

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**Perceções do impacto e efeitos da Avaliação Externa de Escolas
Análise dos contraditórios de 2011-2012**

Nazaré Maria dos Santos Cunha e Melo

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

Coimbra, janeiro de 2014

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho está integrado no curso de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e foi realizado sob a orientação dos Professores Doutores Carlos Barreira e Maria Piedade Vaz-Rebello.

Desejo agradecer aos Ex.^{mos} Professores Doutores Carlos Barreira e Maria Piedade Vaz-Rebello todo o apoio, incentivo, amizade, disponibilidade e orientação que tornaram possível a concretização desta dissertação, bem como a confiança que em mim depositaram ao longo do processo.

Aos colegas de mestrado agradeço o companheirismo neste percurso.

Aos amigos, familiares e colegas de trabalho quero agradecer o contributo dado com o seu apoio, partilhando o entusiasmo e as dificuldades inerentes ao desenvolvimento deste projeto científico.

À minha irmã Bela, um agradecimento especial pela solidariedade e compreensão que dispensou durante o período que me dediquei a este trabalho complementar da minha atividade profissional como docente.

AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE GERAL	V
ÍNDICE DE QUADROS	VII
ÍNDICE DE ANEXOS	IX
TÁBUA DE ABREVIATURAS	XI
RESUMO	XIII
PALAVRAS-CHAVE	XIII
ABSTRACT	XV
KEYWORDS	XV
INTRODUÇÃO	1

PRIMEIRA PARTE- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO-LEGAL DA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS	5
I. CAPÍTULO	7
Avaliação: o caminho para a melhoria das escolas	7
1.1. O movimento das escolas eficazes	7
1.2. O movimento de melhoria eficaz das escolas	10
1.3. Processo de prestação de contas ou de melhoria das escolas	16
II. CAPÍTULO.....	21
A avaliação de escolas em Portugal	21
2.1. Breve resenha histórica do percurso inspetivo/avaliativo no ensino português	21
2.2. Iniciativas de diferentes organismos no âmbito da avaliação de escolas	27
2.3. Relação entre o olhar interno (autoavaliação) e o olhar externo (AEE)	37
2.4. Avaliação externa das escolas (AEE)	42
2.4.1. Percurso da AEE entre o primeiro e o segundo ciclos	42
2.4.2. Mudanças na AEE do primeiro para o segundo ciclo avaliativo	49
2.4.3. Estudos sobre os contraditórios: sua evolução ao longo do primeiro ciclo	56

SEGUNDA PARTE- ESTUDO EMPÍRICO	61
III. CAPÍTULO	63
Estudo empírico	63
3.1. Contextualização e objetivos do estudo	63
3.2. Metodologia de investigação	66
3.2.1. Tipologia do estudo	66
3.2.2. Estratégia de investigação - Análise documental	67
3.2.3. Técnica de análise de dados - Análise de conteúdo	68
IV. CAPÍTULO	77
4. Apresentação, análise e discussão dos dados	77
4.1. Atitude das escolas perante a AEE	78
4.2. Discordância quanto à operacionalização do quadro de referência	96
4.3. Impactos e efeitos da AEE	133
4.4. Sugestões de melhoria ao modelo de AEE	149
Considerações finais	153
Referências bibliográficas	163
Legislação consultada	169
Anexos	171

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1-	Quadro de referência do primeiro ciclo de AEE	44
Quadro 2-	Quadro de referência do segundo ciclo de AEE.....	51
Quadro 3-	Número de relatórios e contraditórios do primeiro ciclo de AEE (2006-2011).....	56
Quadro 4-	Número de relatórios e contraditórios do segundo ciclo de AEE (2011-2012).....	57
Quadro 5-	Matriz conceitual para análise de conteúdo dos contraditórios	74
Quadro 6-	Frequência de unidades de registo relativas à Categoria A- Atitude das escolas perante a AEE.....	78
Quadro 7-	Frequência de unidades de registo relativas à Categoria B- «Domínio Resultados».....	96
Quadro 8-	Frequência de unidades de registo relativas à Categoria B- «Domínio Prestação do Serviço Educativo»	112
Quadro 9-	Frequência de unidades de registo relativas à Categoria B- «Domínio Liderança e Gestão».....	119
Quadro 10-	Frequência de unidades de registo relativas à Categoria B- subcategoria B10	132
Quadro 11-	Frequência de unidades de registo relativas à Categoria C- Impactos e efeitos do relatório da AEE.....	134
Quadro 12-	Frequência de unidades de registo relativas à Categoria D- Sugestões de melhoria ao modelo.....	149

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I-	Grelha com a distribuição das unidades de registo, por subcategoria e indicador, da Categoria A -Atitude das escolas perante a AEE.....	173
ANEXO II-	Grelha com a distribuição das unidades de registo, por subcategoria e indicador, da Categoria B -Discordância quanto à operacionalização do quadro de referência do «Domínio Resultados».....	189
ANEXO III-	Grelha com a distribuição das unidades de registo, por subcategoria e indicador, da Categoria B -Discordância quanto à operacionalização do quadro de referência do «Domínio Prestação do Serviço Educativo».....	213
ANEXO IV-	Grelha com a distribuição das unidades de registo, por subcategoria e indicador, da Categoria B -Discordância quanto à operacionalização do quadro de referência do «Domínio Liderança e Gestão»	227
ANEXO V-	Grelha com a distribuição das unidades de registo, na subcategoria B10 -Balanço entre pontos fortes e áreas de melhoria, da Categoria B -Discordância quanto à operacionalização do quadro de referência.	247
ANEXO VI-	Grelha com a distribuição das unidades de registo, por subcategoria e indicador, da Categoria C - Impactos e efeitos da AEE.....	255
ANEXO VII-	Grelha com a distribuição das unidades de registo, por subcategoria e indicador, da Categoria D - Sugestões de melhoria ao modelo	289

TÁBUA DE ABREVIATURAS

ADD-Avaliação de Desempenho de Docentes

AEE- Avaliação Externa de Escolas

CNE- Conselho Nacional da Educação

DGEEC- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

EFQM-Fundação Europeia para a Qualidade da Gestão (European Foundation for Quality Management)

EU-União Europeia

GAVE- Gabinete de Avaliação Educacional

GT- Grupo de Trabalho

GTAE- Grupo de Trabalho para Avaliação das escolas

IGE-Inspeção-Geral da Educação

IGEC- Inspeção-Geral da Educação e Ciência

JNE-Júri Nacional de Exames

ME-Ministério da Educação

MEC- Ministério da Educação e Ciência

MISI-Sistema de Informação do Ministério da Educação

OCDE- Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico

PISA-Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SICI-Conferência Permanente das Inspeções de Educação (Standing International Conference of Inspectorates)

SWOT, análise- Forças (Strengths), Fraquezas (Weaknesses), Oportunidades (Opportunities) e Ameaças (Threats)

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

No atual contexto socioeconómico e político, com a valorização dos poderes locais, autonomia das escolas e, a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados a atingir, surge a problemática da avaliação de escolas como forma de as responsabilizar, numa perspetiva de prestação de contas à Administração central, comunidade local e ao público em geral, aspirando a melhoria da qualidade do sistema educativo, sendo o principal objetivo deste trabalho obter dados que contribuam para conhecer como as escolas percecionam a utilidade e eficácia da Avaliação Externa de Escolas (AEE).

Na primeira parte deste trabalho, a revisão da literatura sobre a avaliação de escolas catapultou-nos para os estudos em torno da eficácia do desempenho das escolas, e, ainda, para as diferentes iniciativas e, enquadramento normativo-legal do sistema educativo em Portugal. A Lei n.31/2002 de 20 de dezembro instituiu um “sistema de avaliação da educação e do ensino não superior” com carácter obrigatório, tendo ocorrido o primeiro ciclo avaliativo entre 2006-2011 e iniciado o segundo ciclo no ano de 2011-2012. Após a receção do projeto de relatório de AEE, as escolas podem apresentar o contraditório à avaliação realizada.

Na segunda parte deste trabalho realizámos um estudo empírico¹ com base na análise dos 66 contraditórios produzidos pelas escolas em Portugal continental, no ano de 2011-2012. A análise de conteúdo dos contraditórios foi feita a partir da produção de uma matriz, que incluiu 4 categorias: **A**-Atitude das escolas perante a AEE; **B**-Discordâncias quanto à operacionalização do quadro de referência; **C**-Impactos e efeitos da AEE e **D**-Sugestões de melhoria ao modelo.

A análise e interpretação dos dados dos contraditórios permite-nos referir que as escolas percecionam a AEE como um instrumento de gestão, de autoconhecimento e de melhoria na organização de processos de planeamento. Na sua perspetiva, alguns indicadores de AEE carecem de sustentação legal, outros necessitam de maior objetivação e quantificação, ou ainda, são considerados em número insuficiente para uma apreciação alargada e longitudinal do trabalho desenvolvido. A AEE parece ter incentivado a interação das escolas com o meio, traduzindo-se em inúmeras iniciativas e projetos desenvolvidos, denotando preocupações com a diminuição do abandono escolar e a inclusão social e com o trabalho desenvolvido ao nível da gestão de recursos, a intervenção das estruturas intermédias. Nas práticas de autoavaliação percebe-se que ainda há caminho a percorrer, devido a dificuldades na sua operacionalização, no entanto percebe-se também, que a AEE incentivou, em muitas escolas estas práticas, enquanto instrumento de melhoria e mecanismo de autorregulação. As sugestões de melhoria ao modelo de AEE passam por mais tempo das visitas, um maior número de variáveis e sua explicitação na contextualização dos resultados, o acesso à informação e instrumentos em que se baseia a avaliação da escola, de forma cabal e atempadamente.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação externa de escolas; contraditórios; impactos e efeitos de avaliação externa.

¹ 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

In the current socioeconomic and political context, with the value given to local authorities, the autonomy of schools and, the definition of national aims and levels for achieving results, the problem of assessing schools arises. The evaluation of schools is a mean of holding them responsible, in a perspective of justifying themselves to the central Administration, local community and to the public in general, aiming to improve the quality of the education system, being the major aim of this project to obtain data which contributed to getting to know how the schools perceived the usefulness and efficiency of the Schools' External Evaluation (SEE).

In the first part of this project, the revision of literature on the assessment of schools catapulted us to the studies regarding the efficiency and performance of schools and also towards the different initiatives and the normative-legal framework of education system in Portugal. The law n. 31/2002 of the 20th of December instituted a mandatory "assessing system for education and for non-superior educations", having occurred the first assessing cycle between 2006-2011 and begun the second cycle in the year 2011-2012. After receiving the project for the report of SEE, the schools may present the contradictory to the evaluation conducted.

In the second part of this project we performed an empiric study² based on analysis of the 66 contradictories produced by schools in continental Portugal, in the year 2011-2012. The analysis of the contradictories' contend were made through the production of a model, which included 4 categories: **A**-The attitude of schools towards the SEE; **B**-Disagreements regarding the operation of the reference board; **C**-Impacts of effects of the SEE and **D**-Suggestions for improving the model.

The analysis and interpretation of the contradictories' data lead us to notice the schools perceive the SEE as a management tool, of self-knowledge and of improving the organization of planning processes. In their perspective, some SEE indicators lack legal support, others need more objectification and qualification, or are considered insufficient for a longitudinal and extended evaluation of the developed work. The SEE seems to have encouraged the schools' interactions with the environment, leading to various initiatives and projects; there are concern related to the decrease of school drop-outs and of social exclusion and with the work done at the level of resource management. In the self-evaluation mechanisms it is noticed that there is a long way to go, due to the difficulties in its operationalization, although, it is also noticed that SEE encouraged, in many schools, the practice of self-evaluation as a tool for the school's development and self-regulation. The suggestions of improvement the SEE model go from longer visits, a higher number of variables and their explicitness in the results' contextualization, the access to the information and the instruments in which the schools' evaluation is based on, adequately and well-timed.

KEY-WORDS: schools' external evaluation; contradictory; impacts and effects of external evaluation.

² The study was developed within the research Project- Impact and Effects of External Evaluation in Schools, which are not schools of higher education (AEEENS), financing by FCT (PTDC/CPE-CED/116674/2010).

INTRODUÇÃO

“A avaliação não pode constituir uma moda, um adorno, “a cereja em cima do bolo”, mas antes uma prática para melhorar as práticas, um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem” (Azevedo, 2007, p. 67)

A escola como objeto de avaliação enquadra-se numa tendência crescente para a descentralização da Administração pública e a valorização dos poderes locais no mundo ocidental. Neste contexto, pretende-se que as instituições escolares se tornem mais diferenciadas e autónomas, oferecendo um serviço educativo de qualidade, e para tal, a necessidade de desenvolver mecanismos de regulação que afirmam a sua qualidade. Em resultado, surgem iniciativas internacionais e nacionais de projetos de avaliação de escolas como forma de promover o seu bom desempenho. Há um crescente interesse pela educação comparada e a “necessidade de encontrar um conjunto de critérios de medida que se adequassem aos diferentes sistemas e que funcionassem como verdadeiros instrumentos de regulação” (Clímaco, 2006, p. 191).

Em Portugal, cerca de vinte anos após as primeiras iniciativas, institui-se o mecanismo de avaliação de escolas de forma mais abrangente, com a publicação da Lei sobre o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior- Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro. Para Hadji (1994) “o ato de avaliação é um ato de leitura de uma realidade observável, que se realiza com uma grelha predeterminada, e leva a procurar, no seio dessa realidade, os sinais que dão testemunho da presença dos traços desejados” (p. 31).

Assim sendo, a avaliação das escolas pressupõe à partida a definição de um quadro de referência que determine o que avaliar e a sua importância relativa, os objetivos que identifiquem as finalidades da avaliação, para além de se determinar quem avalia e como desencadear e desenvolver todo o processo. Foram necessários quatro anos, para que o Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas (GTAE), nomeado pelo Ministério de Educação, desenvolvesse um quadro de referência de Avaliação Externa das Escolas AEE), posto em prática através de um projeto piloto em 2006. Em 2007, já sob a tutela da Inspeção-Geral da Educação (IGE), decorreu até 2011, o primeiro ciclo avaliativo de escolas. No ano letivo de 2011/2012, com alguns reajustamentos ao quadro de referência, a IGE que se passa a designar Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), pela lei orgânica de 2012, encetou o primeiro ano do

segundo ciclo de AEE. O quadro de referência do modelo adotado prevê a publicação dos relatórios realizados pela equipa avaliativa, assim como os contraditórios elaborados pelas escolas em função do projeto de relatório recebido, na página da internet da IGEC. As escolas têm um prazo de 15 dias úteis para a apresentação do contraditório, tendo este, uma estrutura livre (IGE, 2009b). O contraditório é analisado pela equipa avaliativa, e, se a contestação for aceite pode introduzir alterações no relatório. Na esteira de Hadji (1994) “a avaliação é um processo parcial, por essência inacabado” (p. 133). Nesta perspetiva, a AEE não se esgota no relatório, sendo o contraditório um instrumento ao dispor das escolas, dando continuidade à avaliação realizada. Através dele a escola poderá reivindicar a valorização do trabalho desenvolvido, fazer valer a imagem que projeta de si, e reclamar uma posição mais positiva da análise externa realizada e constante no relatório de avaliação externa.

Relativamente aos 434 contraditórios apresentados entre 2006 e 2012, “em apenas um caso se verificou a alteração da classificação, num dos domínios, facto que se registou no ano letivo 2011/2012, na região centro” (Pacheco, 2013, p. 3). Nas reapreciações feitas pela equipa avaliativa, embora as classificações dos domínios tenham sido mantidas, em alguns casos foram introduzidas “frases corretivas” ao relatório inicial (*Ibid.* p. 3). Sendo a mesma equipa a realizar a avaliação e a apreciação do contraditório ao relatório da avaliação externa feita, não havendo distanciamento nem independência dos juízos formados, poderá ter como consequência as ínfimas alterações feitas aos relatórios, facto este, que Pacheco (2013) designa como “a quase nula eficácia dos contraditórios” (p. 3). Porém, o contraditório é uma forma de a escola apresentar a leitura que faz de si mesma, e como tal, revela-se de crucial importância uma análise fina do seu conteúdo, tentando conhecer em que medida o trabalho desenvolvido pelas escolas se encontra em sintonia com o que lhes é solicitado como serviço público prestado.

Assim, pretendemos com o desenvolvimento deste projeto perceber, por um lado, em que medida as escolas percecionam a melhoria da qualidade educativa no processo de AEE e qual o grau de entendimento das escolas relativamente aos objetivos propostos na AEE. Por outro lado, pretendemos saber como as escolas se reveem na AEE realizada e a credibilidade que atribuem à equipa avaliativa. Não menos importante é perceber quais os aspetos mais salientados nos contraditórios e quais os pontos que são alvos de mais discordância entre a avaliação realizada e o juízo da própria escola. Um dos principais objetivos da AEE apresentados pelo Ministério da

Educação (2011) é “a regulação da educação dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente” (p. 42). A avaliação surge como um processo contínuo de *feedbacks*, construções e reconstruções, sendo importante prestar atenção à informação dada pelas escolas, no caminho para a melhoria do sistema educativo. Nesta linha, pretendemos conhecer, também, quais as principais propostas de melhoria no modelo de AEE apresentadas pelas escolas.

O estudo aqui apresentado estrutura-se em duas partes. Na primeira parte fazemos a fundamentação teórica subjacente à questão dos contraditórios no quadro da Avaliação Externa de Escolas (AEE), e, na segunda parte apresentamos um estudo empírico sobre os contraditórios elaborados em função dos relatórios externos de avaliação, em 2011/2012, primeiro ano do segundo ciclo de AEE.

A primeira parte engloba dois capítulos, cada um subdividido em vários tópicos que abordam assuntos relacionados com a problemática da avaliação de escolas.

O Capítulo I, denominado avaliação: o caminho para a melhoria das escolas, explora a temática da convicção que se tem vindo a construir, a nível internacional e nacional, de que a avaliação das instituições escolares, quer por entidades externas à escola (avaliação externa), quer pela própria escola (avaliação interna) é o caminho para a melhoria do serviço educativo. Assim, em primeira instância, somos remetidos para a questão de saber o que se entende por uma escola de qualidade, ou seja, conhecer as características que tornam o desempenho da escola eficaz.

No Capítulo II, denominado a avaliação das escolas em Portugal, pretendemos saber como as instituições escolares se têm posicionado e apropriado dos referenciais de avaliação. Neste capítulo começamos por fazer uma resenha histórica do percurso inspetivo/avaliativo no ensino português, passando pelo percurso de avaliação de escolas realizada por diferentes organismos na história mais recente do sistema educativo português, contextualizando a avaliação das escolas na atualidade, e posteriormente, fazendo o cruzamento entre a autoavaliação e avaliação externa de escolas. Esta última será desenvolvida com maior profundidade, descrevendo o quadro de referência, operacionalização e alterações introduzidas do primeiro para o segundo ciclo avaliativo, dado que é no contexto de avaliação externa de escolas que surge a figura do contraditório.

Na segunda parte apresentar-se-á um estudo empírico sobre os contraditórios elaborados pelas escolas, a nível nacional, em função dos relatórios de avaliação externa realizada no período 2011/2012, isto é, no primeiro ano do segundo ciclo de AEE. Esta

parte contempla dois capítulos: no Capítulo III explanamos os objetivos e a metodologia de investigação de natureza descritiva referente à análise documental efetuada; no Capítulo IV procedemos à análise e discussão dos resultados obtidos.

Por fim apresentamos as considerações finais relativas ao estudo realizado, finalizando com as referências bibliográficas e legislação consultadas.

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

I CAPÍTULO- Avaliação: o caminho para a melhoria das escolas

1.1. O movimento das escolas eficazes

Qual será o contributo da escola no sucesso e progresso dos alunos? Ou, dito por outras palavras, será que um estabelecimento de ensino específico faz a diferença na melhoria dos resultados educativos dos alunos? Nas últimas décadas multiplicam-se os debates e investigações em torno desta questão, na busca de esclarecimentos que possibilitem linhas orientadoras aos decisores políticos e diferentes atores do terreno educativo, no rasto de uma melhoria da qualidade de ensino.

As pesquisas que têm vindo a ser realizadas visando aquilatar a qualidade da educação das instituições de ensino e a “sua eficácia, entendida, genericamente, como a apresentação de resultados educativos superiores aos de outras instituições similares” (Lima, 2008, p. 8), gera um movimento de pesquisa – o movimento das escolas eficazes, mostrando ser uma temática complexa, cujo entendimento não é consensual entre os pesquisadores.

No entender de Scheerens (2004) o conceito de eficácia da escola é “formal e imaterial” (p. 14). Neste sentido, a abstração dos métodos escolhidos e dos critérios utilizados para medir os desempenhos das escolas leva à divergência de opiniões, relativamente à natureza dos critérios, que por sua vez, devem refletir os objetivos educativos fundamentais.

A investigação feita tem gerado muito conhecimento sobre a “escola eficaz”, apesar de ser um conceito polissémico e de difícil determinação no espaço e no tempo, que depende das metodologias usadas pelo pesquisador: os critérios de medida, os instrumentos, o tipo de dados, os métodos de análise dos dados, os tipos de estudantes envolvidos, o tempo de análise, entre outros aspetos (Lima, 2008).

Para Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) a investigação educacional procura identificar as variáveis que possam estar associadas ao desempenho das escolas, tendo sido desenvolvidas em paralelo, duas grandes linhas investigativas: o da eficácia e o da melhoria das escolas.

A linha da eficácia valoriza os resultados escolares, num processo de prestação de contas, centrada no *efeito da escola*, tentando avaliar o desempenho da escola através da relação entre «input» e «output», ou seja, tentar perceber o impacto dos recursos humanos e materiais da escola nos resultados escolares. Nesta perspetiva as variáveis de

entrada, «input», têm em conta aspetos como o investimento por aluno, estatuto socioeconómico do aluno e, as variáveis de produto, «output», essencialmente os resultados dos alunos em testes estandardizados (Morgado, 2003).

A investigação em torno da eficácia procura “compreender por que é que algumas escolas se revelam mais eficazes do que outras, se os resultados são consistentes ao longo do tempo e quais as características que estão associadas a essas escolas” (Alaíz et al., 2003, p. 34). Neste tipo de abordagem a escola é encarada como uma unidade de produção, ignorando a importância e complexidade dos processos escolares.

Uma escola eficaz é aquela que:

- promove o sucesso de todos os alunos, para além do que deles pode ser esperado, tendo em conta a sua situação ao entrarem na escola e a sua origem familiar;
- assegura que cada aluno consiga o melhor desempenho possível;
- tem em conta todos os aspetos do desenvolvimento dos alunos;
- está num processo contínuo de melhoria, ou seja, orienta o seu trabalho para manter níveis de desempenho elevados (Stoll e Fink, 1996 citados por Alaíz et al., 2003, p. 35).

Numa conceção tradicional, a escola era considerada um ponto fulcral na diminuição das desigualdades sociais. A eficácia da escola era entendida como a instituição capaz de promover a equidade na educação, uma instituição cujos resultados escolares seriam independentes da proveniência social dos alunos. Nesta perspetiva, o efeito da escola seria igual para os diferentes estratos sociais, conseguiria promover o mesmo nível de resultados a todos os alunos. Porém, os trabalhos pioneiros em torno das escolas eficazes e a problemática da desigualdade de oportunidades em matéria de educação, elaborados pelas equipas de Coleman (1966) e Jencks (1972) levaram-nos à mesma conclusão: “as escolas, por si mesmas, não tinham grande efeito sobre o sucesso e trajeto social posterior dos alunos” (Lima, 2008, p. 18). Os resultados obtidos por Coleman et al. e Jencks et al., nos trabalhos anteriormente referidos tendiam a “veicular a ideia, segundo a qual, a escola teria apenas uma incidência mínima sobre o nível de conhecimentos dos alunos” (Scheerens, 2004, p. 39).

As conclusões de Coleman e Jencks foram alvo de críticas por parte de outros investigadores, não só quanto ao tipo e conteúdo dos instrumentos utilizados (grandes inquéritos), como também, quanto ao modelo de análise de dados utilizados. Apesar das críticas, os trabalhos das equipas de Coleman e Jencks são de grande importância porque levaram a perceber que determinadas características como a qualificação dos professores, as infraestruturas físicas, o nível de despesa da instituição, entre outras, “ajudavam

pouco a explicar as diferenças de sucesso entre instituições, ou entre alunos individualmente considerados” (Lima, 2008, p. 23). Paradoxalmente, a reanálise dos dados contidos nesses trabalhos mostraram que as percepções da escola produzidas pelos próprios atores escolares (professores, alunos), segundo Lima (2008), “podiam contribuir significativamente para as variações de sucesso escolar entre as instituições educativas” (p.23). Ou seja, tendo em conta o mesmo contexto socioeconómico das famílias dos alunos, o desempenho das escolas diferia, havendo a considerar a influência específica da instituição escolar nos resultados dos alunos, (*schools can make a difference*), sendo designado este facto por efeito estabelecimento ou “fator escola”. Lessard (2005, citado por Azevedo, 2007) considera que a identificação do “fator escola” apresenta alguns limites, impondo-se prudência, não desistência, “a prudência e a modéstia do que a investigação permite conhecer como sendo verdadeiramente o fruto da ação de um estabelecimento” (p. 69).

