas: o Charme Discreto da Iliteracia*. http://www.netprof.pt/servlet/getDocumento?id_versao=13569. Recuperado em maio 2013

Ranking. As melhores escolas do Ensino Básico e Secundário. Recuperado em abril, 2013 <http://www.cicviseu.net/Principal/Documentos/Download /45/426.pdf>

Ranking das Escolas do Ensino Básico (9º Ano). Recuperado em abril, 2013 http://www.jn.pt/infos/pdf/Ranking_Basico_2011_Net.pdf

Ranking das Escolas SIC / 2001 – 2006. Recuperado em abril, 2013 http://sic.sapo.pt/RakingEscolas/Images/SICONLINE_ranking_escolas_sic_2001_2006.pdf

Ranking das Escolas SIC / 2006. Recuperado em abril, 2013 http://sic.sapo.pt/RakingEscolas/Images/SICONLINE_ranking_escolas_sic_2006.pdf

Ranking das Escolas SIC 2007. Recuperado em abril, 2013
http://sic.sapo.pt/NR/rdonlyres/144079F8-E84B-4DE1-A654AB584BB85A3D/0/Ranking_SIC_2007.pdf

Ranking das Escolas SIC 2008. Recuperado em abril, 2013
<http://deprofundis0.files.wordpress.com/2010/01/ranking-2008.pdf>

Resende, C. T. M. (2006). *Rankings das escolas em Portugal e Inglaterra: Um estudo comparado*. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro. Recuperado em junho 2013 <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4734/1/207363.pdf>

Verdasca, J. L. (2010). *Temas de Educação: administração e política* (2ª edição) Lisboa: Edições Colibri. Faculdade de Letras de Lisboa. Alameda da Universidade.

Woods, P. A., Bagley, C. & Glatte, R. (1998). *School Choice and Competition: Markets in the Public Interest?* London: Routledge.