O desenvolvimento da investigação procurou aprofundar os fatores associados à eficácia escolar, que passaram a abranger os processos da escola, considerando-se variáveis como liderança, clima social, expectativas, entre outras e, relativamente, às variáveis de produto, para além dos resultados académicos, passaram a considerar-se aspetos atitudinais e comportamentais dos alunos. Nesta linha, a escola é perspectivada como um sistema capaz de desenvolver processos de melhoria que promovam sucesso nos diferentes tipos de resultados.

Na investigação em torno da melhoria, Stoll e Fink (1996, citados por Alaíz et al., 2003) propõem que a melhoria da escola seja considerada como um processo em que escola:

- melhora os resultados dos alunos;
- foca-se no ensino e na aprendizagem;
- desenvolve a capacidade para se apropriar da mudança;
- define os seus princípios orientadores;
- analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento;
- define estratégias para alcançar os seus objetivos;
- tem em conta as condições internas necessárias à mudança;
- mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência;
- monitoriza e avalia os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento” (Stoll e Fink, 1996, citados por Alaíz et al., 2003, p. 36).

A procura em saber quais as características específicas de cada instituição escolar que afetavam os resultados educativos dos alunos levou a um novo olhar para os estabelecimentos de ensino “deixaram de ser vistos como entidades monolíticas com um

comportamento uniformizante a nível nacional” (Lima, 2008, p. 52). Tendo em conta que cada escola tem as suas especificidades, as suas dinâmicas e, projetam no tempo e no espaço a sua história construída, leva a que no entender de Guerra (2002) “avaliar as escolas com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas em determinada sociedade...” e acrescenta “é imprescindível ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores de cada escola” (p. 14).

As correntes investigativas – o da eficácia e o da melhoria- trouxeram importantes contributos para a mudança das escolas e da educação, mostrando em simultâneo a sua complementaridade e diferenças. Conforme resumem Stoll e Wikeley (1998, citados por Alaíz et al., 2003) a eficácia das escolas trouxe como principais contributos: atenção aos resultados; ênfase na equidade; utilização dos dados na tomada de decisão; assunção da escola como centro da mudança; orientação para uma metodologia quantitativa. Sendo apontados pelos mesmos autores como contributos linha da melhoria das escolas: atenção aos processos; orientação para ação e o desenvolvimento; ênfase nas áreas de melhoria selecionadas pela escola; compreensão da importância da cultura escolar; enfoque na instrução; visão da escola como centro da mudança; orientação para uma metodologia qualitativa.

As duas linhas de investigação trouxeram importantes contributos “na identificação de fatores de eficácia e de processos utilizados pelas escolas para produzir mudanças bem-sucedidas” (Alaíz et al., 2003, p. 37). Porém, perante os novos desafios da sociedade pós-moderna, os investigadores sentiram a necessidade de integrar os contributos das duas correntes. Atualmente a pesquisa sobre o desempenho das escolas dá importância aos resultados, valorizados pela corrente da eficácia das escolas, e aos processos, realçados pela corrente da melhoria. Surge assim, uma nova abordagem ao desempenho da escola designada por melhoria eficaz da escola.

1.2. O movimento da melhoria eficaz das escolas

As correntes da eficácia e da melhoria trouxeram importantes avanços na identificação de fatores de eficácia e de processos utilizados pelas escolas para produzir mudanças bem sucedidas, porém, não conseguiram responder a todos os problemas com que se confrontam os sistemas educativos atuais. Os investigadores procuraram então, integrar os aspetos mais positivos das duas abordagens, surgindo uma nova linha de

pesquisa - o movimento da melhoria eficaz das escolas. Nesta nova perspectiva, a avaliação do desempenho da escola deve ter em conta não só os resultados apresentados pela instituição como todo o processo que conduziu a esses resultados.

Hoeben (1998 citado por Alaíz et al., 2003) considera que a melhoria eficaz da escola é a “mudança planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados” (p. 38). Nesta linha, as escolas estão confrontadas com critérios avaliativos de duas ordens: de carácter mais formativo, associado a processos de melhoria das aprendizagens institucionais e, de carácter mais sumativo, centrado nos resultados dos alunos. Segundo Azevedo (2007) há “que combinar as duas lógicas, sem excluir um dos polos, mas trabalhando em tensão” (p. 72).

Alaíz et al. (2003) apresentam os princípios em que assenta o conceito de melhoria eficaz das escolas:

- os objetivos e o sucesso da melhoria eficaz da escola podem ser definidos em termos de critérios de eficácia, por um lado, e em termos de critérios de melhoria, por outro;
- o critério de eficácia é aplicável se a escola consegue melhores resultados de aprendizagem para os seus alunos, acrescentando mais valia a esses resultados;
- 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;
- os professores são centrais na condução de todos esforços em direção à eficácia e à melhoria;
- a melhoria eficaz da escola só tem sucesso se se verificarem os critérios de eficácia e de melhoria (Alaíz et al., 2003, p. 38).

Segundo o mesmo autor, a melhoria eficaz da escola é concretizada em dois tipos de resultados: os resultados intermediários respeitantes à melhoria dos processos promovidos a nível da escola e da sala de aula e, os resultados dos alunos nos diferentes parâmetros, académicos, atitudinais e de competências. Os primeiros são avaliados segundo critérios de melhoria e os segundos, segundo critérios de eficácia. As mudanças efetuadas quer ao nível da sala de aula, quer a nível da escola, que respondam a critérios de melhoria devem ser orientadas para a melhoria dos resultados dos alunos e ter efeito nesses mesmos resultados.

O processo de avaliação de desempenho das escolas deve abarcar aspetos referentes ao contexto, aos recursos, aos processos e aos resultados da escola, numa perspectiva integrada, pois as «avaliações que contemplam a “ecologia” das realidades em análise tendem a ser mais positivas e “compreensivas” e implicam a interação entre dinâmicas internas e externas» (Azevedo, 2007, p. 74).

Reezigt (2001, citado por Alaíz et al., 2003) propõe um quadro de referência, como um “guia orientador da ação” das práticas educativas, tendo em conta fatores a nível de contexto e fatores a nível de escola. Segundo o autor citado, o contexto influencia continuamente a escola, interferindo na sua melhoria e apontando como fatores de contexto três grandes grupos:

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

O mesmo autor considera que existem fatores a nível de escola que se potenciam entre si e influenciam a melhoria eficaz da escola, constituindo eles três grandes grupos de fatores:

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

A noção de eficácia evoluiu no sentido de integrar uma perspetiva de progresso de resultados obtidos pelos alunos ao longo do tempo e não apenas num determinado momento, uma ideia de aperfeiçoamento da escola, passando-se de uma linha investigativa mais estática para uma orientação mais dinâmica (Morgado, 2003). Esta ideia de progresso levou a que em 1995 se definisse como “escola eficaz como uma instituição que «adiciona valor extra» aos resultados dos seus alunos, comparativamente com instituições que servem populações semelhantes” (Sammons, Hillman & Mortimore citados por Lima, 2008, p. 33).

O aperfeiçoamento da escola é evidenciado pelo novo conceito “escola em melhoria” (*School Improvement*) que pretende operacionalizar a eficácia de uma escola, considerando a evolução ao longo do tempo, relativamente, ao “valor acrescentado”. O “valor acrescentado” será o progresso conseguido em relação a um ponto de partida.

A utilização das medidas de “valor acrescentado” deve servir tanto para avaliar “o caminho percorrido por uma escola em relação a uma dada situação de partida” como também, para avaliar “a diferença entre o resultado obtido e o resultado esperado face à média das escolas em situações semelhantes” (Azevedo, 2007, p. 74).

Existem várias formas de medir o “valor acrescentado”, que independentemente do método escolhido deve ser calculado ao nível do aluno, ter por base o acompanhamento dos resultados dos alunos ao longo do tempo e ter em conta que é uma medida relativa, isto é, depende do universo dos alunos considerados na análise (Portela, 2012).

O cálculo do “valor acrescentado” pode implicar técnicas de análise estatísticas complexas que permitam aferir sobre o desempenho esperado de uma escola, considerando sempre o ponto de partida dos alunos. Se não houver a introdução desses fatores de correção no cálculo do “valor acrescentado” leva-nos à “presunção errónea, mas comum, de que os resultados médios que uma instituição apresenta, indicam a sua eficácia” (Lima, 2008, p. 34), sendo o exemplo desta situação, os *rankings* das escolas publicadas em Portugal.

Outra forma mais simples, sem recorrer à informação sistematizada dos antecedentes escolares dos alunos, consiste em considerar indicadores socioeconómicos dos discentes e formar grupos de escolas (*clusters*) com características semelhantes. Neste tipo de abordagem os resultados das escolas só podem ser comparados entre escolas semelhantes. A constituição de agrupamentos de escolas semelhantes tem em conta determinados indicadores selecionados que possam exprimir características prováveis dos alunos e permitir o cálculo do “valor acrescentado” trazido pela instituição agrupamento, havendo que acautelar a validade de semelhanças entre as escolas do mesmo agrupamento.

No caso português, a partir do ano de 2011 iniciou-se a análise dos resultados escolares enquadrados em dados de contexto, através de um trabalho realizado pela DGEEC (Direção-Geral de Estatística de Educação e Ciência) solicitado pela IGEC, que teve também, a missão de apresentar uma proposta de modelo para análise dos resultados contextualizados para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa de

Escolas iniciado no ano 2011/12. Este grupo de trabalho limitou-se à informação constante no sistema MISI (Sistema de Informação do Ministério da Educação), embora tenha consciência que “muitos outros fatores poderão ser determinantes para o maior ou menor sucesso do projeto educativo das escolas” (DGEEC, 2011, p. 2). Numa primeira fase optou por agrupar as escolas (agrupamento de escolas/escolas não agrupadas) em três grandes grupos-*clusters*, designados segundo as constelações: Orion, Cassiopeia e Pegasus.

Os *clusters* são formados tendo em conta os seguintes dados globais de contexto em cada escola:

- Informação sobre localização geográfica;
- Número total de alunos em modalidades de ensino orientados para jovens;
- Informação sobre a habilitação escolar das mães e dos pais desses alunos;
- Informação sobre a profissão das mães e dos pais,
- Percentagem de alunos que beneficiam, em cada escalão, de Ação Social Escolar (ASE);
- Distribuição dos alunos entre o ensino básico e o ensino secundário;
- Distribuição dos alunos por tipologias de ensino;
- Percentagem de docentes do Quadro (DGEEC, 2011, p. 3).

O *cluster* Orion é formado pelas escolas que apresentem 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 beneficiem de ASE (DGEEC, 2011, p. 3).

O *cluster* Cassiopeia é formado pelas escolas que apresentem 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 das mães/pais;
- valores relativamente baixos na percentagem de alunos que beneficiem de ASE (DGEEC, 2011, pp. 3-4).

O *cluster* Pegasus é formado pelas escolas que apresentem uma ou mais das seguintes características:

- valores baixos ou relativamente baixos na média do número de anos da habilitação escolar das mães/pais;
- valores elevados na percentagem de alunos que beneficiem de ASE;
- valores comparativamente mais elevados nas percentagens de alunos que frequentam modalidades de ensino que não as do ensino regular (DGEEC, 2011, p. 4).

Numa segunda fase o grupo de trabalho, em cada *cluster* formado, ajustou o modelo estatístico à determinação dos valores médios para cada um dos seguintes indicadores de sucesso escolar em cada final de ciclo (4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos):

- Informação sobre 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.
- Percentagem de Professores do Quadro de 1.º ciclo/3.º ciclo/Secundário (DGEEC, 2011, p. 3).

Partindo do princípio que as variáveis de contexto consideradas são potencialmente explicativas da variabilidade observada nos indicadores de resultados das escolas, utilizando modelos de regressão linear múltipla, o grupo de trabalho apresentou as fórmulas de cálculo dos “valores esperados” em contexto relativamente a cada indicador de resultado escolar.

Em cada escola, tendo em conta o *cluster* a que pertence, faz-se a análise de cada indicador dos resultados, confrontando os “valores esperados”, como valores de referência, com os “valores obtidos/observados” e, considerando o diferencial a escola é posicionada relativamente ao indicador analisado.

Para além do cálculo do “valor esperado”, o mesmo grupo de trabalho desenvolveu modelos de comparação estatística dos indicadores de sucesso escolar com recurso a percentis e bandas de confiança.

A consideração do contexto socioeconómico na análise dos resultados escolares dos alunos é fundamental, diminuindo a visão limitada de confundir a qualidade da escola com os resultados “brutos” dos seus alunos. A escola configura-se como um todo complexo e singular, uma panóplia de variáveis que interagem e se influenciam reciprocamente: o contexto socioeconómico, os recursos materiais e humanos, as expectativas dos professores, as suas práticas a sala de aula em concreto, as lideranças, a cultura da escola, entre outras.

A avaliação da qualidade das escolas reveste-se de uma imensa complexidade e, convocando Hadji (1994), a avaliação é um juízo de valor sobre o objeto avaliado tendo em conta um conjunto de normas e critérios, ora, assim sendo, a avaliação das escolas depende não só dos padrões de referência, como também dos critérios/indicadores que os operacionaliza. Os critérios utilizados podem ter uma natureza mais qualitativa quando associados a processos, sendo uma avaliação mais formativa e, a critérios mais

quantitativos, com ênfase nos resultados educativos mensuráveis e comparáveis através de técnicas estatísticas, numa perspectiva de avaliação mais sumativa.

1.3. Processo de prestação de contas ou melhoria das escolas

Nas políticas da maioria dos países das democracias modernas surge a referência à “autonomia das escolas”, visando a reforma do Estado e a descentralização e valorização dos poderes locais que se traduz na “transferência de maiores competências para as autarquias e de maiores níveis de autonomia ou de capacitação de decisão para as escolas...” (Clímaco, 2006, p. 192).

A autonomia das escolas decorre do surgimento das “políticas neoliberais”, após os anos 80, que perspectivam a redução do papel do estado e a criação de mercados ou quase mercados, adotadas por programas de desenvolvimento e visando entre outros aspetos, a disciplina orçamental, privatização, reforma fiscal, a eliminação das barreiras às trocas internacionais (Barroso, 2006).

O sistema educativo português sofre influência destas políticas, quer pela ação da OCDE quer pela União Europeia, instado a “promover a articulação entre a escolarização, o emprego, a produtividade e o mercado, no pressuposto que daí resultará a melhoria da economia do País” (Melo, 2009, p. 202).

O clima de tensão entre Estado e mercado, segundo Formosinho e Machado (2010), repercute-se no contexto educativo, levando a uma “gestão por objetivos e de liberdade de gestão para assegurar a obtenção de resultados” (p. 86).

Com a justificação e legitimação das imposições supranacionais, o Estado português adota o projeto educacional neoliberal, instituindo uma “lógica de mercado escolar” com base na preferência dos “consumidores”, no direito parental à escolha da escola e nos *rankings* de escolas, em “nome da promoção da qualidade do sistema educativo nacional” (Melo, 2009, p. 204).

Os mecanismos de controlo de qualidade, numa lógica de prestação de contas, sendo que a função do Estado passa de entidade prestadora de serviços para entidade reguladora, são decorrentes das políticas de descentralização e de maior autonomia das escolas (Clímaco, 2006).

Para Formosinho, Fernandes, Ferreira e Machado (2010) o conceito de autonomia das escolas foi construído sobre um equívoco, o de fazer equivaler “a emancipação, individual, grupal, organizacional ou coletiva, a partir da ação instituinte

num contexto concreto de ação” à “outorga formal e legal de um poder e de uma liberdade” (p. 91).

Confrontamo-nos pois, com dois planos de autonomia, a que é criada na dinâmica do próprio sistema, “autonomia construída” e a que é imposta por normativos legais, a “autonomia decretada” (Barroso, 1999 citado por Barroso, 2006, p. 23).

Neste sentido, Oliveira Martins (2006) refere que a autonomia das escolas “não se trata de um quadro legal, mas uma prática” e acrescenta “não basta decretar a autonomia, é preciso garantir a sua construção a partir das comunidades educativas” (p. 49).

Nesta linha, também para Barroso (2006), a temática da “autonomia das escolas” no sistema educativo português pode ser entendida como uma “ficção legal”, traduzindo-se, essencialmente, na produção de normativos (p. 26).

Em Portugal, o discurso político da descentralização e “autonomia das escolas”, possibilitando uma maior adequação do sistema educativo às características locais, não passa de uma “retórica Estatal”, dado que apesar do conhecimento das assimetrias regionais existentes “as funções solicitadas ao sistema de ensino continuam a ser definidas centralmente e a ser remetidas indiferenciadamente a todos os atores escolares” (Melo, 2009, p. 199).

Estas retóricas políticas enquadram-se no paradoxo dos Estados democráticos modernos: para manterem a sua legitimidade o Estado tem de adotar medidas que fazem diminuir o seu controlo – como seja a “descentralização” e, para manterem o controlo o Estado tem de adotar estratégias que fazem perder a sua legitimidade – como seja a “centralização”, segundo Heins Weiler (1999, citado por Barroso, 2006, p. 28). Porém, nos sistemas educativos “nem a centralização nem a descentralização funcionam” como observa Fullan (1993, citado por Bolívar 2007, p. 121).

O advento do novo milénio trouxe uma nova perspetiva às políticas neoliberais excessivas, emergindo a procura de um equilíbrio entre Estado e mercado através de mecanismos que “por um lado procuram garantir ao Estado a capacidade de impor as regras do jogo, exercer o controlo, e influenciar os comportamentos e, por outro lado, possibilitar ao mercado, a livre expressão dos interesses individuais, a sua articulação e negociação” (Barroso, 2006, p. 41).

É necessário que haja um equilíbrio entre autonomia e prestação de contas, pois caso haja a atribuição de plena autonomia às escolas “os países correm o risco de perderem completamente os seus sistemas de educação nacionais”, por outro lado “a excessiva prestação de contas pode sufocar as escolas e evitar que se desenvolvam e que

utilizem a sua capacidade de iniciativa e conhecimentos locais para solucionarem os problemas com que se deparam” (Mortimore, 2007, pp. 104-105).

No entender de Bolivar (2007) para uma política educativa coerente são necessárias quer iniciativas locais e centrais, quer estratégias “*bottom-up and top-down*”, ou seja, “a capacitação local tem de ser ligada de forma recíproca à prestação de contas” (p. 122). Neste sentido podemos perspetivar a avaliação externa das escolas e a produção do respetivo relatório num quadro estratégico “*top-down*” e, a avaliação interna, assim como, os contraditórios aos relatórios produzidos, estratégias de “*bottom-up*”, possibilitando às escolas o exercício da sua autonomia.

A autonomia não pode ser vista como um fim em si mesma, mas como um processo de melhoria do serviço público de Educação, segundo Oliveira Martins (2006) “a autonomia aprende-se com a prática, com o diálogo entre os intervenientes, com a responsabilidade, com a participação, com a proximidade e com a prestação de contas e a avaliação rigorosas e independentes” (p. 49).

A prestação de contas é entendida como “o direito de pedir informação e exigir justificação” inserindo-se num conceito mais abrangente – *accountability*, e, embora em Portugal na educação pública, não haja um verdadeiro sistema de *accountability* que pressupõe um complexo sistema de “procedimentos, dimensões e práticas em que a avaliação, prestação de contas e responsabilização devem sempre que possível estar integradas ou ser integráveis”, atendendo às “orientações políticas, normativos legais, expectativas sociais e práticas em curso poderão vir a evoluir, a curto ou médio prazos para algo mais próximo” (Afonso, 2009, p. 25).

O grande desafio do século XXI será o de criar escolas que assegurem a todos alunos e comunidades o direito legítimo de aprender, e para tal, é necessário uma nova política “informada pelo conhecimento sobre o modo de melhorar as escolas e, ao mesmo tempo, capaz de mobilizar as energias centrais e de coordenar os diferentes componentes do sistema” (Bolivar, 2007, p. 122).

Os movimentos de pesquisa das escolas eficazes e da melhoria eficaz das escolas trouxeram evidências que qualidade das escolas e os resultados educativos estão intimamente associados aos processos de ensino-aprendizagem e aos contextos de escolarização, possibilitando assim, o desenvolvimento de um modelo de avaliação de escolas, operacionalizado com um conjunto de fatores referentes às áreas dos resultados educativos, aos processos de ensino-aprendizagem e aos contextos (Clímaco, 2006).

As escolas vêm-se assim, de certa forma, confrontadas com o dilema entre a valorização quantificada dos resultados a nível nacional, numa linha orientada para a *responsabilização* e a *prestação de contas das escolas*, e a valorização dos processos educativos, tendo em conta as especificidades dos contextos educativos locais, numa linha mais orientada para a autonomia das escolas.

Há a necessidade de compatibilizar os valores da qualidade e eficiência, cuja definição depende de critérios definidos *a priori* e de indicadores para a medir, com os valores de equidade e justiça social que se constituem como “qualidades *a posteriori* que resultam da ação prática do jogo de atores no próprio terreno onde se constrói a qualidade” (Barroso, 2007, p. 170). Acrescentando o mesmo autor, que o grande desafio será superar a tensão contraditória entre *qualidade* e *equidade*, “fazendo da equidade um atributo da qualidade e da qualidade um dos fatores da equidade” (Barroso, 2007, p.169), e daí, a grande importância dos referenciais, da escolha dos indicadores e da apreciação dos resultados, para a promoção e avaliação da qualidade da escola.

A escolha de indicadores e a sua hierarquização para avaliação das escolas não tem sido consensual, apontando os estudos realizados pela SICI “que se procure medir aquilo que se valoriza e não se valorize aquilo que se consegue medir”, havendo assim, a necessidade de se investir em indicadores difíceis de serem operacionalizados e avaliados como “a descrição e avaliação das práticas” (Clímaco, 2006, p. 195).

A vertente da prestação de contas no sistema educativo português é fortemente influenciada por pressões nacionais e transnacionais que estão bem evidenciadas no incremento dos mecanismos de avaliação: o crescente estabelecimento de exames nacionais nos ensinos secundário e básico, com a criação e publicitação de listas ordenadas das escolas, a partir dos resultados obtidos pelos alunos nos respetivos exames (*rankings*); a criação do GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), uma entidade do MEC com função de coordenação, elaboração, e controlo dos instrumentos de avaliação externa e supervisão da correção das provas; a participação em programas internacionais de avaliação de desempenho dos alunos como o PISA e da OCDE, numa lógica de hierarquização dos países participantes; a avaliação de desempenho dos docentes; a avaliação de escolas.

A importância do uso correto da informação trazida pela investigação na área da eficácia das escolas é crucial, dado que há o perigo da manipulação política se se colocar demasiado ênfase nos resultados obtidos pelas escolas nos *rankings*, sem ter em conta o seu “valor acrescentado”, levando a comparar “alhos com bugalhos” e,

esquecendo ou relegando para segundo plano a importância do manancial de informação que os movimentos de pesquisa trouxeram na melhoria da orgânica da escola, da sala de aula e práticas educativas (Lima, 2008, p. 407).

De tudo o que foi referido anteriormente fica-nos a ideia de que muito já foi feito, mas ainda há um longo caminho a percorrer no que se refere à implementação de mecanismos que promovam efetivamente uma melhoria da qualidade da educação. Os movimentos de pesquisa sobre escolas eficazes e melhoria eficaz das escolas trouxeram muito conhecimento que deve ser tomado como uma preciosa ajuda na reflexão e compreensão dos processos que se desenrolam no interior da escola e, conduzam a mudanças, no sentido da melhoria da prestação do serviço educativo.

A qualidade das escolas passa pelo conhecimento e aplicação de um conjunto de práticas educativas que introduzam medidas corretivas que visem a superação das desvantagens dos alunos mais desfavorecidos, levando à melhoria dos resultados obtidos pelos alunos, promovendo assim, a equidade e justiça social.

É no quadro de uma maior autonomia das escolas que surge a avaliação do desempenho das escolas, como forma de responsabilização e prestação de contas à administração central, providenciando a regulação necessária do sistema educativo, no sentido de incentivar a qualidade das escolas, e, à comunidade, com vista a fornecer informação útil e importante, possibilitando às famílias a escolha da escola e do projeto educativo para os seus filhos. A vida das escolas e a sua sobrevivência harmoniosa tem que se pautar pela responsabilização do desenrolar de processos e práticas educativas contextualizadas, no sentido de atingir os resultados educativos pretendidos que satisfaçam a comunidade e administração central, nos mecanismos de prestação de contas. A avaliação de desempenho das escolas apresenta assim, duas finalidades, por um lado o controlo administrativo e a prestação de contas dos resultados ao nível global, e por outro, a melhoria do funcionamento das escolas, tendo em conta os contextos locais.

A sustentabilidade atual das escolas reveste-se da necessidade de desenvolver processos e práticas que assentem na integração de valores de qualidade, equidade e justiça social, na dialética que se estabelece entre a melhoria das escolas e prestação de contas.

II CAPÍTULO- Avaliação de escolas em Portugal

2.1. Breve resenha histórica do percurso avaliativo/inspetivo do ensino português

O entendimento dos principais traços do contemporâneo sistema avaliativo das escolas em Portugal passa por um lado, pela identificação das linhas reguladoras decorrentes das políticas vigentes em cada contexto socioeconómico e cultural do devir histórico, e, por outro, ainda, dentro desse mesmo contexto, ter em consideração os atores que consubstanciam a regulação no terreno, a figura da inspeção. Assim, no decorrer dos tempos, tanto a regulação do sistema educativo, fruto das políticas educativas em cada momento, como a figura da inspeção, parte integrante dessa regulação, revestiram-se de dinâmicas e funções diversas.

A génese embrionária da avaliação escolar pode ser encontrada no período entre 1759 e 1772, com o Marquês de Pombal, ministro de D. José I, que após a expulsão dos jesuítas em 1759, desencadeou a primeira “Reforma Estatal do Ensino” procurando promover a secularização, estatização e uniformização do ensino em todo País (Nóvoa, 1991 citado por Melo 2009). Pombal pretendia conhecer o estado do ensino das escolas e iniciar a construção do sistema educativo nacional, impulsionado pelos ventos de mudança que vinham de outros países europeus, carregados de novos ideais políticos, culturais e pedagógicos. Assim, o ensino público foi instituído em 1772, com a Lei de 6 de novembro: “*Sou servido crear todas as escolas públicas, e todos os Mestres dellas, que se acham indicados no referido plano*”. A Real Mesa Censória tinha a responsabilidade dos serviços de inspeção, conforme é dito na referida Lei “*Concedendo, como concedo, à dita Real Meza Censoria todas as Jurisdições necessárias, para proceder aos sobreditos Estabelecimentos de Escolas*”. Estava a cargo deste organismo o exame das habilitações dos professores, a sua colocação nas escolas e a análise dos relatórios anuais que cada professor era obrigado a enviar. À Real Mesa Censória cabia, também, a função de inspeções periódicas às escolas com finalidades fiscalizadoras e uniformizantes: “*VI Item Ordeno (...), visitem as Aulas, e Escolas dellas, de quatro em quatro mezes, sem determinados dias; e dem nella conta dos progressos, ou defeitos, que observarem, para se ocorrer a eles com remedio prompto, e eficaz*”.

No decorrer dos anos estes serviços de inspeção passaram pela tutela de diferentes organismos em resultado das transformações políticas, sociais, económicas e culturais no país. Em 1787, a inspeção das escolas passou para a jurisdição da Real Mesa da Comissão Central sobre o Exame e Censura dos Livros, sendo posteriormente entregue a várias instituições ligadas à educação (IGEC, 2013).

O Decreto de 2 de maio de 1878 cria um corpo de inspetores com carácter permanente que tinham a responsabilidade de averiguar anualmente os métodos pedagógicos, o resultado dos alunos e o cumprimento dos programas (Andrade, 1995 citado por Lopes, 2010).

Em 1882, a Portaria de 20 de Setembro regulamenta as visitas de inspeção, com periodicidade anual e incumbidas das funções de apoiar os professores, analisar relatórios e realizar procedimentos de carácter disciplinar, ou seja, “vigiar e verificar a conformidade dos normativos” (Lopes, 2010, p. 13).

No final da monarquia, e, após a instauração da república, a Lei n.º12 de 1913, cria o Ministério de Instrução Pública, conforme o Artigo 1.º “É criado o Ministério de Instrução Pública, do qual ficam dependentes todos os serviços de instrução, no continente e ilhas adjacentes, à exceção das escolas profissionais que à data da presente lei estão subordinadas aos Ministérios da Guerra e da Marinha”. A inspeção do ensino primário ficou a cargo da Direção-Geral da Instrução Primária e a dos liceus ficou a depender de um Conselho de Inspeção da Direção-Geral do Ensino Secundário.

Em 1933, o ensino primário e secundário, integrados nas respetivas Direções-Gerais, sofrem uma reorganização dos serviços de orientação pedagógica e a inspeção educativa tem essencialmente funções de verificação do cumprimento das leis e dos regulamentos vigentes. Nesse mesmo ano, o Decreto n.º 22842 de 18 de julho cria a Inspeção-Geral do Ensino Particular.

Em 11 de abril de 1936, a Lei n.º 1941 cria o Ministério de Educação Nacional, remodelando assim, o Ministério de Instrução Pública. Durante o Estado Novo a administração da educação está fortemente centralizada, sendo os serviços de inspeção o garante do bom funcionamento da instituição.

Até à década de 70 “a prioridade das políticas educativas assentava na garantia e imposição de uma instrução mínima a todos” (Melo, 2009, p. 163). A abertura da escola alargada a toda a população só se faz sentir a partir dessa década. O Decreto-Lei n.º 408/71 de 27 de Setembro reforma as estruturas e serviços do Ministério de Educação Nacional, criando a Direção-Geral do Ensino Básico da qual dependia a inspeção do

ensino primário. A inspeção do ensino secundário, que incluía o ciclo preparatório, estava sob a alçada da Direção-Geral do Ensino Secundário. O ensino particular continuava a depender Inspeção-Geral do Ensino Particular.

Após o 25 de abril de 1974, devido à massificação escolar que se começou a fazer sentir a partir dos anos 60 e, acentuada pela Revolução, o Governo procede a uma reorganização e definição das estruturas do Ministério da Educação, a fim de manter a qualidade do ensino. Nesta perspetiva, foi criada através do Decreto-Lei n.º 540/79 de 31 de dezembro, a Inspeção-Geral do Ensino, que segundo o ponto 7 da referida lei “cuja necessidade de há muito se faz sentir, à qual caberão as funções de contrôle”. O artigo 1.º, da lei mencionada, determina que a Inspeção-Geral é dotada de autonomia administrativa e, conforme o artigo 2.º, “é um serviço de contrôle pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar no subsistema de ensino não superior, competindo-lhe essencialmente: a) Verificar e assegurar o cumprimento das disposições legais e das orientações definidas superiormente;”. No artigo 3.º do normativo supramencionado refere que “Na prossecução das competências referidas no artigo anterior, incumbe especialmente à Inspeção-Geral:

a) Acompanhar com regularidade o funcionamento dos serviços regionais e dos estabelecimentos de ensino do subsistema, velando pela qualidade de ensino e pela eficiência administrativa;

(...)

j) Superintender na avaliação de todos os aspetos ligados à gestão dos estabelecimentos de ensino do subsistema, bem como dos órgãos e serviços regionais do Ministério de Educação”. (DL n.º 540/79, artigo 3.º).

O Decreto-Lei n.º 304/91, de 16 de agosto, surge da necessidade de alargar a ação inspetiva, tornando a Inspeção-Geral, agora denominada por este decreto Inspeção-Geral da Educação (IGE), como uma entidade de controlo e auditoria do funcionamento das escolas. Há pois, uma ampliação das funções da IGE, não se confinando à verificação do cumprimento dos normativos legais, mas também com funções de estudar e analisar as necessidades, assim como apoiar técnica e pedagogicamente as escolas.

Em 1993, o Decreto-Lei n.º 140/93, de 26 de abril, revoga o Decreto-Lei n.º 304/91, e, define a organização, competências e regras de funcionamento da IGE, que de acordo com o consignado nas alíneas a), b) e c) no ponto 1 do artigo 2.º do referido normativo:

- a) Proceder ao controlo de qualidade pedagógica e técnica ao nível do ensino pré-escolar, básico e secundário, bem como ao nível do ensino superior, particular e cooperativo;
- b) Proceder ao controlo da eficiência administrativa e financeira de todos os estabelecimentos e serviços integrados no sistema educativo;
- c) No âmbito do ensino superior público verificar o cumprimento dos dispositivos legais aplicáveis ao sistema de propinas e à ação social escolar (DL n.º 140/93, ponto 1 do artigo 2.º).

Em 1995, o Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de outubro, promulga uma nova Lei Orgânica da IGE, criando um corpo especial:

Para que a Inspeção Geral da Educação possa prosseguir a sua função principal de avaliar e fiscalizar a realização da educação é necessário que disponha de uma definição mais completa das suas competências, de uma estrutura organizativa adequada e de um estatuto de pessoal que respeite o princípio da autonomia que deve presidir ao exercício da atividade inspetiva. (DL n.º 271/95, preâmbulo).

Se a IGE continua a ter funções de auditoria e controlo, denota-se por outro lado, uma preocupação crescente no seu envolvimento na promoção da melhoria da qualidade do ensino, conforme é expresso na alínea a) do ponto 2, artigo 2.º do normativo supramencionado: “Propor ou colaborar na preparação de medidas que visem o aperfeiçoamento e a melhoria do funcionamento do sistema educativo”.

A evolução dos sistemas educativos a nível europeu, nomeadamente, os serviços de inspeção, leva a que haja a participação da IGE, nesses organismos europeus: “Representar o Ministério nas estruturas de inspeção das escolas europeias” (DL n.º 271/95, ponto 2, art. 2.º).

O Decreto-Lei n.º 70/99 vem conferir uma nova redação de alguns artigos do Decreto-Lei n.º 271/95.

É notória a descentralização dos sistemas educativos europeus, essencialmente em termos de regulação, em que as escolas desenvolvem a sua autonomia e as autarquias têm cada vez mais, um papel preponderante. O papel da IGE é reformulado, conforme se anuncia no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 70/99, perante esta nova postura, em que “ a autonomia das escolas e a transferência de competências para as autarquias se desenvolvem e consolidam, conduz a uma revisão do papel da Inspeção-Geral”.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, define as orientações gerais para a Autoavaliação e Avaliação Externa das Escolas de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, sendo a avaliação externa das escolas da responsabilidade da IGE. A pertinência da AEE é justificada com a preocupação crescente da:

(...) melhoria das competências e qualificações académicas e profissionais dos portugueses, processo onde as escolas desempenham um papel nuclear. Essa melhoria, não sendo apenas por ela condicionada, passa necessariamente, pelo aumento da qualidade das escolas. Não é possível, contudo, alcançar esse objetivo sem desenvolver mecanismos de avaliação adequados aos estabelecimentos educativos. (Parecer n.º 5/2008, CNE)

O Decreto-Lei n.º 75/2008, sendo outro instrumento legislativo que faz o enquadramento da AEE, reorganiza o sistema de administração e gestão das escolas, e, estabelece a ligação entre a autonomia e a responsabilização, numa perspetiva de prestação de contas e resultados da avaliação externa, (ME, 2011).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) refere no Preâmbulo do Parecer n.º 5/2008 que “a avaliação de escolas é um instrumento de política educativa que colabora no esforço global da melhoria da educação”, considerando haver pressões a nível europeu para a “descentralização de meios e definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares”, e que a informação gerada pela avaliação de escolas contribui para a regulação do sistema educativo.

Em 2012, com o Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, na sequência da fusão do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, gera-se um novo organismo das estruturas inspetivas, que se passa a designar Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2013).

Esta reestruturação deve-se a “uma nova fase da reforma da Administração Pública, no sentido de a tornar mais eficiente e racional na utilização dos recursos públicos” levando “à criação da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, serviço central da administração direta do estado dotado de autonomia administrativa” (Decreto Regulamentar n.º 15/2012, preâmbulo).

Este novo organismo, IGEC, tem a seu cargo uma missão gigantesca:

(...) assegurar a legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do Ministério da Educação e Ciência, abreviadamente MEC, ou sujeitos à tutela do respetivo membro do Governo, bem como o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, da educação escolar, compreendendo os ensinos básico, secundário e superior e integrando as modalidades especiais de educação, da educação extraescolar, da ciência e tecnologia e dos órgãos, serviços e organismos do MEC. (Decreto Regulamentar n.º 15/2012, ponto 1 do art. 2.º)

O Decreto Regulamentar n.º 15/2012 vem regulamentar a estrutura orgânica da IGEC, que apesar da missão alargada de que é incumbida, continuam, na essência, as

atribuições deste organismo a serem as mesmas. As funções que são atribuídas à IGEC continuam a ser por um lado, a entidade relacionada com a avaliação e controlo do sistema, e, por outro, a entidade que presta apoio direto às escolas, ou seja:

“Contribuir para a qualidade do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar, designadamente, através de ações de controlo, acompanhamento e avaliação, propondo medidas que visem a melhoria do sistema educativo e participando no processo de avaliação das escolas de ensinos básico e secundário e das atividades com ele relacionadas” (Decreto Regulamentar n.º 15/2012, alínea c) do ponto 2 do art. 2.º).

Olhando para o longo percurso do ensino público em Portugal, desde 1772 com Marquês de Pombal, até aos nossos dias, podemos dizer que, desde sempre houve a preocupação em arranjar mecanismos reguladores do sistema de ensino. Em cada momento da história, as formas de regulação desenvolvidas dependem do contexto político, socioeconómico e cultural em que está mergulhado o sistema educativo. Podemos dizer que, inicialmente, a regulação passava por uma atuação impositiva e de obrigatoriedade do cumprimento dos normativos, e às equipas inspetivas cabia o papel de averiguação da conformidade das leis e dos regulamentos vigentes. Este espírito perpassou todo o período do Estado Novo, a regulação de ensino muito centralizada, sendo a figura dos inspetores encarada como o garante no terreno das diretivas geradas no topo do sistema educativo.

O desenrolar de um novo contexto socioeconómico e cultural, a partir dos meados da segunda parte do século passado, levou ao desenvolvimento de novas políticas, com vista a uma maior autonomia das escolas e, a preocupação em oferecer um ensino de qualidade. Há a acrescentar, por outro lado, as pressões, quer internas quer internacionais, que se fazem sentir sobre as escolas para que apresentem um serviço de qualidade, quer em relação à gestão dos recursos, quer em relação aos resultados dos alunos. Este novo contexto impeliu os estabelecimentos de ensino para um processo de avaliação consistente das suas instituições, a fim de se alcançar níveis mais elevados da qualidade dos serviços educativos. Também, a função da inspeção educativa foi ampliada, sendo-lhe atribuídas novas funções, de auditoria, de apoio técnico e pedagógico às escolas, e não apenas, a função de averiguação do cumprimento da legislação. A inspeção, para além das funções de controlo e regulação, passa a ter também, funções de aconselhamento, de apoio pedagógico e formativo, ou seja, um papel muito abrangente, com a finalidade de ser o garante da qualidade do serviço

público de educação. Um ponto interessante a assinalar é o facto de apesar, deste novo quadro, as equipas que operacionalizam a Avaliação Externa de Escolas, continuam, frequentemente, a ser designadas por “equipas inspetivas” em vez de “equipas avaliativas”, sendo um aspeto a não menosprezar, tendo em conta os normativos legais atuais, num quadro de políticas educativas de autonomia das escolas, que pressupõem a avaliação externa como meio de promover o bom funcionamento das instituições e da qualidade educativa e não de “policiamento” das instituições. No entanto, continua a ser percecionada como uma atividade vinda de “cima”. A avaliação externa e o trabalho desenvolvido pelos avaliadores devem ser entendidas como formas de incentivar a reflexão e perceber o que foi feito, o que poderá ser mudado e como mudar, em cada instituição, e, que contribua para uma melhoria do sistema educativo e da qualidade do ensino e da aprendizagem e não, como uma atividade de rotulagem das escolas dependente dos juízos de valor elaborados pelos avaliadores. Atualmente, o quadro legal atribui à avaliação de desempenho das escolas as funções de controlo e prestação de contas e promoção da melhoria da qualidade educativa, pressupondo quer mecanismos de avaliação externa, quer de autoavaliação. Nos itens que se seguem far-se-á uma breve abordagem dos caminhos percorridos, no que diz respeito à avaliação das escolas, enquanto organizações, nas últimas duas décadas em Portugal.

2.2. Iniciativas de diferentes organismos no âmbito da avaliação de escolas

O processo sistemático de avaliação de desempenho das escolas em Portugal é relativamente recente. O atual modelo de AEE tem por base um conjunto de iniciativas promovidas, quer por organismos internos quer externos ao Ministério da Educação. Para a consolidação do processo de avaliação de desempenho das escolas, em Portugal, contribuíram programas e projetos, entre outros, o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), o Projeto Qualidade XXI (1999-2002), o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006), estes, de carácter interno ao Ministério da Educação e, o Projeto Melhoria da Qualidade (2000-2004), o Programa AVES- Avaliação de Escolas Secundárias (iniciado em 2000), como iniciativas externas ao Ministério da Educação.

Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999)

O Observatório da Qualidade da Escola inserido no Programa Educação para Todos (PEPT), iniciativa do Ministério da Educação, baseia-se em estudos internacionais da OCDE, Projeto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) e no estudo sobre a Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas (Azevedo, 2007). O Observatório da Qualidade da Escola abrangiu mais de 1000 escolas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Este projeto, segundo Coelho, Sarrico e Rosa (2008), representa um marco pioneiro para avaliação das escolas, visando promover a qualidade, autonomia, a produção sistemática de informação sobre as escolas, impulsionando a prática de autoavaliação das escolas.

O Observatório da Qualidade da Escola tinha por objetivos:

- apoiar as escolas na organização da informação sobre si mesmas;
- estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso de avaliação e de autoavaliação;
- tornar a informação útil;
- aumentar a capacidade de observação e de interpretação dos atores;
- desenvolver processos interativos de reflexão e comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e social. (Azevedo, 2007, p. 56)

A informação produzida tinha por base 18 indicadores que pretendiam abranger todas as dimensões da escola, o contexto sociofamiliar dos alunos, o funcionamento da escola e os resultados educativos.

O desenvolvimento desta iniciativa deparou-se com obstáculos de várias ordens: o processo de recolha de dados, a falta de experiência e competência técnica para o tratamento de dados, o insuficiente acompanhamento das escolas e a escassez de tempo para as escolas conduzirem o processo de avaliação participado (Clímaco, 2006).

Projeto Qualidade XXI (1999-2002)

O Projeto Qualidade XXI da iniciativa do Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, assenta nos trabalhos desenvolvidos em Portugal no âmbito do *Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar* (Coelho et al., 2008).

O Projeto Qualidade XXI abrangiu escolas do 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e escolas do ensino secundário. Este projeto apresentava como objetivos:

- fomentar o uso sistemático de dispositivos de autoavaliação por parte das escolas básicas e secundárias;
- fomentar e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional;
- permitir a fundamentação de decisões sobre esta matéria, aos diversos níveis;
- criar condições para, numa perspetiva de longo prazo, se proceder à generalização progressiva de estratégias de autoavaliação nas escolas. (Azevedo, 2007, p. 57).

A execução deste Projeto pressupõe que, em cada escola, fossem concebidas duas figuras: um “grupo monitor” e o “amigo crítico”. O grupo monitor constituído por elementos representante dos professores, conselho executivo, dos alunos, dos pais e outro pessoal escolar, tinha a função de desenvolver o projeto ao nível da escola, e, estabelecer a articulação e o diálogo entre os diferentes intervenientes. O amigo crítico consistia num consultor externo que acompanhava o desenvolvimento do processo, procurando apoiar e prestar incentivos à escola e ao grupo monitor.

Esta intervenção avaliativa, com a finalidade de contribuir para uma melhoria da qualidade educativa desenrolava-se em duas fases, na primeira- Plano de Autoavaliação, na qual a escola desenvolvia metodologias e instrumentos para a implementação da avaliação interna, procedendo à recolha de dados e na segunda fase- Plano de Ação para a Melhoria da Qualidade na Escola, partindo dos dados da primeira fase, a escola deveria traçar um conjunto de medidas e procedimentos, a fim de melhorar o nível de qualidade atingido (Coelho et al., 2008).

O Projeto Qualidade XXI, tendo como documentos orientadores “*Diretrizes para as escolas participantes e Guia prático de Autoavaliação*”, cruzava quatro áreas fundamentais: “resultados da aprendizagem; processos internos ao nível da sala de aula; processos internos ao nível da escola e relações com o contexto” (Azevedo, 2007, p. 57).

A iniciativa Projeto Qualidade XXI contribuiu para estabelecimento de redes e parcerias, entre as escolas, e, entre “as várias entidades interessadas em delinear estratégias de autoavaliação e de qualidade”, apesar das dificuldades encontradas de carácter técnico e científico, e a falta de instrumentos de trabalho que deveriam ser facultados às escolas, tendo ficado inviabilizada, quando deixou de haver financiamento para o recrutamento do “amigo crítico” (Coelho et al., 2008, p. 61).

Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002)

O Programa de Avaliação Integrada das Escolas é uma iniciativa da Inspeção Geral da Educação (IGE), que beneficiou das experiências avaliativas anteriores: Observatório da Qualidade da Escola e do Projeto Qualidade XXI. Este programa avaliativo conferia um novo protagonismo à IGE, que passaria a desempenhar funções avaliativas num contexto de “uma maior autonomia de gestão de cada escola e de valorização dos poderes locais, deixando de ser apenas responsável pela verificação da conformidade normativa” (Coelho et al., 2008, p. 61).

A Avaliação Integrada tinha como objetivos:

- “valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos;
- desenvolver informação de regulação às escolas, identificando os pontos fortes e fracos do seu funcionamento e contribuindo para a manutenção dos níveis de qualidade já alcançados ou para o seu aperfeiçoamento;
- induzir processos de autoavaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os atores;
- criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola;
- desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do sistema educativo (...);
- disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional (...) (IGE, 2002, p. 14).

O Programa de Avaliação Integrada das Escolas foi aplicado a estabelecimentos de educação pré-escolar, dos ensinos básicos e secundário, tendo sido um programa de avaliação externa, que visava aferir o desempenho das escolas em diferentes áreas: organização e gestão escolar, clima relacional, liderança, processo de ensino-aprendizagem, fatores do enquadramento do contexto socioeconómico, resultados de desempenho dos alunos, concebendo “a escola como um todo complexo” e, “proporcionando uma análise multidimensional” (Coelho et al., 2008, p. 61).

No modelo concetual da avaliação integrada das escolas, cuja essência é a preocupação com uma educação de qualidade, traduzida no desenvolvimento do potencial dos alunos, onde as questões relacionadas com o sucesso escolar e aprendizagem dos alunos têm particular ênfase. Assim, nesta perspetiva, e, como é referido no próprio modelo concetual da avaliação integrada, à IGE é atribuída, assentando nos resultados dos alunos e numa abordagem ampla, funções de avaliação do desempenho da escola,

“isto é, a análise dos resultados das avaliações dos alunos e a sua relação com as suas características e as do seu meio familiar, social e cultural, bem como com as características da organização escolar e do processo de educação e ensino a que foram sujeitos, o conhecimento que os atores pensam de si e da sua escola, é da competência da Inspeção-Geral da Educação” (IGE, 2002, pp. 18-19).

A análise das escolas através deste Programa partia dos resultados da aprendizagem, considerava o enquadramento socioeconómico e estruturava-se “em torno de três grandes áreas temáticas: organização e gestão escolar; educação, ensino e aprendizagem; clima relacional e ambiente educativo”, tendo como documentos orientadores, os oito cadernos de “*Avaliação integrada das escolas-apresentação, procedimentos e roteiros*” (Azevedo, 2007, pp. 58-59).

A metodologia utilizada por este programa consistia numa fase preliminar com a seleção das escolas, a organização das equipas inspetivas, estabelecimento de calendários, a recolha de informação junto das escolas e, posteriormente, a intervenção propriamente dita com início de uma “visita de início do processo” (IGE, 2002, p. 34). As equipas inspetivas eram constituídas por três inspetores, podendo ser alargadas no caso de escolas ou agrupamentos mais complexos. Desenrolava-se todo o restante processo com a análise dos documentos, atas, dossiês de grupo ou de disciplina, cadernos dos alunos, entre outros, a observação direta, a entrevista, culminando com “uma reunião com todos os participantes que estiveram presentes na reunião de início do projeto, ou com outros que a escola queira associar, onde se faz uma primeira revisão e apreciação do trabalho observado” (IGE, 2002, p. 45). Posteriormente, era enviado o relatório escrito dando possibilidade a que cada “escola ou agrupamento terá, no exercício do direito de contraditório, 10 dias úteis para reagir e apresentar os seus comentários ao relatório” (IGE, 2002, p. 48).

À Avaliação Integrada são apontadas algumas fragilidades como: a focalização no sucesso e desempenho dos alunos; o ato avaliativo ser decidido apenas pela entidade avaliadora, o facto de a autoavaliação não ser considerada parte integrante do processo avaliativo, e, ainda, a falta de avaliadores com formação e experiência (Coelho et al., 2008).

Projeto Melhoria da Qualidade (2000-2004)

O Projeto Melhoria da Qualidade, baseado na aplicação do Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management (EFQM), foi desenvolvido pela Associação dos Estabelecimentos de Ensino particular e Cooperativo

(AEEP) em parceria com a empresa QUAL (Formação e Serviços em Gestão da Qualidade), “com o intuito de proporcionar a um conjunto de escolas associadas a possibilidade de realização de um exercício voluntário de autoavaliação” (Coelho et al., 2008, p. 62).

Este projeto tinha como principais objetivos:

- “estimular a melhoria contínua das escolas, pela identificação da área onde é necessário melhorar;
- Partilhar a experiência, os conhecimentos e as “boas práticas” (Azevedo, 2007, p. 61).

O desempenho de excelência da escola seria conseguido através da liderança que promove “ a política institucional e a estratégia da gestão das pessoas, dos recursos, dos parceiros e dos processos educativos”, abrangendo várias áreas da atividade escolar, e, para tal, era delineado um plano de qualidade e definindo-se as metas que se entendessem como “mais adequadas à sua progressão para a excelência” (Coelho et al., 2008, p. 62).

Para a execução deste projeto, em cada estabelecimento era “designado um *Animador de Melhoria* e constituída uma equipa de autoavaliação” apoiados por um consultor QUAL (Azevedo, 2007, p. 61).

O Projeto Melhoria da Qualidade, tendo o mérito de fomentar o exercício da autoavaliação, a partilha de conhecimentos e das boas práticas na educação, no entanto, não teve grande adesão das escolas, o que ditou o seu término em 2004 (Coelho *et al.*, 2008).

Programa AVES- Avaliação de Escolas Secundárias (iniciado em 2000)

Este programa, segundo a equipa coordenadora Azevedo, Alaíz e Alves (2000), foi desenvolvido pela Fundação Manuel Leão com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, baseado no modelo de avaliação de escolas do *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA)*, criado pela *Fundación Santa Maria*, de Espanha, com quem foi estabelecido um protocolo de cooperação.

Aderiram a este projeto numa fase inicial, de modo voluntário, 33 escolas públicas e não públicas do ensino secundário ou do 3.º ciclo do ensino básico (Coelho et al., 2008).

O Programa pretende no terreno de cada escola, a identificação dos fatores que promovem (e impedem) a qualidade do seu desempenho com as ações e os projetos que, ainda em cada escola, podem melhorar a qualidade desse mesmo desempenho (Azevedo et al., 2000).

O Programa AVES surge num contexto em que, por um lado, a avaliação das organizações escolares se torna imperativa para o desenvolvimento de uma política de autonomia e qualidade das instituições, e, por outro, da pressão social que se faz sentir,

numa lógica de “prestação de contas” pretendendo saber sobre a qualidade do serviço educativo prestado. Há também a considerar o contexto internacional, onde a prática da avaliação de escolas tem vindo a ser desenvolvida, e o contexto interno, no âmbito dos mecanismos da avaliação interna e avaliação externa “promovida pelos departamentos de administração educacional central”, emergindo assim, o Programa AVES como um contributo que oferece “práticas de avaliação externa, isenta e independente” (Azevedo et al., 2000, p. 2).

O modelo de avaliação das escolas do Programa AVES “valoriza quer as dinâmicas de autoavaliação, apoiadas por mecanismos externos e independentes de recolha e tratamento (inicial) da informação, quer uma visão integrada dos processos avaliativos” (Azevedo et al., 2000, p. 3).

O modelo do Programa AVES, de acordo com Azevedo et al. (2000), estrutura-se em torno de oito princípios orientadores: formatividade; longitudinalidade; participação voluntária; integração; garantia de confidencialidade; “valor acrescentado”; articulação da avaliação interna e externa e organizações aprendentes.

Apontam-se como principais objetivos do programa, os seguintes:

- conhecer os processos educativos de cada escola assim como os resultados que obtêm os alunos, tendo em conta as características da escola e o nível académico dos alunos;
- descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar, considerando determinado período temporal;
- analisar o impacto das mudanças nas diferentes componentes das escolas: gestão, processos educativos, relações sociais internas, satisfação, rendimento escolar dos alunos, etc.;
- analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem;
- permitir que cada escola e cada professor analisem os resultados obtidos e os comparem com os de outras escolas de características similares, desenvolvendo uma cultura de autoavaliação (...);
- elaborar, a partir da informação obtida, modelos explicativos que estabeleçam relações entre variáveis;
- colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria qualitativa do desempenho social das escolas;
- conhecer melhor os fatores de qualidade na educação, em Portugal, tendo em vista divulgá-los a todas as escolas do país. (Azevedo et al., 2000, p. 4).

Este Programa de avaliação de escolas valoriza a articulação dos fatores: contexto sociocultural da escola, processos de escola e de sala de aula e, resultados dos alunos. Sendo um projeto longitudinal, a avaliação decorre ao longo de três anos e confronta os resultados obtidos em cada ano, com os que inicialmente foram obtidos,

pretendendo quantificar o “valor acrescentado”. O Programa AVES tem como documento orientador o Referencial Genérico, sendo desenvolvido no terreno por uma equipa de coordenação da Fundação Manuel Leão e uma equipa de docentes de cada escola que acompanha e coordena o processo.

Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006)

O projeto Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas foi desenvolvido pela IGE, correspondendo a uma aplicação adaptada dos instrumentos do projeto europeu das inspeções da educação – Projeto ESSE (*Effective School Self-Evaluation*), projeto este, promovido pela SICI (*The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education*), no qual houve a participação da IGE. Sendo que, o quadro concetual e os princípios orientadores do projeto Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas são decorrentes tanto do projeto ESSE como do projeto internacional “SEQuALS (*Supporting the Evaluation of Quality And the Learning of Schools*) no âmbito do programa comunitário Sócrates-Comenius” (IGE, 2009, p. 13).

Na apresentação do projeto, conforme refere a IGE, a aferição da efetividade da autoavaliação das escolas resulta “de imperativos de natureza normativa que regulamentam o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior”, acrescentando que, esta iniciativa surge “num quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas e dos seus princípios orientadores, segundo as quais a autoavaliação assume carácter obrigatório” (IGE, 2005, p. 3).

Este projeto organiza a sua estrutura e intervenção “interpelando as escolas a partir de três questões orientadoras: O que queria melhorar? Como sabe que melhorou? O que pode fazer melhor?” (Clímaco, 2006, p. 210).

O projeto Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas é uma atividade de avaliação externa da IGE, sob a modalidade de meta-avaliação que visava “o desenvolvimento e a consolidação de uma atitude crítica e de autoquestionamento relativamente ao trabalho realizado nas escolas” implementando uma “cultura de reflexão institucional” como estratégia no processo de mudança e melhoria na educação (IGE, 2005, p. 3).

Apontam-se como principais objetivos do projeto Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas, os seguintes:

- Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico;
- Acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à autoavaliação nas escolas;
- Desenvolver uma metodologia inspetiva de meta-avaliação, tendo em conta a diversidade dos modelos possíveis de autoavaliação das escolas, utilizando como referência metodologias já utilizadas e testadas;
- Identificar aspetos-chave a partir da aferição da autoavaliação, (...) enquanto atividade promotora do desenvolvimento das escolas;
- Promover nos estabelecimentos de educação e ensino uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante uma atitude crítica de autoquestionamento, tendo em vista o incremento da qualidade dos processos e dos resultados. (IGE, 2005, pp. 4-5).

A atividade avaliativa era realizada por uma equipa de dois avaliadores durante dez dias, sendo o primeiro designado de “*visita inicial*” para a apresentação do programa a “elementos dos órgãos de gestão e administração; representantes de não-docentes, pais e alunos; elementos ligados a projetos de avaliação interna; e outros parceiros externos” e de “recolha de informação necessária ao planeamento da intervenção” (IGE, 2005, p. 6).

A informação recolhida incidia em quatro campos de aferição da efetividade da autoavaliação: a visão de futuro e a estratégia educativa em cada escola; a valorização dos recursos; a melhoria dos processos estratégicos e efeitos nos resultados educativos, sendo cada campo decomposto em indicadores e subindicadores de qualidade (Clímaco, 2006). Posteriormente era elaborado um relatório, apresentadas à escola as conclusões da intervenção a todos os entrevistados e ao décimo dia era feita a validação do relatório na Delegação Regional e submetido à base de dados nacional (IGE, 2005).

A intervenção desta atividade avaliativa foi realizada, entre 2004 e 2006, em 101 escolas e/ou agrupamentos, correspondendo apenas a 8% das escolas do Continente, tendo encontrado algumas dificuldades na “recolha de informação e a sustentação das aferições pelas equipas inspetivas, pelo facto de a maioria das escolas ter processos não sistematizados de autoavaliação, muitas vezes sem a perceção do valor do trabalho desenvolvido.” (IGE, 2009, p. 5). Este projeto de aferição terminou no final de 2006, sendo a IGE incumbida de uma nova iniciativa, o Programa de Avaliação Externa das Escolas.

Programa de Avaliação Externa de Escolas (AEE) ³

As múltiplas iniciativas de avaliação das escolas em Portugal, nas últimas duas décadas, quer promovidas pelo Ministério da Educação quer por organismos privados, algumas abordadas anteriormente, nunca tinham completado um ciclo que abrangesse todas as escolas. Como é referido no Parecer sobre a «avaliação externa das escolas» do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2008), as diferentes iniciativas a nível nacional em avaliação de escolas “permitiu a acumulação de uma experiência rica, que constitui um património valioso, mas não se traduziu na consolidação do processo e na sua internalização na nossa cultura educacional.” (ponto 1.3.).

Com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, foi instituído o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo-se as orientações gerais para a autoavaliação e avaliação externa.

A avaliação das escolas surge num contexto de políticas de descentralização e autonomia das escolas criando a necessidade de mecanismos de controlo, prestação de contas e promoção melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem. O desenvolvimento da melhoria da escola passa pelo cruzamento das perspetivas internas e externas e conforme Azevedo (2007) advoga “o modo mais coerente de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre a autoavaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à autoavaliação” (p. 77). Os mecanismos de avaliação pressupõem o desenvolvimento de referenciais, com indicadores e métricas que possam operacionalizar os princípios e objetivos pré-estabelecidos da avaliação.

Em 2006, um Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE), por iniciativa do Ministério da Educação, teve a incumbência de desenvolver referenciais para a avaliação externa das escolas, criando um modelo que após uma fase de experimentação, permitiu à IGE organizar e concretizar um Programa de avaliação de todas as escolas públicas que oferecem a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário. Este primeiro ciclo de avaliação externa decorreu entre 2006 e 2011, tendo sido concluído em junho de 2011, com “a publicação do último dos 1131 relatórios de escolas ou agrupamentos de escolas” (IGE, 2011, p. 5).

³ O termo escola diz respeito a agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas.

Em novembro de 2011, deu-se início ao segundo ciclo da avaliação externa das escolas, com um modelo de avaliação externa que assenta num novo quadro de referência e desenvolvido por um Grupo de Trabalho, baseado nas conclusões decorrentes do ciclo de avaliação externa anterior e nos pareceres e recomendações do Conselho Nacional de Educação (IGEC, 2012).

Embora a avaliação externa esteja mais associada a uma recolha de informação e prestação de contas à administração central, e a autoavaliação a uma recolha de informação e prestação de contas a nível interno e à comunidade, ambas, em estreita relação contribuem para a melhoria da qualidade do sistema educativo.

A autoavaliação deve ser perspectivada como forma de a escola, no exercício da sua autonomia, se re(pensar) e criar formas que assegurem uma melhoria sustentada.

2.3. Relação entre olhar interno (autoavaliação) e o olhar externo (AEE)

O sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário é regulamentado pela Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro. Esta legislação define as orientações gerais para a autoavaliação e avaliação externa das escolas e/ou agrupamentos de escolas.

No artigo 3.º da referida lei são plasmados os objetivos do sistema de avaliação, surgindo como o primeiro, alínea a) “Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;”.

Para a prossecução dos objetivos, o sistema avaliativo é estruturado em duas formas de avaliação: autoavaliação e avaliação externa (Artigo 5.º).

Embora a referida Lei não imponha nem recomende um modelo de autoavaliação, esta toma carácter obrigatório e permanente (artigo 6.º), contando com o apoio da administração educativa, assentando em vários termos de análise e segundo o artigo 7.º “deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados”.

A avaliação externa, conforme o artigo 8.º assenta “em aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas.”

Há assim, a distinguir duas formas avaliativas dos sistemas educativos: interna e externa. A primeira é desenvolvida por agentes internos de uma comunidade educativa e a segunda por agentes externos à escola, que em Portugal é realizada pela IGE.

A avaliação das escolas, quer por agentes externos quer internos visa a melhoria do sistema educativo, sendo que, o cruzamento de perspetivas internas e externas constitui um dos objetivos da AEE “articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas” (IGE, 2011, p.8), e, como Azevedo (2007) refere “a avaliação da escola ganha em conjugar os olhares internos e os externos” (p. 77). Alaíz et al. (2003) definem a avaliação interna como “a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria” (p. 16). Assim, avaliação interna gera “condições para a tomada de consciência das situações e para a existência de um envolvimento coletivo na construção de processos positivos de mudança” (Leite et al., 2006, p. 22).

A autoavaliação constitui um importante mecanismo que as escolas têm ao seu dispor para regular o seu funcionamento e projetar a sua imagem, correspondendo aos anseios das comunidades em que se inserem, é a autoavaliação que fomenta a utilidade da avaliação pois “é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade” (Azevedo, 2007, p. 77).

Para muitos a avaliação interna é a mais válida, “mais capaz de traduzir a complexidade da atividade educativa levada a cabo numa escola” e “evita a angústia e a desmotivação dos professores e outros profissionais da educação atribuídas à avaliação externa” (Alaíz et al., 2003, p. 16). Porém, Azevedo (2007) defende que é a avaliação externa que sustenta a validade da avaliação “o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos atores educativo” (p. 77). A autoavaliação permite um melhor conhecimento da realidade da escola, a integração da sua história, do passado que condiciona o presente e a melhor compreensão dos processos que se desenrolam em contextos específicos, embora tenha dificuldades em ter o distanciamento necessário para analisar os dados obtidos com objetividade suficiente. A avaliação externa é percebida como mais objetiva, baseada em dados quantitativos, embora, considerada por muitos mais redutora, porque assenta num pequeno número de indicadores, no entanto, pode desempenhar “um papel crucial na desocultação e clarificação de aspetos porventura encobertos por um olhar meramente interno e, porventura também, preso de uma grande subjetividade” (Leite et al., 2006, p. 27).

O amadurecimento dos sistemas avaliativos tende a atenuar as posturas por vezes apresentadas como oponentes, e perspetivar “o modo mais coerente e eficaz de fazer a avaliação institucional está na relação sinérgica entre autoavaliação e avaliação externa” (Azevedo, 2007, p. 77), através de “abordagens que integre os aspetos considerados mais positivos das duas formas de avaliação” (Alaíz et al., 2003, p. 16), considerando que “a avaliação externa poderá positivamente complementar processos de autoavaliação” (Leite et al., 2006, p. 27). Também este é o entendimento de Bidarra Barreira e Vaz-Rebello (2011), referindo que “a avaliação externa e a autoavaliação devem convergir para o desenvolvimento e a melhoria das escolas” (p.42).

A maior atenção à avaliação dos sistemas educativos nas décadas recentes decorre, por um lado, da descentralização de meios que leva à procura de uma eficiência organizacional e de atendimento aos interesses e necessidades das comunidades e, por outro, da centralização de objetivos a nível nacional definidos com patamares de resultados escolares de referência para todos (Azevedo, 2007).

No atual contexto português, Terrasêca (2010) defende que a avaliação externa deve estar separada da avaliação interna, dado que “devem agir segundo princípios de ação diversos embora não necessariamente incompatíveis” (p. 134), e, assim sendo, a avaliação interna não deve estar integrada nas funções da IGE.

Para Azevedo (2007), a avaliação interna põe a tónica na mudança, na procura de estratégias e meios que levem à melhoria dos resultados, ou seja, enfatiza os processos, enquanto a avaliação externa é destinada a controlar a qualidade dos resultados e a garantir que as medidas de melhoria são postas em prática, enfatizando os resultados.

Tendo a AEE como objetivos a capacitação, regulação e participação dos atores envolvidos, privilegiando-se uma perspetiva formativa, de interpelação das escolas e de reforço da sua autoavaliação, no entender de Terrasêca (2010), a IGE “vive atualmente uma situação paradoxal: exercer funções de controlo e de regulação e, simultaneamente, as de aconselhamento e de apoio pedagógico” (p. 132).

As políticas de autoavaliação são um fator determinante nos processos de melhoria e mudança educativa e quanto mais for “sistemática e autónoma” mais a avaliação externa se pode tornar “discreta e complementar” (Eurydice, 2004 citado por Azevedo, 2007, p. 44). Segundo Clímaco (2006), o resultado do projeto ESSE-Efetividade da autoavaliação das escolas, desenvolvido pela SICI (*Standing International Conference of Inspectorates*) revela que os processos de desenvolvimento da autoavaliação são mais consistentes e

consequentes nos países onde há um enquadramento externo, o que passa pela existência e divulgação de: i) informação estatística disponível para comparação ou *benchmarking*; ii) padrões de qualidade definidos com referências de desempenho; iii) formação em metodologias de autoavaliação; iv) avaliação externa de escolas; um quadro legal claro, que fixa parâmetros de procedimentos e enfoques.

No contexto português o Parecer n.º 3 do CNE (2010) sobre a AEE, no ponto 3 - Evolução do processo, refere que “o desenvolvimento dos processos de autoavaliação, em parte impulsionados pela avaliação externa, é extremamente relevante e constitui, por si só, um progresso assinalável”, porém, o mesmo CNE (2011), na Recomendação n.º1, sobre o aperfeiçoamento do modelo de AEE em vigor, na perspetiva de um segundo ciclo de avaliação, no ponto 1 da parte IV- Síntese das principais recomendações, observa que “a cultura de avaliação é ainda incipiente. Importa fomentar e consolidar quer a autoavaliação por parte das escolas, quer a avaliação externa, sendo que as duas se devem articular de modo consequente”. No entender de Clímaco (2006) “não se chega à cultura de avaliação por simples voluntarismo ou pressão normativa, mas por opção pela qualidade de vida escolar, aceitando o que a mesma implica. A qualidade de vida escolar não se dá, constrói-se” (p. 212).

Embora caiba a cada escola selecionar os indicadores de desempenho, as metodologias e as estratégias de autoavaliação, tendo em conta os normativos em vigor, relativamente às dimensões e indicadores, a autoavaliação estabelece-se como um procedimento “a partir de fora” com características próximas de um dispositivo de avaliação externa, podendo ter efeitos que se distanciam de outro procedimento que “nasça de dentro” e, conseqüentemente, os objetivos “não correspondem na íntegra aos desejos, interesses e necessidades das comunidades” (Leite et al., 2006, p. 27).

No entender de Terrasêca (2010) uma verdadeira cultura de autoavaliação das escolas “não poderá resultar da intervenção inspetiva da AEE considerando a especificidade da sua natureza”, não acreditando que haja interpelação séria das práticas educativas, tendo em conta que os juízos produzidos, posteriormente “afetará o percurso profissional e a própria carreira de quem se interpelou” (p. 123).

Os instrumentos de avaliação de escolas apostam cada vez mais, na adesão voluntária dos atores, do seu envolvimento e trabalho em colaboração, como meio de encontrar e adotar “boas práticas”, ganhando relevo o uso do conhecimento científico “selecionado a partir da literatura sobre a eficácia e a melhoria da escola, assim como a partir do *know-how* profissional de inspetores, diretores e professores” (Afonso e Costa,

2011, p. 171). Neste quadro, as escolas são perspectivadas como organizações aprendentes que conjugam esforços dos diferentes atores no terreno, no sentido de poderem melhorar os resultados dos alunos e a gestão dos recursos.

Em todas as iniciativas avaliativas há aspetos transversais: a prestação de contas e a melhoria dos resultados. O desenvolvimento de mecanismos de autoavaliação com base na informação recolhida sobre os resultados dos alunos, os processos desenvolvidos na escola para a melhoria, a utilização dos recursos humanos e materiais, servindo para informar a comunidade local, com caráter de prestação de contas a nível local, serve também, para informar a administração central, tomando um caráter de prestação de contas a nível superior. No entanto, podemos perspetivar a autoavaliação como um processo de autorregulação interna, focada nos processos, em que os aspetos de assunção de responsabilidades e desenvolvimento de ações adequadas às realidades específicas na perspetiva da melhoria dos resultados têm grande importância, enquanto, nos mecanismos subjacentes à avaliação externa, a tónica é colocada essencialmente, nos produtos, resultados obtidos.

Uma cultura de avaliação de escolas exige o comprometimento, responsabilização e participação ativa de todos os interessados, possibilitando um maior nível de qualidade do funcionamento das organizações educativas e dos seus resultados. A consolidação de mecanismos de avaliação educativa, configurados na interação da AEE e autoavaliação, pressupõe um trabalho continuado de reflexão e aprendizagem, numa espiral de *feedbacks* e avanços. O processo avaliativo deve ser perspetivado como um caminho a percorrer alimentado pelo questionamento e ações que promovam a qualidade e a consolidação da autonomia. Sendo os que vivem o dia-a-dia nas escolas, os que melhor conhecem os interesses e necessidades específicas e desenvolvem as ações adequadas de acordos com os princípios pré-estabelecidos, quando sujeitos a um olhar externo, caso este não coincida com o olhar interno, têm o direito de contraditar. A figura do contraditório surge assim, como um instrumento das escolas no exercício da sua autonomia e a afirmação das “boas práticas” educativas.

2.4. Avaliação externa das escolas

2.4.1. Percurso da AEE entre o primeiro e o segundo ciclo avaliativo

Como já foi referido a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário, definindo as orientações gerais para a autoavaliação e avaliação externa. A modalidade de avaliação autoavaliação ou avaliação interna é da responsabilidade de cada escola ou agrupamento de escolas, e a avaliação externa da responsabilidade da administração educativa central. Porém, como mencionam Barreira, Bidarra e Vaz-Rebello (2011) foram necessários quatro anos para que o Ministério da Educação criasse um Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, “com vista à definição de referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de ensino” (p. 80).

Os processos de avaliação de escolas são desencadeados por uma política de descentralização e desenvolvimento de autonomia das escolas com vista a “atribuição de missões renovadas à escola, pressupondo o aumento da responsabilização da mesma na formulação de metas e objetivos educativos e recolha de informação relevante e apropriada que ateste os mecanismos que permitam o alcance dos resultados evidenciados” (Coelho et al., 2008, p. 59). Os processos avaliativos das instituições escolares emergem, também, da pressão internacional para que as escolas forneçam informações sobre o seu funcionamento e sejam submetidas a comparações, o que torna “incontornável a necessidade de realizar avaliações externas, bem como se torna necessário contribuir para melhorar o posicionamento de Portugal nos *rankings* de que participa” (Terrasêca, 2010, p. 115).

Assim, o 1º ciclo de avaliação externa de escolas (AEE) decorreu entre 2006-2011, e teve início com um projeto piloto em 24 escolas no ano de 2006. Em 2007 decorreu a 2.ª fase em 100 escolas e/ou agrupamentos de escolas, já sob a tutela da Inspeção-Geral da Educação (IGE), tendo como principal objetivo a transição da experimentação e disseminação para a generalização do modelo. No ano letivo 2007/2008 foram avaliadas 273 escolas, em 2008/2009, 287 escolas, 2009/2010, 300 escolas, e em 2010/2011, 147. No 1.º ciclo de Avaliação Externa das Escolas (AEE) foram avaliadas 1131 escolas e/ou agrupamentos de escolas, terminando no início de junho de 2011. A IGE publicitou na sua página os 1131 relatórios enviados às escolas, os relatórios anuais e ainda, os 366 contraditórios existentes.

A IGE é pois, o organismo responsável por um programa de avaliação externa de escolas com base na atividade desenvolvida pelo Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas (GTAE) criado pelo Ministério da Educação (ME) em 2006. Este grupo de trabalho concebeu e desenvolveu o quadro de referência da avaliação externa baseando-se experiências nacionais e internacionais, realçando-se a Avaliação Integrada das Escolas, desenvolvida pela IGE entre 1999 e 2002, o modelo da “Gestão da Qualidade Total”, nas metodologias propostas pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM), informação internacional sobre inspeções europeias em especial o projeto de Inspeção escocesa, criado em 1991, revisto em 2002 e reeditado em 2005, *How Good is Our School*, e da SICI (Conferência Permanente das Inspeções de Educação) com relevo para o seu projeto ESSE (*Effective School Self-Evaluation*), assim como a “consulta de vários textos sobre gestão educativa, em especial das escolas, e sobre as políticas de avaliação conduzidas internacionalmente, como os publicados pela OCDE, ou textos de investigação sobre a melhoria das escolas e os efeitos da avaliação” (ME, 2006, p. 9).

Segundo o modelo adotado para o 1º ciclo de avaliação, as escolas são avaliadas, a cada quatro anos pela IGE, pretendendo “constituir, numa perspetiva reflexiva, participada e de aperfeiçoamento contínuo, um contributo relevante para o desenvolvimento organizacional e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos” (IGE, 2009b, p. 5).

Os objetivos da avaliação externa das escolas para o 1º ciclo de avaliação podem traçar-se em cinco grandes linhas de ação:

- Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas. (IGE, 2008, p.8).

Apesar da reconhecida qualidade intrínseca da avaliação externa de escolas, segundo Terrasêca (2010), os objetivos a que se propõe não são atingidos, constituindo impedimentos à sua prossecução, o carácter pontual da avaliação externa, a fraca

assunção de responsabilidades e a forma descoordenada dos profissionais que atuam no terreno, a exposição e pressão pública a que a escola fica sujeita.

O Conselho Nacional de Educação, no Parecer n.º 5/2008, refere algumas redundâncias e falta de clareza na formulação dos objetivos da avaliação externa das escolas “os três primeiros objetivos encontram-se formulados de forma pouco clara, parecendo haver uma sobreposição parcial entre os dois primeiros”, como tal aconselha que “a sua formulação deve ser reequacionada” (ponto 3.1.).

O quadro de referência da AEE do 1.º ciclo avaliativo organiza-se em cinco domínios (resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolar; liderança; capacidade de autorregulação e melhoria da escola), definindo o que se quer avaliar, através de questões-chave orientadoras, sendo cada domínio estruturado num conjunto de dois a cinco fatores ou subdomínios, que os operacionalizam, num total de dezanove (cf. Quadro 1).

Quadro 1- Quadro de referência do 1.º ciclo da Avaliação Externa de Escolas (IGE,2009b).

Domínios	Questões-chave	Subdomínios /Fatores
Resultados	Como conhece a escola os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir?	<ul style="list-style-type: none"> • Sucesso académico • Participação e desenvolvimento cívico • Comportamento e disciplina • Valorização e impacto das aprendizagens
Prestação do serviço educativo	Para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta?	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação e sequencialidade • Acompanhamento da prática letiva em sala de aula • Diferenciação e apoios • Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem
Organização e gestão escolar	Como se organiza e é gerida a escola para prestar o serviço educativo?	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade • Gestão dos recursos humanos • Gestão dos recursos materiais e financeiros • Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa • Equidade e justiça
Liderança	Que lideranças tem a escola, que visão e que estratégia estão subjacentes à sua organização e gestão?	<ul style="list-style-type: none"> • Visão e estratégia • Motivação e empenho • Abertura à inovação • Parcerias, protocolos e projetos
Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	Como garante a escola o controlo e a melhoria deste processo?”	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação • Sustentabilidade do progresso.

O CNE (2008), no Parecer n.º 5/2008 sobre a «avaliação externa das escolas», aponta algumas redundâncias ou desequilíbrios entre alguns domínios e subdomínios/fatores, referindo que se por um lado “um fator pode estar repetidamente considerado” e a escola ser sobrevalorizada, ou o fator sendo determinante, surgindo apenas uma vez é subvalorizado, por outro lado, “questiona-se o posicionamento de todos os domínios no mesmo patamar valorativo” (ponto 3.1.). Sobre este facto, no mesmo Parecer, é considerado que o domínio resultados deve “merecer valorização especial, uma vez que consubstancia toda a ação da escola (...), isto é, a importância dos restantes quatro domínios resulta do seu impacto no domínio resultados” (ponto 3.1.).

A classificação de cada um dos domínios resulta da aplicação de uma escala de quatro níveis: *Muito Bom* (MB); *Bom* (B); *Suficiente* (S) e *Insuficiente* (I). A distinção entre os níveis dos diferentes domínios é feita pelo balanço entre o número de pontos fortes e pontos fracos, pelo carácter das ações desenvolvidas pela escola e o seu impacto na melhoria dos resultados dos alunos. A ênfase que a avaliação de escolas coloca nos resultados e na identificação de pontos fortes e pontos fracos, numa análise SWOT, resultam da pressão da “agenda política *accountability*” (Pacheco, 2010, p. 9). No entender do CNE (2008), Parecer n.º 5/2008, há a “necessidade de definição de «ponto forte e ponto fraco»” questionando sobre os padrões de medida de escala utilizados, “fracos e fortes perante que padrões de medida?” (ponto 3.1.).

A avaliação externa de cada escola foi realizada por uma equipa constituída por dois inspetores e um avaliador externo à IGE. A participação do avaliador externo, promovendo a diversidade de competências e experiências, é considerada uma mais-valia no processo de avaliação constituindo “uma fonte de enriquecimento do trabalho da IGE”, pois permite o “cruzamento de olhares na identificação dos aspetos estratégicos para a melhoria da escola” (IGE, 2011, p. 10).

A equipa de avaliação externa visita a escola durante dois ou três dias, consoante se trate de uma escola não agrupada ou de um agrupamento de escolas.

Numa primeira fase a equipa de avaliação externa trata os dados estatísticos que constam do Perfil da escola, recolhidos junto dos Serviços Centrais do ME e que fazem parte do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI) e do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE). Estas informações dizem respeito a: séries de resultados dos alunos na avaliação interna, nas provas de aferição e nos exames nacionais; taxas de transição, retenção e abandono; idade média dos alunos por ano de escolaridade; alunos com auxílio da Ação Social Escolar; acesso dos alunos às TIC;

profissões e habilitações dos pais e das mães. Os dados recolhidos permitem à equipa de avaliação “caracterizar o contexto social, económico e cultural das famílias dos alunos da escola e a evolução dos resultados escolares nos últimos anos”, sendo esses dados complementados com um documento elaborado pela Direção da escola que “resume a leitura que a escola faz de si mesma e atesta o grau de desenvolvimento das suas práticas de autoavaliação” (IGE, 2011, p. 11). O documento de caracterização da escola segue o formato proposto pela IGE e explicitado no documento «Tópicos para a apresentação da escola». A preparação deste documento tem como base os documentos de autoavaliação e reorganiza a informação conforme a estrutura fixada pela IGE, o que pode condicionar indiretamente o processo de autoavaliação desenvolvido pelas escolas, levando-as a adotar um modelo de autoavaliação próximo do requerido. Segundo o Parecer n.º 5/2008 do CNE (2008), se por um lado “a pressão indireta para a uniformização da autoavaliação pode ter consequências negativas”, dado que as escolas têm realidades muito diferentes, por outro lado, pode ser bastante positivo para as escolas com um processo de autoavaliação mais frágil, servindo de suporte à sua melhoria e “eliminando a necessidade por vezes sentida, de recurso a consultoria externa” (ponto 3.1.). Além deste documento, são analisados outros de orientação estratégica: Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Escola.

O início do trabalho da equipa na escola é feito por uma sessão de apresentação do documento elaborado pela Direção às entidades convidadas pela mesma e à equipa de avaliação externa.

Para além da informação documental é também, recolhida informação na observação direta na visita às instalações que “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” (IGE, 2009b, p. 12).

Os dados recolhidos nos documentos analisados e na observação direta são complementados 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. Porém, o facto de os painéis obedecerem “a um figurino fornecido pela Inspeção-Geral de Educação”, e assentarem essencialmente na auscultação dos diversos órgãos da escola, surge como “excessivamente institucional”, sugerindo o CNE (2008), Parecer n.º 5/2008, que sejam integrados nos painéis elementos não pertencentes a órgãos

formais e escolhidos aleatoriamente, para que haja “uma maior e mais descomprometida representatividade da comunidade escolar” (ponto 3.2).

A inclusão dos diferentes atores da comunidade educativa e dos seus parceiros, nos painéis, para além de constituir uma metodologia de recolha de informação pertinente, permite saber qual a importância dos atores locais, pais, autarcas, empresas, associações culturais e outros estabelecimentos de ensino, na vida da escola (IGE, 2009b).

O processo de avaliação engloba uma multiplicidade de informação recolhida de diferentes fontes e processos: dados estatísticos nacionais, os documentos de orientação estratégica da própria escola, a autoavaliação realizada, a observação direta, os testemunhos de diferentes atores internos e externos à escola, pretendendo desta forma combinar procedimentos e cruzar fontes e olhares diversos para que se obtenha “uma compreensão mais profunda das escolas e das dificuldades que enfrentam para prestar um serviço educativo de melhor qualidade e equidade” (IGE, 2009b, p. 13). A este respeito, o CNE (2008) no Parecer n.º 5/2008 sobre AEE refere que é necessário “conhecer os fatores que explicam os níveis de eficiência e eficácia apresentados pelas escolas e perceber o que depende da escola ou deriva de fatores externos” (ponto 1.1.). Por fim é elaborado um relatório, enviado à escola que posteriormente é disponibilizado na página da IGE e que “pretende ser um instrumento de diálogo e de reflexão entre todos os interlocutores da avaliação externa: equipas de avaliadores e unidades de gestão avaliadas, podendo estas exercer o seu direito de contraditório e de recurso” (Barreira et al., 2011, p. 81).

As escolas têm um prazo de 15 dias úteis para a apresentação do contraditório que também será divulgado na página da IGE na internet. O texto do contraditório tem uma estrutura livre, sendo analisado pela equipa de avaliação, e, se aceitar a contestação pode introduzir alterações no relatório e só a versão final alterada é disponibilizada publicamente, ou seja, como menciona o CNE (2008) “nos casos em que a contestação é acolhida, é disponibilizado o contraditório, mas não a versão do relatório a que se refere a contestação” (ponto 3.3.), sendo proposto pelo CNE que seja divulgado publicamente o relatório inicial, o contraditório e caso exista, a versão final do relatório. Acrescenta ainda, que se a avaliação das escolas for perspetivada com uma função formativa de melhoria da escola, esta forma de resposta ao contraditório parece adequada, no entanto, se a avaliação das escolas tiver uma função reguladora, numa perspetiva de prestação de contas e responsabilização, “com prémios e punições associadas, é necessário instituir

um verdadeiro mecanismo de recurso para uma entidade independente, com igual publicitação dos resultados da sua intervenção” (CNE, 2008, ponto 3.3.).

Aos 1131 relatórios enviados às escolas do 1º ciclo de avaliação externa foram apresentados 368 contraditórios (33,53 %).

Em 2009/2010 foi instituída a possibilidade de a escola em caso de discordância com a classificação atribuída, para além de apresentar o contraditório poder submeter um recurso até 10 dias úteis após a receção da versão final do relatório. A comissão de recurso é constituída por três elementos, um membro designado pelo governo responsável pela área da educação, que preside, pelo Inspetor-geral da Educação e um terceiro designado pelo Conselho de Escolas (cf. Despacho da Ministra da Educação, 25 de Setembro de 2009), (IGE,2009).

O novo ciclo avaliativo inicia-se no ano de 2011 com uma fase de experimentação do novo modelo de avaliação em 12 escolas. No ano letivo 2011/2012 sofreram o processo de avaliação externa segundo o novo modelo avaliativo, 231 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, que compreendia 1015 estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário de Portugal continental (IGEC, 2012b).

Aos 231 relatórios enviados às escolas do primeiro ano (2011/2012) do 2º ciclo de avaliação externa foram apresentados 66 contraditórios (28,57%) e 2 recursos. Não havendo um formato estipulado para a apresentação do contraditório, Pacheco (2012) identifica três tipos de contraditórios: *minimalistas*, *reativos moderados* e *reativos enfáticos*. Sendo que, os *minimalistas* são caracterizados por incluir “observações, correção de factos em diminuto número, comentários, validação da avaliação externa, satisfação para com os resultados”, nos *reativos moderados*, predomina a “discordância quanto à interpretação de passagens do texto, o pedido de alteração da classificação em domínios e fatores, a reposição de interpretações e a justificação dos pontos fracos”, enquanto nos *reativos enfáticos*, há o predomínio da ironia, da desculpabilização, do questionamento, “da exigência de recomendações, retificação dos pontos fracos e valorização dos pontos fortes” (Pacheco, 2012, p. 7).

Relativamente à extensão dos contraditórios, estes podem resumir-se a uma simples frase: «Face às práticas demonstradas no Relatório de Avaliação Externa e às evidências de excelência nele expressas, porque é que não obtivemos o Excelente?», como se constata num dos contraditórios de 2011/2012, ou muito extensos (próximo das 50 páginas), com muitos documentos em anexo, “tornando-se numa contra-argumentação,

que segue fator por fator e domínio por domínio do relatório de avaliação” (Pacheco, 2012, p. 7).

2.4.2. Mudanças na AEE do primeiro para o segundo ciclo avaliativo

O novo ciclo avaliativo tem por base o modelo apresentado pelo Grupo de Trabalho (GT), criado pelo Despacho n.º 4150/2011 de 4 de março. O quadro de referência construído pelo GT baseia-se na identificação de um conjunto de fatores subjacentes a uma educação de qualidade e suportados quer por fontes internacionais de referência, União Europeia, OCDE e UNESCO, com os seus estudos e recomendações sobre as escolas e a sua qualidade, quer por fontes a nível nacional, nos princípios básicos consignados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo, e na legislação sobre a avaliação de escolas, e ainda, nos pareceres e recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e nas conclusões da Inspeção-Geral da Educação sobre o primeiro ciclo de avaliação externa de escolas (IGEC, 2012b).

O Grupo de Trabalho traçou os objetivos do 2.º ciclo de avaliação de escolas, atendendo às recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE), que constam na Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro, e, conforme podemos ler no Cap. IV- Síntese das principais recomendações: “Deverá manter-se a conciliação de finalidades associadas à melhoria e à prestação de contas, considerando os objetivos de capacitação, regulação e participação dos atores envolvidos, privilegiando-se uma perspetiva formativa, de interpelação das escolas e do reforço da sua autoavaliação” (CNE, 2011, ponto 3). Nesta linha, a Recomendação n.º 1/2011 no Cap. II- Aspectos a clarificar e melhorar, refere que a AEE deverá perseguir três objetivos principais:

- a) Capacitação – interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos;
- b) Regulação – fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema;
- c) Participação – fomentar a participação na escola dos seus utentes 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. (CNE, 2011, II-ponto1.1.)

Tendo em consideração os aspetos referidos anteriormente, o Grupo de Trabalho propôs para o 2.º ciclo de avaliação, os seguintes objetivos:

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

O Grupo de Trabalho destaca, entre as alterações do novo modelo em relação ao modelo adotado entre 2006 e 2011, a simplificação do quadro de referência, o acesso à informação estatística das escolas a avaliar, o alargamento da auscultação da comunidade e a sequência da avaliação. Aponta como mais significativas sete alterações:

- i. redução de cinco para três domínios de análise;
- ii. a aplicação prévia dos questionários de satisfação à comunidade;
- iii. a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas;
- iv. a auscultação direta das autarquias;
- v. a introdução de um novo nível na escala de classificação;
- vi. a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada;
- vii. a variabilidade dos ciclos de avaliação.

Foi igualmente proposta a criação de uma instância específica de recurso interposto pelas escolas avaliadas (IGE, 2012a, p. 62).

No 2.º ciclo o quadro de referência foi estruturado em três domínios: Resultados; Prestação do Serviço Educativo; Liderança e Gestão. Cada um dos três domínios é estruturado em campos de análise, os quais são explicitados por um conjunto de referentes relativos a matérias a analisar pelas equipas de avaliação (cf. Quadro 2).

Quadro 2 - Quadro de referência do 2.º ciclo da Avaliação Externa de Escolas (IGEC, 2012b)

Domínio dos Resultados	
<i>Campos de análise</i>	<i>Referentes</i>
<i>Resultados académicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução dos resultados internos contextualizados • Evolução dos resultados externos contextualizados • Qualidade do sucesso
<i>Resultados sociais</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades • Cumprimento das regras e disciplina • Formas de solidariedade • Impacto da escolaridade no percurso dos alunos
<i>Reconhecimento da comunidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de satisfação da comunidade educativa • Formas de valorização dos sucessos dos alunos • Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente
Domínio Prestação do Serviço Educativo	
<i>Campos de análise</i>	<i>Referentes</i>
<i>Planeamento e articulação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão articulada do currículo • Contextualização do currículo e abertura ao meio • Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos • Coerência entre ensino e avaliação • Trabalho cooperativo entre docentes
<i>Práticas de ensino</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos. • Adequação dos apoios às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais • Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos • Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens • Acompanhamento e supervisão da prática letiva
<i>Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificação das formas de avaliação • Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação • Monitorização interna do desenvolvimento do currículo • Eficácia das medidas de apoio educativo • Prevenção da desistência e do abandono escolar
Domínio Liderança e Gestão	
<i>Campos de análise</i>	<i>Referentes</i>
<i>Liderança</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola • Valorização das lideranças intermédias • Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras • Motivação das pessoas e gestão de conflitos • Mobilização dos recursos da comunidade educativa
<i>Gestão</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos • Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço • Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores • Promoção do desenvolvimento profissional • Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa

Domínio Liderança e Gestão	
<i>Campos de análise</i>	<i>Referentes</i>
<i>Autoavaliação e melhoria</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria • Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria • Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação • Continuidade e abrangência da autoavaliação • Impactos da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais

Quadro 2 - Quadro de referência do 2.º ciclo da Avaliação Externa de Escolas (IGEC, 2012b)

Tal como propunha o parecer do CNE (2008), os resultados serem alvo de uma ponderação especial em relação aos processos, o CNE (2011) vem propor que no quadro de referência subjacente à AEE, os resultados tenham um patamar valorativo predominante e que os meios e processos não sejam considerados como um fim em si mesmos, mas sim, como vetores na produção de resultados. Acrescenta ainda, que deverá “assegurar-se a aferição dos resultados numa perspetiva multidimensional (principais áreas visadas na aprendizagem, que não apenas a cognitiva), bem como mecanismos de apuramento do valor acrescentado da intervenção das escolas” (CNE, 2011, ponto 2.3 da parte II).

A escala de classificação para cada domínio no segundo ciclo avaliativo apresenta cinco níveis: *Excelente*, *Muito Bom*, *Bom*, *Suficiente* e *Insuficiente*. No presente ciclo avaliativo a distinção entre os níveis dos diferentes domínios é feita confrontando os “valores observados” com os “valores esperados”, avaliando o carácter das ações desenvolvidas pela escola e o seu impacto na melhoria das aprendizagens, dos resultados dos alunos e respetivos percursos escolares, assim como, a identificação de pontos fortes e áreas de melhoria dos campos em análise (IGEC, 2012b). O cálculo dos “valores esperados” é efetuado pela Direção-Geral de Estatística de Educação e Ciência, baseado em indicadores socioeconómicos dos discentes, informações constantes da base de dados MISI, e que leva à inserção da escola num determinado *cluster*.

Verificamos também, que na escala de classificação há introdução de um novo nível- *Excelente*, visando segundo o Ministério da Educação “possibilitar que a avaliação externa reconheça situações excecionais e de algum modo exemplares nas práticas de uma escola em determinado domínio” (ME, 2011, p. 54).

A metodologia da AEE no segundo ciclo assenta num conjunto de fontes e processos de recolha de informação, em que 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 em painel (12 grupos de entrevistados, representativos da comunidade educativa) (IGEC, 2012b, p. 13).

O documento de apresentação da escola, previamente entregue à equipa de avaliação, segue a estrutura do Quadro de Referência, abordando cada um dos domínios e respetivos campos de análise, deve ser complementado com os documentos estruturantes da escola, Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola/Agrupamento, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno, Projetos curriculares de grupo/turma e outros documentos que a escola considere pertinentes remeter à equipa de avaliação. O documento de apresentação da escola e o relatório de autoavaliação, interligando-se, dão da escola, uma “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” (IGEC, 2012b, p. 14).

Relativamente à informação estatística, há o recurso às bases de dados nacionais e, também, os dados resultantes da aplicação e tratamento de questionários de satisfação, constituindo estes, uma alteração relativamente à metodologia usada no primeiro ciclo de avaliação externa.

Os dados estatísticos facultados pela MISI, pelo GAVE e JNE, permite traçar o *Perfil de Escola* e fornecer aos avaliadores informação, antes da visita à escola, sobre a sua oferta educativa e respetiva frequência, os resultados académicos e o contexto socioeconómico e cultural. A avaliação de desempenho das escolas através dos resultados, estes dependentes, por um lado do trabalho realizado pela escola e por outro do contexto, apresentou algumas dificuldades no primeiro ciclo de avaliação (ME, 2011). As razões apontadas passam pela dificuldade de interpretação dos resultados tendo em conta a informação de contexto disponibilizada, pelo “desconhecimento de informação de umas escolas relativas às outras”, não lhes permitindo “fazer um exercício comparativo do seu desempenho (*benchmarking*)”, havendo a acrescentar o facto de as provas nacionais não estarem calibradas, o que é demonstrado por a “média de classificações variar substancialmente de um ano para outro” (ME, 2011, p. 45).

Assim, para atenuar estes efeitos, neste segundo ciclo avaliativo de escolas inclui-se o “valor esperado” na análise dos resultados dos alunos, ou seja, avalia-se o valor acrescentado pela escola, comparando os valores observados com os valores esperados, valor acrescentado que assenta em parâmetros contextuais pré-definidos. A partir de 2011, os resultados dos alunos foram contextualizados, tendo em conta a informação na base de dados MISI, através de um modelo para análise dos resultados enquadrados em dados de contexto realizado pela Direção-Geral de Estatística de Educação e Ciência (DGEEC) e, solicitado pela IGEC (DGEEC, 2011). As escolas (agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas) foram distribuídas por três grandes grupos (*clusters*) tendo em conta indicadores socioeconómicos dos discentes, sendo apresentado pelo grupo de trabalho, um modelo estatístico para a determinação dos “valores esperados” relativamente a cada indicador de resultado escolar, e, confrontando esses valores com os “valores observados”, a escola é posicionada relativamente ao indicador analisado. O CNE (2012) na recomendação n.º 2, observa “a necessidade de a avaliação externa das escolas se focalizar nas aprendizagens e resultados escolares, devendo considerar o valor acrescentado do processo educativo” e acrescenta na parte B-Recomendações específicas, relativamente à *Aposta na transparência e comparabilidade dos resultados da aprendizagem*, que a avaliação dos resultados “pode ser decisiva para a monitorização do sistema, para informar sobre os constrangimentos ao seu bom funcionamento e traçar as linhas que permitam um desenvolvimento equilibrado e uma maior eficácia face aos desafios assumidos” (CNE, 2012, parte B).

O CNE (2011) recomendava que anteriormente à realização da visita à escola houvesse um aprofundamento da caracterização do “perfil da escola” e dos resultados, “considerando uma bateria de indicadores associados aos vários parâmetros relevantes” acrescentando que durante a realização da visita “a auscultação dos vários atores e a observação deverão partir dos resultados” (parte IV, ponto 4.).

A visita à escola, pela equipa de avaliação, tem a duração de dois ou três dias, consoante se trate de uma escola não agrupada ou de um agrupamento de escolas, tal como no primeiro ciclo de avaliação.

Para além da análise documental a equipa de avaliadores recolhe informação no terreno, aquando da visita, permitindo observar *in loco* a qualidade, a diversidade e o estado de conservação das instalações, os vários serviços e situações do quotidiano escolar, na mesma linha da metodologia usada no primeiro ciclo de avaliação externa.

Relativamente à informação recolhida através da audição de painéis há assinalar a introdução de um painel destinado a entrevistar os representantes das autarquias.

A equipa de avaliação externa é constituída por dois inspetores e um avaliador externo à IGEC, como acontecia no primeiro ciclo de avaliação. Após a visita à escola, a equipa de avaliadores elabora um relatório que em relação ao primeiro ciclo de avaliação deve “utilizar uma linguagem mais simples e direta e ser mais sucintos, menos descritivos e mais avaliativos” (ME, 2011, p. 55). O relatório deverá identificar, mais explicitamente as áreas prioritárias de melhoria da escola, oferecendo assim, dados para a construção ou aperfeiçoamento de planos de ação para a melhoria e de desenvolvimento de cada escola. Nesta perspetiva, de a avaliação externa de escolas ter reais impactos na melhoria efetiva de cada escola, e no seguimento da Recomendação n.º1/2011 do CNE, o modelo de avaliação para o segundo ciclo define como obrigatória a apresentação de um plano de melhoria pelas escolas, no prazo de dois meses após a publicação do relatório. O plano de melhoria visa “promover a apropriação dos resultados por parte da escola e a sua capacidade de iniciativa” devendo conter “a ação que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria” (IGEC, 2012b, p. 16).

A versão provisória do relatório é enviada à escola num prazo de 30 dias úteis, depois da visita da equipa de avaliadores. Após receção do relatório, a escola pode apresentar, no prazo de 15 dias úteis, o seu contraditório. Este é analisado pela equipa de avaliação, podendo levar à introdução de alterações no relatório e até mesmo, das classificações atribuídas, e, é elaborada uma resposta que acompanhará o envio da versão final do relatório ao diretor da escola e ao presidente do Conselho Geral. O diretor da escola poderá apresentar recurso até 10 dias uteis após a receção da versão final do relatório, o que suspende a publicação do mesmo. Nesta situação, a identidade responsável pela apreciação do recurso “pode propor ao membro do governo responsável pela área da educação a manutenção das conclusões da avaliação, designadamente das classificações atribuídas, ou a repetição total ou parcial do procedimento da avaliação externa” (ME, 2011, p. 56).

A figura do contraditório se, por um lado poderá fornecer dados úteis no reajustamento do modelo de avaliação externa utilizado, por outro, assume crucial importância como instrumento ao dispor das escolas na promoção da sua autonomia. A avaliação é um processo contínuo e, em espiral, que por meio de reflexões, balanços e mudanças, a instituição escolar reposiciona-se na procura da melhoria da qualidade

educativa. Através do contraditório, a escola tem possibilidade de contra-argumentação, evidenciando o trabalho desenvolvido no processo de autorregulação e do incremento da qualidade educativa. Assim, se se pretende que as escolas sejam “instituições mais autónomas e diferenciadas, autorreguladas através de sistemas de informação e controlo da qualidade” há que desenvolver “uma cultura de responsabilidade e prestação de contas” (Clímaco, 2006, p. 194). A escola no uso da sua autonomia elabora e executa um projeto educativo de forma contextualizada e de acordo com as suas realidades, e, sendo confrontada com uma avaliação externa, é incentivada a desenvolver mecanismos de autorregulação para que seja dada uma resposta cabal ao que é exigido. No balanço entre a interpelação interna e a interpelação externa sobre a qualidade da prestação do serviço educativo, ou seja, na dialética autoavaliação *versus* avaliação externa das escolas, surge o contraditório como um instrumento da escola, espelhando a sua consciencialização e perceção do patamar atingido.

2.4.3. Estudos sobre os contraditórios: sua evolução ao longo primeiro ciclo

O primeiro ciclo de avaliação decorreu entre 2006-2011, tendo sido avaliadas 1131 escolas e/ou agrupamentos de escolas. Aos 1131 relatórios de avaliação foram apresentados 368 (33,53 %) contraditórios, sendo estes dados globais distribuídos pelos cinco anos do ciclo avaliativo conforme o exposto no Quadro 3 (cf. Quadro 3).

Quadro 3 - Número de relatórios e contraditórios do primeiro ciclo avaliativo 2006- 2011

Anos	Relatórios	Contraditórios	%
2006 (projeto Piloto)	24	0	0,00
2006/07	100	48	48,00
2007/08	273	108	39,50
2008/09	287	82	28,50
2009/10	300	81	27,00
2010/11	147	49	32,30
Totais	1131	368	33,53

Relativamente ao segundo ciclo avaliativo iniciando-se no ano de 2011, com uma fase de experimentação do novo modelo de avaliação em 12 escolas e, no ano letivo 2011/2012, sofreram o processo de avaliação externa 231 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, que compreendia 1015 estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário de Portugal continental (IGEC, 2012b).

Aos 231 relatórios enviados às escolas do primeiro ano (2011/2012) deste 2.º ciclo de avaliação externa foram apresentados 66 contraditórios (28,57%), sendo estes dados globais distribuídos pelas quatro áreas territoriais de inspeção conforme o exposto no Quadro 4 (cf. Quadro 4).

Quadro 4- Número de relatórios e contraditórios do segundo ciclo avaliativo 2011- 2012, distribuídos pela área territorial de inspeção (IGEC, 2012b). Não foram contabilizadas as 12 escolas da fase de experimentação.

Área territorial de inspeção	Relatórios	Contraditórios	%
Norte	84	22	26,19
Centro	42	9	21,42
Lisboa e Vale do Tejo	72	23	31,94
Alentejo e Algarve	33	12	36,36
Totais	231	66	28,57

Numa análise global dos contraditórios entre 2006 e 2012, Pacheco (2013) revela que: cerca de 1/3 (32,43%) das escolas avaliadas apresentaram contraditório; a percentagem de contraditórios decresce à medida que se generaliza e consolida a avaliação externa; quanto menor é o número de relatórios de AEE por região, mais elevada é a percentagem de contraditórios.

Numa análise mais fina dos 434 contraditórios apresentados entre 2006 e 2012, recorrendo a tabelas de frequência descritivas e realizando uma análise de conteúdo exploratória, Pacheco (2013) conclui que: relativamente à concordância com modelo, 67,4% dos contraditórios não fazem qualquer referência e 32,6% concordam e/ou reconhecem vantagens, havendo uma tendência de decréscimo ao longo dos dois últimos anos e alteração para o novo modelo não se refletiu nas apreciações feitas; a grande maioria dos contraditórios (73,1%) não fazem referência a teorias sobre avaliação e/ou a escola como organização, sendo que as escolas que o fazem (6,9%), é numa perspetiva de argumentação do contraditado, acentuando essencialmente a perspetiva formativa da avaliação, subjetividade inerente ao processo de avaliação, a valorização da autoavaliação e a escola como organização em mudança na procura da melhoria; 67,3% dos contraditórios discordam da avaliação atribuída a um ou mais domínios do modelo; 37,1% dos contraditórios solicitam a retificação de dados, essencialmente relacionados com os resultados e as características socioeconómicas da escola; 73,5 % dos contraditórios não concordam com a interpretação feita pelos avaliadores, especialmente no domínio dos resultados; 6,0% dos contraditórios referem o tempo reduzido da avaliação externa; a maioria dos contraditórios (83,9%) referem a

divulgação/análise do relatório na escola e alguns discordam com o tempo de demora e data de receção do relatório; 22,8% fazem referências à equipa avaliadora, sendo as apreciações positivas superiores às negativas; e ainda que 6,9% dos contraditórios fazem sugestões para a melhoria do modelo, havendo a assinalar os seguintes aspetos:

a) constituição e representatividade dos painéis (...); b) clarificação dos critérios de avaliação, não sendo claro o entendimento sobre o que representa ter pontos fortes e pontos fracos no relatório, já que nem sempre uma maioria de pontos fracos, na argumentação presente nos contraditórios, é suficiente para a obtenção do Muito Bom ou do Bom; c) necessidade que os indicadores sejam claros, precisos e mensuráveis, de modo que seja possível a quantificação e o conhecimento das classificações por fatores; d) multiplicidade das equipas de avaliação como fator de introdução de divergências, mais ainda quando há uma comparação entre os resultados obtidos pelas escolas, reconhecendo-se num relatório que tal multiplicidade das equipas de avaliação externa a nível nacional não contribui para uma equidade e objetividade a nível de procedimentos e resultados, o que se traduz de forma subjetiva na classificação/avaliação final; e) recomendação para que a avaliação das escolas do concelho seja realizada pela mesma equipa; f) leitura fria dos números dos resultados das aprendizagens, mormente dos resultados nacionais derivados dos exames e das provas de aferição; g) existência de um modelo não flexível, direcionado para uma escola-tipo; h) indicadores ilegítimos (por exemplo, acompanhamento da prática letiva) porque não suportados na produção normativa; i) registos negativistas, acentuando-se os pontos fracos, entretanto substituídos, no 2º ciclo, por aspetos que carecem de melhoria; j) visão compartimentada, tendencialmente “impressionista”; l) indefinição do período de avaliação, desconhecendo as escolas se o tempo pelo qual estão a ser objeto de avaliação corresponde a dois, três ou 4 anos; m) necessidade de clarificação do valor esperado, sobretudo do modo como é calculado e como se faz a sua leitura em função dos resultados; n) necessidade de introduzir nos relatórios do 2º ciclo de avaliação uma análise diacrónica, em linha com a avaliação da escola realizada no 1º ciclo. (Pacheco, 2013, pp. 9-10).

Se naturalmente se espera que haja discordâncias, reanálises às análises realizadas pela equipa de avaliadores, e, reinterpretações num contraditório, não deixa de ser importante o reconhecimento por parte das escolas da contribuição da avaliação externa como um mecanismo na promoção da melhoria do serviço educativo. O contraditório sendo um instrumento de desconstrução, construção e reconstrução resulta da reflexão e espelhamento que a instituição escolar faz de si mesma. Este mecanismo constitui-se uma oportunidade de afirmação e reposicionamento em relação aos referentes estipulados, sabendo que cada referente é “sempre provisório e suscetível de ser posto em causa” e a equipa avaliadora seja o “avaliador-intérprete” como um “barqueiro que ajuda a enfrentar o inesperado, ao deslocar as interrogações, ao fazer

nascer novas questões e ao permitir fazer a irrupção de outras dimensões” (Hadji, 1994, pp. 132-133).

Nesta linha, não é despiciente haver tão elevado número de contraditórios que apresentem discordâncias em relação ao indicador resultados académicos dos alunos, dado que, embora sendo, segundo Clímaco (2006), “desde sempre considerados as medidas da qualidade das escolas, dos curricula e dos professores” (p. 195), no entanto, tendo em conta a abrangência da multiplicidade de funções inerentes ao processo educativo, correspondem apenas a uma das medidas dos resultados educativos, reclamando as escolas por aqueles serem sobrevalorizados.

SEGUNDA PARTE- ESTUDO EMPÍRICO

III CAPÍTULO- Estudo empírico

*“Que alegria, diz a Eternidade,
Ver o filho de minha esperança
Apaixonar-se pela pesquisa,
Pois em sua mente
Coloquei inúmeros de meus sonhos
E gostaria tanto que se tornassem realidade”*

Martin Gerard-B (1994)
In Laille e Dionne (1997/1999, p. 278).

3.1. Contextualização e objetivos do estudo

Em Portugal o enquadramento legal da AEE é feita pela Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, que define as orientações gerais para a autoavaliação e avaliação externa das escolas e/ou agrupamentos de escolas, e, pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril que reorganiza o sistema de administração e gestão de escolas, estabelecendo a ligação entre autonomia e a responsabilização/prestação de contas e os resultados da avaliação externa.

A AEE sob a tutela da IGEC, organismo do MEC, é executada por uma equipa de avaliadores (dois inspetores e um avaliador externo), tendo estes, a missão de elaborar um relatório de escola e/ou agrupamentos de escolas com base “na análise nos 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” (IGE, 2012a, p. 13).

O modelo adotado para a AEE prevê a divulgação dos relatórios de avaliação externa realizada, dos contraditórios, caso existam, e resposta aos contraditórios, na página da IGEC internet. A equipa de avaliadores elabora o relatório, num período de 30 dias após a visita à escola. Num prazo de 15 dias úteis, após a receção do relatório provisório, a escola pode apresentar o seu contraditório. Este é analisado pela equipa de avaliação, podendo levar à introdução de alterações no relatório e até mesmo, das classificações atribuídas, sendo elaborada uma resposta que acompanhará o envio da versão final do relatório ao diretor da escola e ao presidente do Conselho Geral. Apenas a versão final do relatório de AEE, respetivo contraditório e a resposta ao contraditório são divulgados publicamente.

Conforme o CNE (2011) observa “a AEE tem dois grandes propósitos”, por um lado, “a melhoria na perspectiva da equidade no acesso à educação e eficácia e eficiência do desempenho”, e por outro, “a prestação de contas” perseguidos por três grandes objetivos: capacitação, regulação e participação, importando conhecer como as escolas percebem a “utilidade e eficácia da AEE” operacionalizada no modelo adotado (ponto 8.2.). Neste sentido, o presente estudo parece-nos pertinente, indo ao encontro da ideia expressa pelo CNE (2011), relativamente à utilização dos resultados da avaliação externa e suas consequências, “muito há ainda a fazer para que o manancial de informação avaliativa seja devidamente aproveitado” na promoção da reflexão sistemática sobre a “utilidade e eficácia da AEE” (ponto 8.2.). Na mesma linha, Pacheco (2012), expressa a ideia que os estudos realizados sobre os contraditórios são parciais e escassos, havendo a necessidade de uma análise mais fina dos dados.

Decorrente do que anteriormente foi exposto, o objetivo central da presente investigação é o de conhecer como as escolas percebem o impacto e efeitos da AEE, ou seja, a sua utilidade e eficácia, através de uma análise e interpretação dos contraditórios elaborados em função dos relatórios externos de avaliação, no primeiro ano do segundo ciclo avaliativo (2011-2012), em Portugal continental.

O presente estudo insere-se num projeto de investigação em curso⁴ que “pretende investigar o impacto e efeito da avaliação externa das escolas sobre a escola e a comunidade, com a discussão de modelos, teorias e práticas de avaliação externa, bem como de análise crítica de resultados empíricos” (Pacheco, 2012, p. 1). O mesmo autor acrescenta ainda, que o projeto pretende perceber as perspectivas e práticas das escolas perante a AEE procurando ser um contributo válido na promoção da reflexão das políticas de avaliação e apoiar a implementação de práticas de avaliação institucional entendida como “ instrumento de melhoria a três níveis: da comunidade, da escola, nas suas variáveis organizacionais, curriculares e pedagógicas, e da decisão política, tanto na produção normativa, quanto na implementação de processos e práticas” (Pacheco, 2012, p. 3).

Segundo Clímaco (2006), avaliação de escolas deve ser entendida “um processo organizado de ciclos de *feedback* para preparar a decisão e ação” num longo processo de aprendizagem organizacional que conduzam “ao controlo, a prestação de contas, a

⁴ 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).

garantia da qualidade da gestão e dos resultados” (p. 207), ouvindo a voz das escolas, através dos contraditórios por elas elaborados, entramos nestes ciclos de retorno, fundamentais aos reajustamentos necessários para a construção de um sistema que se quer útil e eficaz.

Assim, com a análise e interpretação dos contraditórios aos relatórios da AEE produzidos pela IGE, pretende-se dar resposta às seguintes questões de investigação:

- Em que medida as escolas percecionam a melhoria da qualidade educativa no processo de AEE?
- Qual o grau de entendimento das escolas relativamente aos objetivos propostos na AEE?
- Em que medida as escolas se reveem na AEE realizada?
- Qual a imagem que as escolas possuem da equipa avaliativa no processo de AEE?
- Quais os aspetos mais salientados nos contraditórios?
- Quais os pontos discordantes entre a avaliação efetuada e o juízo da própria escola?
- Quais as principais propostas de melhoria a introduzir no modelo de AEE?

Em consonância com o exposto anteriormente, passamos enunciar os objetivos que presidiram à elaboração do presente projeto de investigação:

- Conhecer a atitude das escolas perante a AEE.
- Saber como as escolas se apropriam do modelo de AEE.
- Identificar os pontos discordantes entre a avaliação efetuada e o juízo da própria escola.
- Saber qual a perceção das escolas do grau de impacto da AEE no desenvolvimento dos processos de melhoria da qualidade educativa.
- Saber qual a perceção das escolas do grau de impacto da AEE no desenvolvimento dos processos de autorregulação.
- Saber quais as propostas de melhoria ao atual modelo de AEE.

3.2. Metodologia da investigação

3.2.1. Tipologia do estudo

A tipologia da presente investigação é essencialmente de natureza qualitativa, inserindo-se no paradigma fenomenológico-interpretativo ou naturalista, entendendo-se por paradigma um “conjunto de asserções, conceitos ou preposições logicamente relacionados e que orienta o pensamento e a investigação” (Bogdan e Bilken, 1994, p. 52).

A metodologia naturalista assenta numa orientação teórica com a preocupação de desvendar “o significado” dos dados analisados, tornando possível a “invasão da dimensão oculta, subjetiva, dos acontecimentos «evidentes»” (2007, Amado citado por Amado, 2009, p. 13).

Este tipo de metodologia insere-se no campo de pesquisa das ciências humanas e leva-nos a um “saber que embora construído com prudência e método, pode variar”, não tendo o “caráter determinístico”, característico das ciências naturais, e, “no máximo pode definir tendências” (Laville e Dionne, 1997/1999, p. 33).

As ciências em geral têm como principais preocupações: centrar a pesquisa na compreensão de problemas específicos, garantir a validade da compreensão pelo método de pesquisa e superar as limitações que possam interferir na compreensão. Nas ciências humanas a investigação centra-se “na compreensão das intenções e significações (...) que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em reação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” procurando de forma contextualizada “os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem” (Amado, 2009, p. 70).

Os saberes produzidos e a sua credibilidade na investigação qualitativa requerem “a objetivação da subjetividade” (Laville e Dionne, 1997/1999, p. 44), assentam “numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto «natural» (histórico, socioeconómico e cultural)” (Amado, 2009, p. 70).

Na metodologia qualitativa não há manipulação laboratorial de quaisquer variáveis que conduzam a um conhecimento através do raciocínio hipotético-dedutivo com base nos “resultados da experimentação e a partir daí, eventualmente definir leis” (Laville e Dionne, 1997/1999, p. 35). A metodologia qualitativa serve situações particulares, ainda que plurais, e, através de “processos inferenciais e indutivos” procura

a “compreensão do problema a investigar” (Amado, 2009, p. 70), ou seja, procura-se compreender mais do que explicar e induzir mais do que deduzir.

A metodologia qualitativa segundo o paradigma fenomenológico-interpretativo levanta alguns problemas como o de “reduzir a investigação e o real sobre o qual ela se debruça, aos discursos que os próprios sujeitos produzem sobre esse mesmo real” ou ainda, se a investigação se limitar ao “plano da descrição do discurso produzido pelos sujeitos” pondo-se de parte a “elaboração de constructos de ordem progressivamente mais elaborada” (1995, Estrela citada por Amado, 2009, p. 77). Como forma de superar estes perigos, o investigador com o material recolhido (que contém as interpretações dos investigados) deve interpretá-lo com base em teorias prévias recolhidas pelo próprio pesquisador (Amado, 2009).

Na primeira parte deste trabalho fizemos um enquadramento teórico e, nesta segunda parte, o estudo empírico, sustentado por esse quadro de referência teórico. Relativamente ao estudo empírico, primeiramente fez-se a sua contextualização, definindo o problema e os objetivos passando seguidamente à abordagem da metodologia de investigação. Nos próximos itens serão abordados a estratégia, as técnicas de investigação e de recolha de informação tendo em conta o objeto de estudo – um acervo documental constituído pelos contraditórios à AEE realizada (2011-2012). Posteriormente far-se-á a apresentação e análise dos dados, e, por fim, tecer-se-ão algumas considerações finais.

3.2.2. Estratégia de investigação – Análise documental

Sendo o problema desta investigação, saber como as escolas percecionam o impacto e efeitos da AEE, ou seja, a sua utilidade e eficácia, procedemos à análise dos contraditórios elaborados em função dos relatórios externos de avaliação em Portugal continental no ano de 2011-2012.

A operacionalização de recolha de informação do presente trabalho baseou-se na análise documental, sendo objeto de estudo os 66 contraditórios apresentados pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, em função dos relatórios de AEE produzidos pela IGE, no ano letivo 2011/2012, o primeiro ano do segundo ciclo avaliativo.

O “corpus” documental

Na constituição do corpo documental há que ter em conta:

- *A exaustividade*: o que exige um levantamento completo do material suscetível de ser utilizado.
- *A representatividade*: os documentos recolhidos devem ser um reflexo fiel de um universo maior.
- *A homogeneidade*: os documentos devem referir-se a um tema, terem finalidades e destinatários idênticos.
- *A adequação*: devem ser adequados aos objetivos da pesquisa (Amado, 2009, p. 243).

Nesta investigação tivemos a preocupação de cumprir todos requisitos anteriormente apontados para a constituição de um “bom” corpo documental.

O “corpus” documental, deste trabalho, é constituído pelo conjunto de 66 contraditórios apresentados, pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, no ano de 2011/2012, primeiro ano do segundo ciclo avaliativo, ao relatório da AEE produzidos pela IGE. Os 66 contraditórios estão distribuídos da seguinte forma: Região Norte:22; na Região Centro:9; Região Lisboa e Vale do Tejo:23 e, na Região Alentejo e Algarve:12.

Os 66 contraditórios apresentados são resultantes do processo de avaliação externa de 231 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, segundo o novo modelo avaliativo. Verificando-se que na Região Norte das 84 escolas e/ou agrupamentos avaliados, 22 apresentaram contraditório; na Região Centro das 42 escolas e/ou agrupamentos avaliados, 9 apresentaram contraditório; na Região Lisboa e Vale do Tejo das 72 escolas e/ou agrupamentos avaliados, 23 apresentaram contraditório e, na Região Alentejo e Algarve das 33 escolas e/ou agrupamentos avaliados, 12 apresentaram contraditório.

3.2.3. Técnica de análise de dados -Análise de conteúdo

Este tipo de abordagem pressupõe a descrição de forma sistemática e analítica dos conteúdos das mensagens. Para Berelson (s.d. citado por Bardin, 1977/2009) a análise de conteúdo pode ser definida como “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (p. 39).

Segundo Amado (2009) “o conceito de análise de conteúdo tem sofrido evolução ao longo dos tempos” e, se numa primeira fase assentava essencialmente na “descrição dos conteúdos manifestos” mais recentemente tem uma “função ou processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera oportunidade de ser desocultado” (p. 236). Ou seja, o interesse não está no conteúdo descrito, mas sim, nos ensinamentos que nos podem trazer após análise e tratamento, nos saberes inferidos dos conteúdos.

Na primeira etapa desta técnica procede-se à descrição que consiste na enumeração das características do texto, seguida de inferências que permitem a interpretação, ou seja, a significação concedida a essas características. Assim sendo, “a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada” da descrição à interpretação (Bardin, 1977/2009, p. 41).

Podemos definir a técnica de análise de conteúdo, numa perspetiva abrangente, como uma abordagem que “possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, determinadas ocasiões quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a clarificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata”, (1997, Robert e Bouillaguet citados por Amado, 2009, p. 237).

A análise de conteúdo centrando-se na descrição e análise dos elementos específicos constantes nos contraditórios, incorporando a metodologia qualitativa fenomenológica-interpretativa, permite uma análise quantitativa de investigação, no que diz respeito à agregação de múltiplas informações em unidades substantivas, com o objetivo de gerar frequências, comparações e inferências estatísticas. Esta abordagem metodológica mista é considerada “possível, e, em alguns casos desejável” (Bogdan e Bilken, 1991/1994, p. 39).

O equilíbrio entre as tendências da metodologia qualitativa e quantitativa na análise de conteúdo reveste-se de grande importância porquanto a consideração da frequência das asserções pode “conferir à análise uma riqueza complementar de grande significado, podendo apresentar-se, na fase da interpretação, como medida da importância, atenção ou ênfase, concedida a um determinado objeto da comunicação” (Amado, 2009, p. 262).

Na produção de inferências, partindo do postulado que “quanto maior for o interesse do emissor por um dado objeto maior será a frequência de ocorrência, no discurso, dos indicadores relativos a esse objeto” (1988, Vala citado por Amado, 2009, p. 262), pode ser tão significativo, quanto a ausência de determinados indicadores, tendo em consideração os objetivos da investigação.

Na investigação qualitativa utilizando a técnica de análise de conteúdo há a necessidade de “organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” e posteriormente atribui-se um código a cada categoria (Amado, 2009, p. 244). A análise de conteúdo é uma técnica que exige a execução de várias operações, de acordo com Bogdan e Bilken (1991/1994) “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

A análise de conteúdo deve ser entendida não, como “um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor numa ordem determinada para ver surgirem belas conclusões” (Laville e Dionne, 1997/1999, p. 216), mas sim, um processo dinâmico com passos construídos e reconstruídos, possibilitando uma leitura mais profunda das mensagens.

Categorias, subcategorias e indicadores de análise dos contraditórios

O desenvolvimento do sistema de categorias do presente trabalho consistiu num procedimento misto, ou seja, definidas *a priori* com base no enquadramento teórico, característico de um modelo fechado, o sistema de categorias foi sofrendo reajustamentos com construções/reconstruções durante a análise em curso, “até que o todo se cristalice em torno de rubricas claramente definidas, deixando a cada elemento uma colocação que lhe convém”, chegando-se a uma grelha/matriz “em que as regras de inclusão desses elementos em cada uma das categorias sejam bem explicitadas” (Laville e Dionne, 1997/1999, p. 222).

Assim, o sistema de categorias e subcategorias foi definido com base no quadro de referência do atual modelo de AEE e nos objetivos da nossa investigação.

Na construção da matriz que visa orientar a análise de conteúdo dos contraditórios, para além das categorias e subcategorias foram definidos os indicadores “expressões construídas pelo analista, que resumem ou expressam o traço geral de uma ou, preferentemente, de várias unidades de registo” (Amado, 2009, p. 256).

Entendendo-se por unidade de registo, segundo Ghiglione e Matalon (1992, citados por Amado, 2009, p. 246), “o segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise”, ou, segundo Bardin (1977/2009) “a unidade de significação a

codificar e corresponde ao segmento de conteúdo como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial” (p. 130), ou seja, é um recorte da “mais pequena parcela da comunicação com um sentido próprio, em função dos objetivos do trabalho e, por consequência, também do material a analisar” (Amado, 2009, p. 247).

Um sistema de boas categorias, segundo a sistematização de vários autores (Laville e Dionne, 1997/1999; Amado, 2009; Bardin, 1977/2009), deve possuir as seguintes qualidades:

- *A exclusão mútua* – cada elemento de conteúdo não deve ter aspetos suscetíveis de serem classificados em duas ou mais categorias;
- *A pertinência* – ter uma adequação ótima ao material de análise, refletindo as intenções da investigação, as questões em análise e/ou corresponder às características das mensagens;
- *A objetividade* - as categorias devem ser definidas de maneira a que se saiba claramente onde colocar as unidades de conteúdo;
- *A homogeneidade* – um mesmo conjunto categorial só pode funcionar com uma única dimensão de análise. Diferentes níveis de análise devem ser separados, ou seja, as categorias devem ser distinguidas por critérios claros;
- *A fidelidade* – as diferentes partes do mesmo material em análise, quando aplicada a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo que submetidas a várias análises;
- *A exaustividade* – para englobar o máximo dos conteúdos. Porém, alguns elementos podem continuar inclassificáveis, o que é aceitável;
- *A produtividade* – deve fornecer análises férteis em inferências, possibilitando a formulação de novas hipóteses e um nível de teorização mais avançado.

Durante os seminários havidos com os orientadores deste projeto fizeram-se discussões em torno da definição do sistema de categorias e, da análise a realizar, possibilitando assim, uma maior credibilidade e fidelidade da matriz concetual a utilizar na análise de conteúdo. A fidelidade aponta para que não haja ambiguidade nas categorias – fidelidade das categorias, sendo necessário ficar com a certeza de que as categorias elaboradas traduzem o verdadeiro sentido dos dados e, de que “elas foram corretamente definidas e de um modo tão operacional que, outro analista (ou o mesmo, mas em momentos diferentes), utilizando essas mesmas definições, faria a mesma análise – fidelidade do codificador” (Amado, 2009, p.261).

Assim, relativamente ao objetivo “Conhecer a atitude das escolas perante a AEE” definimos a categoria **A**, procurando desocultá-lo através das subcategorias: **A1**-Concordância com a AEE; **A2**-Discordância com o modelo adotado pela IGE, **A3**-Concordância com o modelo adotado pela IGE, **A4**-Conceções e noções de avaliação e **A5**-Caraterização dos avaliadores.

Na categoria **B** procurámos “Identificar os pontos discordantes entre a avaliação efetuada e o juízo da própria escola”.

Quanto ao objetivo “Saber como as escolas se apropriam do modelo de AEE” tentámos desocultá-lo através da categoria **C**-Impacto e efeitos do relatório.

A categoria **C** permite-nos, também, perceber qual “A perceção das escolas do grau de impacto da AEE no desenvolvimento dos processos de melhoria da qualidade educativa”, sendo que a subcategoria **C4**, permite-nos desocultar “A perceção das escolas do grau de impacto da AEE no desenvolvimento dos processos de autorregulação”.

O objetivo “Saber quais as propostas de melhoria ao atual modelo de AEE”, tentámos desocultá-lo através da categoria **D**-sugestões de melhoria ao modelo.

Na categoria **A**-Atitude das escolas perante a avaliação externa, procurámos conhecer como é perspectivada pelas escolas a nova realidade no panorama político-educativo atual, a avaliação das instituições escolares. Interessa-nos perceber qual o significado que as escolas atribuem à avaliação das suas organizações e, para tal, definimos a subcategoria **A1**-Concordância com a AEE. Não é de somenos importância perceber se o modelo utilizado pela IGEC é entendido como adequado a uma avaliação justa, rigorosa e coerente com os princípios gerais e objetivos da avaliação das escolas, para este propósito definimos a subcategoria **A2**-Discordância com o modelo adotado pela IGEC. Tendo em consideração as alterações introduzidas no quadro de referência da avaliação externa de escolas, do primeiro para o segundo ciclo avaliativo, importa averiguar se as escolas entendem tal facto como uma melhoria do modelo, e, com este intuito definimos a subcategoria **A3**-Concordância com o novo modelo adotado pela IGEC. Com a subcategoria **A4**-Conceções /Noções de avaliação procurámos informações que os permitem perceber, de certa forma, como as escolas enquadram a avaliação das instituições nos paradigmas e teorias de avaliação desenvolvidas pelos estudos empíricos e teóricos. É um ponto fundamental na validação do processo de AEE aferir como as escolas percecionam a idoneidade das equipas avaliativas, o que procurámos na subcategoria **A5**-Caraterização dos avaliadores.

A categoria **B**-Discordância quanto à operacionalização do quadro de referência foi construída com base no novo modelo de avaliação externa das escolas constituído por três domínios: Resultados, Prestação do serviço educativo, sendo o terceiro Liderança e Gestão. Cada domínio é subdividido em campos de análise, explicitados por um conjunto de referentes, sendo a Escala de avaliação utilizada *Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente*. Os diferentes níveis classificativos atribuídos às escolas dependem da confrontação estabelecida entre os “valores observados” e os “valores esperados”, que permite avaliar o carácter das ações desenvolvidas pela escola e o seu impacto na melhoria das aprendizagens, dos resultados dos alunos e respetivos percursos escolares, e, ainda, a identificação de pontos fortes e áreas de melhoria dos campos em análise. Assim, na categoria **B** tentámos perceber quais os pontos discordantes da avaliação feita, constituindo os campos de análise dos respetivos domínios do quadro de referência de avaliação, as subcategorias de **B1** a **B9**, e, os seus indicadores baseados nos respetivos referentes. A subcategoria **B10** engloba as asserções relativas ao balanço entre pontos fortes e áreas de melhoria.

No sentido de entendermos em que medida a AEE se repercute na vida das escolas definimos a categoria **C**-Impactos e efeitos da AEE, tendo sido subdividida em subcategorias com vários níveis de abrangência: **C1**-Na comunidade; **C2**-Na escola; **C3**-Em sala de aula e **C4**-Na autoavaliação.

Com a subcategoria **C1** queremos saber quais as ações desenvolvidas pela escola no sentido de envolver, mobilizar, responsabilizar, reconhecer e informar os atores e/ou os recursos existentes em que a comunidade educativa se encontra inserida. Na subcategoria **C2** tentámos identificar as ações desenvolvidas pela escola na promoção do desenvolvimento profissional, do trabalho colaborativo, da monitorização e melhoria da atividade científico-pedagógica e dos resultados dos alunos, da prevenção da desistência e abandono escolares e da utilização dos recursos escolares.

Com a subcategoria **C3** procurámos saber quais as ações desencadeadas pela escola na promoção das boas práticas de ensino e aprendizagem, com recurso a metodologias e práticas de diferenciação científico-pedagógica variadas, o acompanhamento e supervisão pedagógica da prática letiva.

Com a subcategoria **C4** procurámos conhecer qual o reflexo da AEE na formalização e institucionalização de mecanismos de autoavaliação e, em que medida estes, se traduzem com o reforço e desenvolvimento de planos e ações de melhoria na escola.

No pressuposto que o processo e os instrumentos de avaliação são passíveis de melhoria, sendo as escolas as entidades que melhor conhecem o terreno e, como tal, uma mais-valia na sugestão de pistas que possam levar a um modelo de avaliação mais justo, útil e eficaz, elaborámos a categoria **D**, procurando informações, conforme as subcategorias **D1**-Procedimentos, **D2**-Instrumentos usados e **D3**-Intervenientes, na busca de sugestões para a melhoria do modelo de AEE.

Depois de definidas as categorias, subcategorias e indicadores, resultou uma matriz concetual que visa orientar o tratamento dos dados na análise de conteúdo dos 66 contraditórios apresentados, pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, no ano de 2011/2012, primeiro ano do segundo ciclo avaliativo, ao relatório da AEE produzidos pela IGE (cf. Quadro 5).

Quadro 5- Matriz concetual para análise de conteúdo dos contraditórios

Categoria	Subcategoria	Indicadores	
A- Atitude das escolas perante a avaliação externa	A1- Concordância com a AEE	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de gestão e melhoria • Obriga a reflexão • Olhar externo 	
	A2- Discordância com o modelo adotado pela IGE	<ul style="list-style-type: none"> • Pobre/ Redutor/Simplista • Discordância da utilização de Indicadores ilegítimos. • Subjetividade da parametrização do modelo • Baseado apenas em estatísticas • Incongruente 	
	A3- Concordância com o novo modelo adotado pela IGE	<ul style="list-style-type: none"> • Referências às alterações introduzidas no quadro de referência de avaliação externa 	
	A4- Conceções de avaliação		<ul style="list-style-type: none"> • Referências a modelos e teorias de avaliação
			<ul style="list-style-type: none"> • Referências gerais sobre noções de avaliação
A5- Caraterização dos avaliadores		<ul style="list-style-type: none"> • Rigor e profissionalismo • Preocupação de indução de boas práticas • Promoção de um bom ambiente de trabalho 	
Categoria	Subcategoria	Indicadores	
B- Discordâncias quanto à operacionalização do quadro de referência	Domínio resultados	B1- Resultados académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução dos resultados contextualizados • Qualidade do sucesso • Prevenção do abandono e desistência
		B2- Resultados sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades • Cumprimento das regras e disciplina • Impacto da escolaridade
		B3- Reconhecimento da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de satisfação dos serviços • Formas de valorização dos sucessos dos alunos • Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente

Quadro 5- Matriz conceitual para análise de conteúdo dos contraditórios

Categoria		Subcategoria	Indicadores
B- Discordâncias quanto à operacionalização do quadro de referência	Domínio prestação do serviço educativo	B4 - Planeamento e articulação	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão articulada do currículo • Contextualização do currículo e abertura ao meio • Monitorização da atividade científico-pedagógica
		B5 – Práticas de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas de diferenciação pedagógica • Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens • Acompanhamento e supervisão da prática letiva
		B6 - Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorização, análise e planos de melhoria dos resultados dos alunos • Prevenção da desistência e do abandono escolar
	Domínio liderança e gestão	B7- Liderança	<ul style="list-style-type: none"> • Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e identificação com a escola • Valorização das lideranças intermédias • Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras • Relações com associações • Relações com os encarregados de educação • Motivação das pessoas e gestão de conflitos
		B8 – Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos • Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração dos horários e de distribuição de serviço. • Avaliação de desempenho e gestão das competências dos trabalhadores • Promoção do desenvolvimento profissional • Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa.
		B9- Autoavaliação e melhoria	<ul style="list-style-type: none"> • Coerência entre autoavaliação e a ação para a melhoria • Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria • Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação • Continuidade e abrangência da autoavaliação • Impactos da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais.
Categoria		Subcategoria	Indicadores
B- Discordâncias quanto à operacionalização do quadro de referência		B10- Discordância quanto ao Balanço entre pontos fortes e áreas de melhoria	<ul style="list-style-type: none"> • Preponderância de pontos fortes no Domínio Resultados • Preponderância de pontos fortes no Domínio Prestação do Serviço Educativo • Preponderância de pontos fortes no Domínio Liderança e Gestão • Preponderância de pontos fortes em dois domínios em simultâneo • Preponderância de pontos fortes nos três domínios em simultâneo

Quadro 5- Matriz conceitual para análise de conteúdo dos contraditórios

Categoria	Subcategoria	Indicadores
C- Impactos e efeitos da AEE	C1- Na comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativas com parceiros externos • Participação em projetos de âmbito local, nacional e internacional • Relações com associações/assembleias • Relações com encarregados de educação • Relações com pessoal não docente • Imagem da escola na comunidade • Reconhecimento do sucesso dos alunos • Divulgação da informação
	C2- Na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Formação para docentes/ pessoal não docente • Monitorização /análise dos resultados dos alunos • Planos de melhoria dos resultados dos alunos • Prevenção das situações de abandono e de desistência escolar • Promoção do trabalho colaborativo disciplinar e interdisciplinar • Articulação vertical e horizontal do ensino • Planos de verificação do cumprimento das atividades propostas • Participação em projetos da escola • Planos de melhoria na utilização dos recursos escolares • Planos de controlo das regras e disciplina nos espaços escolares
	C3- Em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas educativas diversificadas • Planos de apoio pedagógico de alunos com mais dificuldades • Planos de monitorização da atividade científico-pedagógica • Planos de controlo de indisciplina
	C4- Na autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Referências à articulação entre avaliação externa e autoavaliação • Melhoria dos mecanismos de autoavaliação da escola • Planos de superação dos pontos fracos/consolidação dos pontos fortes
D- Sugestões de melhoria ao modelo	D1- Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Maior duração das visitas • Número de painéis
	D2- Instrumentos usados	<ul style="list-style-type: none"> • Maior número de documentos consultados • Maior explicitação da grelha de classificação
	D3- Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> • Maior número e diversificação nas equipas de avaliadores

Quadro 5- Matriz conceitual para análise de conteúdo dos contraditórios

IV CAPÍTULO

4. Apresentação, análise e discussão dos dados

*“A pesquisa,
É ao mesmo tempo, trabalho e reflexão
Para que os homens
Achem todos um pouco de pão
E mais liberdade.
Também é o olhar para o passado
Para encontrar nos antigos
Alguns grãos de sabedoria
Capazes de germinar
No coração dos homens de amanhã.”*

Martin Gerard-B (1994)
In Laville e Dionne (1997/1999, p. 278).

Este capítulo reporta-se à apresentação e análise de dados obtidos na pesquisa documental dos 66 contraditórios elaborados pelas escolas e/ou agrupamentos de escolas em função do relatório de AEE, no primeiro ano do segundo ciclo avaliativo (2011-2012) nas quatro regiões de Portugal continental: Alentejo e Algarve; Lisboa e Vale do Tejo; Centro e Norte.

Numa primeira fase deste estudo empírico procedemos à categorização (definição de categorias e subcategorias) que traduzissem as ideias-chave presentes na documentação em análise (contraditórios), e à definição dos indicadores que resumissem ou expressassem significações manifestas de cada unidade de registo, conduzindo-nos à conceção de uma grelha de análise (cf. Quadro 5). De seguida procedemos ao desmembramento/recorte do texto dos contraditórios em unidades em função da categorização e indicadores previamente definidos e, constantes nessa grelha de análise. De todo o texto dos contraditórios apenas foram tomados excertos (unidades de registo) que contivessem asserções (segmentos semânticos) diretamente relacionados com as categorias e subcategorias em análise.

A cada escola e/ou agrupamento de escolas foi atribuído um código constituído por um número romano que identifica a região à qual a organização escolar pertence, e, um número árabe que especifica o agrupamento e ou/escola não agrupada.

A análise de conteúdo dos contraditórios teve por base quatro categorias distintas: **A**-Atitude das escolas perante a avaliação externa; **B**-Discordância quanto à operacionalização do quadro de referência; **C**-Impactos e efeitos da AEE e **D**-Sugestões

de melhoria ao modelo de AEE. Após o recorte das unidades de registo, resultante da análise prévia efetuada aos contraditórios, fizemos a sua compilação e distribuição por categorias, subcategorias e indicadores conforme a grelha anteriormente elaborada.

Passamos de seguida a apresentar e analisar os dados obtidos por cada categoria estudada.

4.1. Atitude das escolas perante a avaliação externa

O Anexo I apresenta uma grelha com a distribuição das unidades de registo analisadas nos contraditórios por subcategoria e indicador, referentes à categoria **A**-Atitude das escolas perante a avaliação externa.

Embora a intenção deste trabalho seja o de averiguar o conteúdo dos contraditórios, e prevaleça a análise qualitativa dos dados, contudo, é importante uma apreciação quantitativa dos dados reunidos, pois a frequência com que as representações ocorrem, podem indiciar um determinado significado. Em princípio, segundo Bardin (1977/2009) “a importância de uma unidade de registo aumenta com a frequência de aparição” (p. 134), postulado válido em determinados casos e noutros não, dado que a ausência de asserções em determinadas aspetos, também, pode veicular um determinado sentido. O Quadro 6 espelha as diferentes frequências das unidades de registo por indicador e por subcategoria, relativamente à Categoria **A** (cf. Quadro 6).

Quadro 6- Frequência de unidades de registo relativas à categoria **A**-Atitude das escolas perante a AEE

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	
		Por indicador	Por subcategoria
A1- Concordância com a AEE	• Instrumento de gestão e melhoria	22	44
	• Obriga a reflexão	16	
	• Olhar externo	6	
A2- Discordância com o modelo adotado pela IGEC	• Pobre/redutor/simplista	16	76
	• Baseado apenas em estatísticas	3	
	• Discordância da utilização de indicadores ilegítimos	18	
	• Subjetividade da parametrização do modelo	28	
	• Incongruente	9	
A3- Concordância com o novo modelo de AEE	• Referências às alterações introduzidas no quadro de referência de AEE	3	3
A4- Conceções de avaliação	• Referências a modelos e teorias de avaliação	3	3
	• Referências gerais sobre noções de avaliação	0	
A5- Caraterização dos avaliadores	• Rigor e profissionalismo	15	24
	• Promoção de um bom ambiente de trabalho	7	
	• Preocupação de indução de boas práticas	2	
		Total	150

Uma primeira análise dos resultados (cf. Quadro 6) mostra que as subcategorias criadas por ordem de frequência das unidades de registo da maior para a menor se organizam da seguinte forma: **A2 > A1 > A5 > A4 > A3**.

Verificando-se assim, um maior número de asserções na subcategoria **A2-Discordância** com o modelo adotado de AEE, o que não é de todo de estranhar tendo em conta que são excertos de contraditórios, constituindo estes, reações ao relatório de AEE realizada e fazendo recurso a uma contra-argumentação que se consubstancia no questionamento da abrangência e da medida dos aspetos sob escrutínio constantes no modelo adotado. O facto de as escolas indicarem discordância relativamente ao modelo não significa que não estejam de acordo com a AEE, tendo em consideração a frequência elevada de unidades de registo (44) obtidas na subcategoria **A1-Concordância** com AEE. Assim sendo, e como se mostrou na revisão da literatura a avaliação das escolas deve tornar-se “uma energia mobilizadora das comunidades escolares na procura de novas formas de trabalho que façam progredir a escola como lugar de aprendizagem, um lugar social e um lugar profissional” (Clímaco, 2006, p. 212).

Este processo de mudança, com o envolvimento dos atores no terreno educativo, espoletado pela avaliação que tem “por intenção última a construção de processos contínuos de melhoria” (Leite *et al.*, 2006, p. 26), é também, o entendimento das escolas relativamente à AEE como podemos exemplificar pelas asserções seguintes:

“de extrema importância enquanto instrumento (...), fundamental para a construção de percursos de correção e melhoria de procedimentos e práticas, do ponto de vista pedagógico e organizacional”. (Escola I-2, p. 10)

“(...) promovendo o aperfeiçoamento contínuo, que se impõe e se exige a toda a comunidade educativa.” (Escola II-7, p. 1).

“é por nós entendido como: Avaliação de uma caminhada...” (Escola III-1, p. 1)

“(...) por a entender como uma referência na orientação das práticas, objetivando-se a superação e melhoria do desempenho global do Agrupamento.” (Escola IV-6, p. 1).

“como fator de motivação interna e instrumento para reforçar a autonomia da nossa escola e, em simultâneo, servir de alavanca ao trabalho que teremos de continuar a desenvolver para alcançar novas metas cada vez mais ambiciosas.” (Escola IV-14, p. 1).

Havendo em todas as asserções anteriormente referidas um traço comum “a melhoria”, interessa saber o que se entende por “melhoria”, sendo que a longa história

de avaliação externa de escolas no Reino Unido tem vindo a mostrar as melhorias são lentas e têm que ser consideradas em diferentes níveis, evolução que também se tem verificado no caso português como refere Simões (2010) “uma melhoria de primeira ordem, refletida na melhor preparação e organização para recolher dados e poder analisá-los, com interferência nos processos correntes da estruturação interna, (...), melhorando claramente os aspetos fundamentais do planeamento” (p. 198). Este primeiro patamar de desenvolvimento das instituições escolares promovido pela avaliação que se configura em “processos de melhoria ao nível da organização e funcionamento tem também repercussões na melhoria da qualidade da educação que nelas é oferecida e vivida” (Leite *et al.*, 2006, p. 22). Neste mesmo sentido, o de avaliação de escolas contribuir para recolha de informação e possibilitar uma melhor estruturação do quotidiano educativo também, Azevedo (2007) observa que “necessitamos de uma avaliação que alimente a melhoria, que produza informação sobre o que se ensina e se aprende na escola, que contribua para uma nova cultura de escola” (p. 70).

Sendo a AEE um processo instituído recentemente no sistema educativo português, como tal, os instrumentos e todos os procedimentos que lhe estão associados carecem de reajustamentos, e como refere Clímaco (2006) “sem impedimentos de aperfeiçoamentos progressivos para a credibilização das instituições envolvidas, avaliadores e avaliados” (p. 212).

No entanto, mais importante que a institucionalização e implementação da AEE é a apropriação das escolas desse mesmo processo que no entender de Simões (2010) “decisiva é a construção que cada contexto faz na sua «tradução», ou seja os efeitos dependem sobretudo de cada escola” (p. 180).

A apropriação do processo de avaliação exige uma atitude reflexiva e desenvolvimento de mecanismos de mudança por parte da instituição escolar “assumindo-se como uma organização aprendente ou geradora de conhecimento, tentando encontrar formas de maior eficiência e eficácia na ação pedagógica” (Leite, 2010, p. 132), traço este que pode ser indiciado em algumas asserções que passamos a transcrever:

“os procedimentos e dinâmicas que se desenvolveram, antes, durante e após o momento da avaliação externa assumem no processo de autorreflexão, avaliação e no estabelecimento de linhas de atuação, numa perspetiva de progresso e aperfeiçoamento;”. (Escola II-7, p.1).

“A Avaliação Externa, tal como toda a avaliação, deve constituir uma oportunidade de reflexão sobre as práticas, numa perspectiva de melhoria e aperfeiçoamento contínuos, com reflexos no processo de ensino/aprendizagem.” (Escola II-4, p.1).

“Assumimo-nos como uma organização aprendente e, como tal, todas as ações que contribuam para a nossa reflexão, auto – conhecimento e desenvolvimento são bem-vindas e este relatório constitui um importante contributo para tal.” (Escola IV-5, p.1)

“ Os Órgãos de Gestão sublinham a importância deste procedimento avaliativo, por considerarem relevante a orientação de uma reflexão interna sobre as nossas práticas para operacionalização de estratégias (...).” (Escola IV-15, p. 1).

A ideia de interiorização do processo avaliativo com o envolvimento dos agentes educativos contribuindo para a mudança de práticas no sentido do aperfeiçoamento contínuo perpassa as asserções anteriores, como encontramos plasmados em determinados segmentos: “processo de autorreflexão”, “auto -conhecimento”, “reflexão interna”, “reflexão sobre as práticas”, “melhoria e aperfeiçoamento contínuos”, “estabelecimento de linhas de atuação, numa perspectiva de progresso”, “para a operacionalização de estratégias”, “Assumimo-nos como uma organização aprendente”. Entendendo-se pois, as escolas “como comunidades de aprendizagem, envolvendo todos os seus diferentes membros. A escola é de todos e ganha em identidade quando todos os membros se igualarem pelo estatuto de aprendentes e contribuintes de uma escola nova, ousada, exigente.” (Clímaco, 2006, p. 209).

Na mesma linha, Azevedo (2007) refere que “as mudanças só acontecem de forma eficaz quando assumidas pelos professores, individualmente, e pelas escolas como comunidade profissional” (p. 70), porém, Bolívar (2007) observa que “poucas escolas se encontram atualmente estruturadas para promover a aprendizagem organizacional, para a qual se requer a criação de condições organizacionais que irão promover culturas comunitárias e colegiais na escola” (p. 125).

Este sentido dado à avaliação na promoção de uma renovação a partir de dentro, implicando a responsabilização de todos os intervenientes da organização à qual pertencem, ou seja, com a “tomada de consciência das situações e para a existência de um envolvimento coletivo na construção de processos positivos de mudança” (Leite *et al.* 2006, p. 22), e, fazendo nós uma análise crítica dos dados em estudo, devemos referir que em 66 contraditórios, apenas em 16 (24%) surgiram asserções com este cariz, indiciando assim, que ainda há um longo caminho a percorrer no sentido da apropriação plena do processo avaliativo como um vetor na promoção da reflexão, autorresponsabilização e desenvolvimento de práticas na melhoria do sistema educativo.

A AEE considerada como fundamental “na desocultação e clarificação de aspetos porventura encobertos por um olhar meramente interno” (Leite *et al.*, 2006, p. 27) está patente em algumas unidades de registo como:

“ (...) o agrupamento, enquanto comunidade educativa, reconhece o impacto que uma visão externa, competente e descomprometida, terá no seu processo de reflexão/ação consequente melhoria dos níveis de desempenho.” (Escola I-8, p. 1).

“Consideramos que a análise das práticas da escola feita por olhos exteriores e isentos nos permite perceber melhor os nossos erros e consequentemente corrigi-los. É essa a nossa posição e sê-lo-á sempre. Um processo de avaliação externa é uma mais-valia inquestionável para uma organização escolar.” (Escola II-11, p. 1).

Esta perspetiva descomprometida da AEE, sem que o “sujeito e objeto” se confundam, sem conduzir “a enviesamentos” (Alaiz *et al.*, 2003, p. 16), possibilitando uma avaliação mais objetiva, baseada numa matriz com dados mais quantificados, atravessa a seguinte asserção:

“um olhar externo permite evidenciar mais eficazmente os pontos fortes ou fracos, dada a sua matriz concreta e distanciada.” (Escola IV-21, p.3).

A avaliação da escola feita na conjugação de olhares internos e externos é percebida como uma mais-valia pelas escolas, e, como refere Azevedo (2007) “é no diálogo entre perspetivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram” (p. 77), sentido este, que podemos encontrar na seguinte asserção:

“ (...) o presente processo de avaliação externa é por nós entendido como: Cruzamento de olhares internos/aferição externa, identificando aspetos estratégicos para o desenvolvimento do Agrupamento;” (Escola III-1, p. 1).

Tendo em conta que o processo de AEE é recente e, como refere o *slogan* do nosso poeta Fernando Pessoa (1928, citado por Cavalcanti Filho, 2012, p. 459) “primeiro estranha-se e depois entranha-se”. Assim, para que a avaliação seja apropriada pelas escolas e seja entendida como útil e eficaz, há que encontrar instrumentos e procedimentos avaliativos justos e adequados, passando pelo gizar de um modelo onde são definidos com clareza quais os referentes e os seus indicadores de avaliação e como, com que peso entram nessa mesma avaliação. Se tal não for feito, incorremos na possibilidade de as escolas considerarem que são sujeitas a uma avaliação baseada em indicadores ilegítimos, redutores, meramente estatísticos, com uma parametrização pouco objetiva, ou ainda, apresentando-se com incongruências, e, consequentemente, não possam traduzir a “vida na e da escola”. Estes factos são evidenciados pelas frequências das unidades de registo referentes aos indicadores de

análise de conteúdo: “Subjetividade da parametrização do modelo” (28), “Discordância da utilização de indicadores ilegítimos” (18), “Modelo pobre/redutor” (16), “Incongruente” (10), “Meramente estatísticos” (3). Temos relativamente a estes indicadores, na subcategoria A2, um total de 75 asserções que indiciam alguma discordância com o modelo adotado pela IGEC.

Um dos principais indicadores de avaliação considerado ilegítimo no modelo de AEE e, apontado pelas escolas diz respeito à supervisão da prática letiva em sala de aula como podemos constatar pelos seguintes segmentos exemplificativos:

“... quanto sabemos, não existem indicações em nenhum normativo legal e não temos notícia de que seja uma prática corrente nas escolas, de um modo geral. Tal prática está prevista nos termos da avaliação de desempenho docente e requer a atribuição de horas na componente não letiva. E nem aí se prevê a “assistência regular” (sublinhado nosso) de aulas entre docentes” (Escola I-2, p. 3).

“A supervisão da prática letiva em sala de aula não é um procedimento instituído fora do contexto da avaliação de desempenho dos docentes, pelo que se conclui que não se reconhece o seu contributo enquanto estratégias de desenvolvimento e de incentivo à qualidade profissional” (Escola II-4, p. 7).

“Quanto à referência de “ainda não se encontre instituída a supervisão regular da prática letiva em contexto de sala de aula, enquanto dispositivo de promoção do desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes”, não nos parece razoável/ plausível que por esta via sejam sugeridas práticas que não se encontram legalmente enquadradas” (Escola III-3, p. 5).

“De facto, excetuando as situações decorrentes da avaliação do desempenho docente, não existem procedimentos explícitos de acompanhamento direto da prática letiva em sala de aula. Estamos convictos que tal prática se revela insustentável, à luz do enquadramento legal e da atual cultura de escola, (...)” (Escola III-21, p. 7).

A teoria da mudança educacional aponta como estratégia de desenvolvimento a “capacitação da escola no seu conjunto para resolver os seus próprios problemas”, em que “o foco de desenvolvimento são os processos de ensino-aprendizagem” (Bolívar, 2007, p. 121). Neste sentido, a melhoria da escola deveria centrar-se no ensino na sala de aula e a mudança ao ser feita, segundo Hopkins (2007, citado por Bolívar, 2007, p. 120) “terá de colocar o cerne da reforma diretamente no encorajamento da qualidade de ensino e da prática pedagógica na sala de aula em vez da mudança estrutural”.

Apesar da reconhecida importância do trabalho realizado em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, um parâmetro importante na avaliação de escolas, no entanto, também é sabido que não é consensual a forma como essa avaliação deve ser feita, se “diretamente através de observação de aulas, ou indiretamente, considerando a forma como a escola se organiza para apoiar as práticas pedagógicas” (CNE, 2011, parte II, ponto 5.3.). O mesmo CNE recomenda que na

operacionalização da avaliação com o atual modelo de AEE, opte pela “não observação direta do trabalho em sala de aula” mas, que “importa reforçar o relevo a atribuir a este parâmetro” e “visando estimular e interpelar as escolas” neste ponto, devem pedir às escolas que sistematizem num documento “a descrição do modo como se organizam para apoiar as práticas pedagógicas dos seus professores, como recolhem informação sobre o trabalho pedagógico em sala de aula” e como processam e utilizam essa informação. (CNE, 2011, parte II, ponto 5.3.).

A crescente capacitação das escolas para a aprendizagem organizacional requer “uma tomada de decisão participativa, fundada no reforço do poder dos professores” que “exige uma política que garanta a tomada de decisão participativa em quatro domínios: política da escola, vida profissional do docente, experiências dos alunos e controlo na sala de aula” (Bolivar, 2007, p. 132).

Porém, este último aspeto de “observação das práticas pedagógicas na sala de aula, interagindo com a autonomia de cada professor no «seu» espaço” apresenta-se como “uma das grandes dificuldades e fonte de resistência a uma avaliação institucional centrada nas aprendizagens dos alunos e na prática pedagógica dos professores” (Azevedo, 2007, p. 71). Mas, para capacitar as escolas para uma aprendizagem organizacional há que fazer a “reconceção da estrutura” o que “exige a alteração das tradicionais disposições estruturais” (Bolivar, 2007, p. 132), passando pela criação de espaço e tempo para reunir, coordenar as atividades, entre outros aspetos, como é referido por algumas escolas:

“A observação direta generalizada da prática letiva dos docentes terá que ser uma prática definida pelo MEC com a consequente nova organização de horários e atribuição de horas específicas para esta atividade no horário dos coordenadores de departamento e relatores.” (Escola III-12, p. 24).

“acompanhamento direto da prática letiva em sala de aula (...) embicando, em termos organizacionais, numa total incompatibilidade de horários entre docentes e eventual supervisor (quem? o coordenador? com que crédito horário?) (Escola III-21, p. 7).

Relativamente à “Subjetividade da parametrização do modelo” o indicador de análise das unidades de registo com maior frequência (28 em 76), correspondendo a cerca de 37% das asserções enquadradas na subcategoria **A2**, revela que a “avaliação deve ser apresentada na sua complexidade e clarificados os sentidos e as opções em jogo e não imposta como solução técnica e única, o que espoletará reações extremadas de adesão ou negação” (Simões, 2010, p. 180).

Como a discordância devido à subjetividade do modelo de AEE foi já sentida no primeiro ciclo avaliativo, o CNE (2011, parte II, ponto 3.) recomendou “uma maior objetivação, mesmo quantificação” no modelo adotado para o novo ciclo, decorrente das “queixas e reservas face à alegada subjetividade”. Porém, parece não ter sido um aspecto plenamente superado no presente modelo de AEE, conforme evidenciam os dados deste estudo, presentes nas seguintes asserções:

“Todo o relatório assenta em referências com muito pouca consistência e, estranhamente analisam-se os domínios sem haver a apresentação de valores numéricos que sustentem as afirmações produzidas, particularmente no domínio dos Resultados.” (Escola III-15, p. 3).

“...*Verifica-se uma elevada discrepância entre a avaliação interna e as classificações obtidas nas provas nacionais*”. Quais os indicadores de medida que permitem afirmar que a discrepância é elevada? As características socioeconómicas da população escolar do agrupamento foram consideradas?” (Escola II-1, p. 3).

“(...) a escala de avaliação utilizada no Relatório de Avaliação Externa (...) que apresenta os níveis de *Excelente, Muito bom, Bom, Suficiente e Insuficiente* (...). Começamos por referir que esta escala não tem como suporte uma lista de verificação ou descritores que quantitativamente e qualitativamente caracterizem objetivamente os referidos níveis, o que faz com que o processo de avaliação acabe por, insensivelmente, adquirir uma maior vertente normativa que criterial, com os consequentes aspetos que sentimos como negativos.” (Escola I-7, p. 1).

Exigindo a avaliação um juízo de valor no confronto entre o quadro de referência (conjunto de referentes) e o referido (realidade observada), a apreciação produzida depende dos padrões de exigência e da natureza do tipo do quadro de referência usado: criterial, normativo ou ipsativo (Alaíz et al., 2003). Sendo que, num quadro de referência criterial, o referido é confrontado com o “critério”, por exemplo, o valor médio em testes padronizados, enquanto num quadro de referência normativo, o referido é confrontado com a sua posição num determinado universo, por exemplo, a posição da escola no *ranking* dos resultados nos exames nacionais, ou ainda, num quadro de referência ipsativo, em que o referido é avaliado tendo em conta a sua evolução na dimensão considerada. Porém, considerando que “nenhum destes referenciais tem valor absoluto”, sendo que “o seu valor depende da finalidade da avaliação”, o que leva a que na prática de avaliação educacional se utilize “mais do que um tipo de referencial” (Alaíz et al., 2003, p.15).

Relativamente à avaliação externa, no entender de Pacheco et al. (2012), havendo “um certo paralelismo entre a função normativa da avaliação, ligada à regulação e «parametrização» do que pode ser avaliado na escola, e a objetividade dos resultados, convertidos numa escala quantitativa, se bem que fundamentada em descrições” (p. 25), a

sua utilidade depende da forma como são lidos e trabalhados os resultados da avaliação pela tutela, pela escola e pela comunidade, conferindo-lhe um valor mais formativo e compreensivo ou, um cunho mais sumativo, colocando o enfoque nas classificações atribuídas.

O quadro de referência da avaliação externa define os referentes e os seus indicadores de medida, sendo estes, tomados como as ferramentas interpretativas dos primeiros. Alaíz et al. (2003) alertam para o facto de o conceito de indicador ser, por vezes, usado de forma equívoca, atribuindo-se-lhe valor de referente (dimensão a ser avaliada) e não, o de uma ferramenta interpretativa. Os mesmos autores consideram que se, por um lado, existem indicadores que podem ter uma natureza quantitativa e serem expressos de forma estatística, indicadores estatísticos, por outro, existem dimensões cuja avaliação tem que ser feita pela identificação de um conjunto de características, sendo pois, mais de natureza qualitativa, designados por descritores, no entanto, “a fim de simplificar a linguagem técnica, alguns autores designam-nos igualmente por indicadores, apesar de não serem estatísticos” (Alaíz et al., 2003, p. 105).

Do que foi exposto, rapidamente inferimos que, do muito que se tem que avaliar em educação, não é facilmente quantificável e traduzido em números, como algumas escolas reclamam. Pacheco et al. (2012) observam que “a avaliação, em teoria e na prática, vive desta contradição existente entre, por um lado, a busca da objetividade (e da comparabilidade, no caso da avaliação externa) e, por outro, o caminhar no sentido da compreensibilidade” (p. 26).

Para além da definição dos aspetos sob escrutínio, as escolas apontam a necessidade de as informar cabalmente dos mesmos, sob pena de se produzirem asserções como a seguinte:

“Na página 1 do referido Relatório, na escala da avaliação, refere-se o “valor esperado”, sendo certo que a (escola) não foi previamente informada, desconhecendo-se as variáveis e ponderações que determinam esse valor.” (Escola I-6, p. 3).

A fragilidade do modelo de AEE adotado detetada através da reação das escolas diz respeito, não só a aspetos relacionados com “Subjetividade da parametrização do modelo” mas também, “é alvo de críticas pelo risco de reducionismo que pode decorrer de privilegiar a comparação entre escolas e de uma menor compreensão da natureza complexa da vida das escolas” (CNE, 2011, parte II, ponto 3.).

A perspetiva redutora do modelo de AEE continua a ser uma queixa das escolas, como se verifica nas seguintes asserções, enquadradas no indicador de análise de conteúdo “Pobre/redutor” da subcategoria **A2**:

“Neste segundo exercício de avaliação externa da escola Secundária (...), esperava-se mais do que uma análise circunstancial. A existência de uma primeira avaliação, realizada em 2006, permitia e recomendava, numa lógica de aferição das melhorias alcançadas nos diversos domínios, a introdução de componentes de análise diacrónica que se verificam ausentes do relatório e se desconhece terem estado presentes na formação de juízos avaliativos. Aliás, dessa opção metodológica decorre ainda uma escassa atenção ao progresso obtido em dimensões relevantes que já foram objeto de avaliação. Por outro lado, essa abordagem deveria contemplar análises de seguimento e de tendências, dado que os progressos obtidos não são necessariamente lineares.” (Escola III-20, p. 2).

“Mais uma vez nos espanta esta visão redutora, em termos de resultados alcançados pelo Agrupamento, pois não consideramos (como já foi comprovado) que as prestações efetuadas nos últimos três anos e os resultados alcançados (sempre superiores à média nacional) (...). (Escola IV-7, p. 15).

“Após a receção do relatório referente à avaliação externa registada no Agrupamento de Escolas (...) e sendo confrontados com os resultados do mesmo, a primeira reação, tendo em conta aquilo que é a realidade do Agrupamento, o conhecimento dos resultados obtidos por outros agrupamentos vizinhos e dos quais conhecemos as realidades e os resultados obtidos no primeiro ciclo de avaliação efetuada há quatro anos, é que eventualmente existiria algum equívoco em relação ao Agrupamento avaliado.” (Escola IV-7, p.1).

Pacheco et al. (2012) alertam para o facto de “sendo muitos os modelos e diferentes as práticas de avaliação, a implementação de um modelo reflete opções políticas próprias e faz com que não se possa ter uma visão total daquilo que é a escola e o modo como ela funciona” (p. 26).

O facto de o modelo apresentar limitações e ser considerado redutor, levando a que a avaliação realizada não contemple todas as dimensões da vida complexa de uma escola, pode ser entendido como “omissão”, conforme se deteta nas seguintes asserções do indicador de análise de conteúdo “Pobre/redutor” da subcategoria **A2**:

“Desvaloriza, por omissão, os esforços desenvolvidos pelo Agrupamento para manter em funcionamento as escolas, garantindo a dignidade dos espaços educativos e o mínimo de qualidade de serviço, tendo em conta a gritante assimetria existente entre um parque escolar envelhecido e degradado (40 anos de construção) e um parque escolar luxuosamente renovado e requalificado;” (Escola IV-5, p. 6)

“(…) no exercício do contraditório que a lei nos confere, tecer algumas considerações que julgamos pertinentes, na perspetiva de esclarecer e/ou de sublinhar aspetos que, em nosso entender, não estão refletidos ou claramente explicitados nos resultados da avaliação que nos foi presente. (...) procuramos disponibilizar informações complementares que possam contribuir para um melhor entendimento e apreciação da nossa realidade escolar, (...)” (Escola I-2, p. 1).

“De facto, consideramos que relativamente aos pontos fortes, existe uma flagrante omissão, ao longo de todo o relatório pela equipa de avaliação externa, do reconhecimento dos processos desenvolvidos por parte deste Agrupamento e sua valorização, no sentido de melhorar os seus índices de qualidade.” (Escola III-7, p. 1).

Apesar da recomendação do (CNE, 2011) para acautelar “críticas pelo risco de reducionismo” (parte II, ponto 3.), as escolas continuam a considerar que a avaliação é baseada em dados «meramente estatísticos», «numa dimensão obsessiva das estatísticas» exemplificado com as seguintes asserções do indicador de análise de conteúdo “Baseado apenas em estatísticas” da subcategoria **A2**:

“ (...) referir ainda sobre esta questão do combate ao insucesso e da eficácia das medidas – o problema não pode ser colocado apenas numa dimensão “obsessiva” das estatísticas. As organizações precisam de tempo, tempo aferido noutra unidade, o tempo do ciclo de estudos, o tempo para aplicar medidas e avaliar os seus efeitos, ainda que os ciclos não coincidam com o ciclo das avaliações externas das escolas, (...). (Escola IV-5, p. 3).

“Uma vez mais, face ao inquestionável contributo de algo que temos em funcionamento – a Biblioteca Escolar –, parece-nos inaceitável que a simples falta de dados concretos sobre a sua influência positiva nas aprendizagens (meramente estatísticos, dado o reconhecimento tácito) possa influir negativamente na avaliação do domínio a que respeita.” (Escola II-8, p. 5).

A objetividade, rigor e clareza estende-se à coerência intrínseca no próprio modelo, permitindo a consonância entre a avaliação descritiva dos referentes e a avaliação final resultante em cada domínio, aspeto já anteriormente percebido como fragilidade do anterior modelo, e, referido pelo CNE (2011) “aponta-se a diversidade de fundamentações para uma mesma classificação e, para idêntica fundamentação, classificações bastante diversas” (parte II, ponto 3.), porém, tal aspeto não foi ultrapassado, dado que é reclamado pelas escolas conforme nos revela as seguintes unidades de registo, relativamente ao indicador de análise de conteúdo “incongruente” da subcategoria **A2**:

“ (...) acrescentarmos a falta de fundamento de algumas opiniões avaliativas, não poderemos aceitar de ânimo leve que as mesmas tenham, relativamente à avaliação final de cada domínio, uma influência tão significativa quanto os aspetos fundamentais e concretos, estes avaliados muito positivamente. Crê-se ser imperioso considerar igualmente alguns vetores que impulsionam a dinâmica do Agrupamento, criando uma identidade que o distingue positivamente, os quais se encontram pouco evidenciados ou, nalguns casos, mesmo omissos no relatório a que respeita este contraditório.” (Escola II-8, p.12).

“Pela leitura da avaliação descritiva e norteadas pelo referencial de avaliação, traduzido na Escala de Avaliação/Níveis Classificativos, entende a Direção deste Agrupamento de Escolas, existir desfasamentos entre os referentes ponderados na avaliação deste Agrupamento e o seu posicionamento classificativo/domínios.” (Escola IV-6, p. 1).

“Não se entende que a referência a boas práticas da Escola, segundo a própria Equipa de AE, seja sempre seguida de um comentário que as diminui e de ilações contraditórias. Assim, por um lado reconhece-se que a Escola “tem desenvolvido uma pluralidade de iniciativas” de “âmbito nacional e internacional” e chega-se a falar em “qualidade do trabalho apresentado pelos vários clubes e projetos”; no entanto, evoca-se logo de seguida os limites da sua “eficácia pedagógica” por entender que a taxa de participação de alunos é reduzida (...).” (Escola IV-16, p. 9).

“A ausência desse nexos causal explícito permite concluir da incongruência do quadro que suporta a classificação atribuída que, assim, revela não estar de acordo com as premissas que a suportam.” (Escola III-12, p. 45).

Aquando operacionalização modelo de AEE há que ter cuidados especiais na recolha de informações que servem de base à avaliação, essencialmente no que respeita ao “perfil de escola”, elaborado com base nos dados estatísticos constantes na “MISI que recolhe dados de contexto e de resultados escolares dos alunos” (ME, 2011, p. 22). Esses dados devem estar atualizados e, em consonância com a realidade das escolas, caso contrário, a avaliação pode traduzir-se numa incongruência como é expressa na seguinte asserção:

“Por outro lado, as variáveis de contexto apresentadas dizem respeito ao ano letivo 2010/11 e as variáveis de resultados dizem respeito ao ano letivo 2009/10.” (Escola III-15, p. 2).

Definir com clareza e objetividade, não só os referentes como os seus indicadores de medida, assim como, a operacionalização da avaliação, não são tarefas fáceis, dada a imensa complexidade da escola, tendo em conta os múltiplos fatores que se cruzam, potenciando-se mutuamente e, conseqüentemente, a escola não pode ter igual tratamento ao de uma instituição empresarial em que se traçam os “inputs” e os “outputs” com uma certa ligeireza.

A avaliação decorre no confronto entre, como referem Pacheco *et al.* (2012) “o objetivo e o subjetivo, o quantitativo e o qualitativo, o sumativo e o formativo” (p. 26). Quanto à subcategoria **A3-Concordância** com o novo modelo adotado pela IGE e ao indicador de análise de conteúdo “Referências às alterações introduzidas no quadro de referência de AEE”, há a referir que apenas se encontraram 3 unidades de registo, havendo a ressaltar as seguintes:

“Relativamente a este novo modelo de avaliação podemos considerar uma certa evolução positiva, quando é considerado o contexto sociocultural do Agrupamento e o seu perfil e expectativas.” (Escola III-2, p. 1).

“Mas houve outro contributo que, do nosso ponto de vista, também se revelou determinante para a maior qualidade desta avaliação externa: a consideração das variáveis de contexto.” (Escola III-11, p.3).

O Grupo de Trabalho nomeado pelo Ministério da Educação, através do Despacho Conjunto n.º4150/2011, tendo como um dos principais objetivos “Reapreciar os referenciais e metodologias do Programa de AEE” (ME, 2011, p. 5), verificando a existência de dificuldades sentidas pelos avaliadores “em fazer juízos relativamente ao desempenho da escola” (*Idem, Ibidem*, p. 22), propôs, no sentido de atenuar essa dificuldade “um exercício de cálculo de valor esperado em função de variáveis de contexto” para “ajudar a aferir o grau de sucesso relativo da escola ao nível dos resultados escolares” (*Idem, Ibidem*, p. 23). A alteração introduzida no novo modelo de AEE, fazendo a apreciação dos resultados dos alunos, tendo em conta as variáveis de contexto é perspectivada pelas escolas como um contributo positivo na AEE, conforme revelam as asserções anteriores.

Apesar da IGEC (2012b) observar que “a generalidade das escolas” considera como uma evolução positiva do anterior para o novo modelo de AEE, no que diz respeito à “aplicação prévias de questionários de satisfação à comunidade” sendo “um elemento inovador” e mostrando-se como “necessário e indispensável à qualidade do modelo avaliativo” (p. 72), na análise de conteúdo dos contraditórios não surgiram unidades de registo que contivessem apreciações positivas relativas à inovação da aplicação desses questionários de satisfação. Facto que não quer significar que não seja realmente “necessário e indispensável à qualidade do modelo avaliativo”, como mencionado anteriormente pela IGEC, pois, conforme poderemos averiguar na próxima categoria de análise, muitas das discordâncias apresentadas pelas escolas são sustentadas com dados resultantes da aplicação desses mesmos inquéritos. Sendo que a análise documental incide sobre os contraditórios, é natural que as escolas apresentem, essencialmente, os pontos discordantes em relação aos instrumentos, ao quadro de referência ou à avaliação efetuada.

O facto de a frequência do indicador de análise de conteúdo “Referências às alterações introduzidas no quadro de referência de AEE” ser reduzida pode indiciar que as alterações introduzidas no modelo são bem aceites pelas escolas, não merecendo assim, apreciações específicas, e, pela atitude positiva das duas asserções consideradas, relativamente à introdução de variáveis de contexto na avaliação dos resultados, levamos a inferir que as escolas sentem como positivas as alterações no modelo de AEE. Relativamente à subcategoria **A4-Conceções/ Noções de avaliação**, para o indicador de análise de conteúdo “Referências a modelos e teorias de avaliação”, temos 3 unidades de registo, sendo de assinalar as seguintes asserções:

“(…) é nosso entendimento que é excessivo designá-lo de “avaliação externa”. Com efeito, não se pode considerar a IGE - organismo dependente do Ministério da Educação e Ciência - uma entidade externa ao sistema educativo e às escolas nem, muito menos, uma entidade imune e distanciada das agendas educativas.” (Escola III-10, p. 1).

“(…) têm sido realizados outros estudos (nem sempre os mesmos, como parece evidente), alicerçados em pressupostos teóricos validados pela investigação académica. Não estamos numa deriva teórica, como se pode eventualmente inferir do texto produzido pela equipa de inspetores.” (Escola II-8, p. 11).

O aspeto referido por uma escola, relativamente ao modelo de AEE, que “é excessivo designá-lo de «avaliação externa»” tendo em conta que a IGEC é um organismo do MEC e, daí a sua ligação íntima com as agendas políticas governamentais, sobre este ponto, Simões (2010) também observa que, embora esteja “perfeitamente e amplamente legitimada a necessidade e adquirida a oportunidade de uma avaliação externa regular e reguladora, universal e integrada, conduzida pela IGE, (...), apesar da sua relação de dependência do governo” (p. 198).

A manifestação de outra escola que aponta para o facto de não estar “numa deriva teórica”, mas que a sua ação se alicerça “em pressupostos teóricos válidos pela investigação académica”, denotamos que são referências vagas sem a precisão das teorias ou fundamentos teóricos em que se baseia.

Quanto ao indicador de análise de conteúdo “Referências gerais sobre noções de avaliação” não foi registada qualquer asserção, o que não deixa de ser interessante, tendo em consideração que a avaliação é um campo muito familiar das escolas. Embora seja uma área familiar no que diz respeito à avaliação dos alunos, esse “*habitus* profissional dos professores e outros profissionais da educação não contempla este conceito de “cultura de avaliação” que pressupõe o envolvimento e uma nova postura que leve à “reconstrução de novos modos de pensar a escola pública, a sua missão e objetivos, para permitir operar a reconfiguração de outros princípios para a avaliação e as avaliações no sistema educativo” (Terrasêca, 2010, p. 123).

No que diz respeito à avaliação das escolas “é possível proceder a uma avaliação sem a necessidade de existir uma teoria, contrapondo-se o conhecimento profissional”, mas se “a teoria pressupõe a existência de uma linguagem comum suportada por conhecimento de base” então “há a necessidade de serem referenciados alguns elementos para uma teoria mínima do ato de avaliar” (Pacheco et al., 2012, p. 1).

A AEE entendida como instrumento de regulação baseado em conhecimento, envolve diferentes atores e tipos de conhecimento, que combina “normativos nacionais, de aplicação obrigatória, com incentivos à diversidade e auto-organização das escolas,

apresentados como o melhor caminho para conseguir a melhoria da escola e garantir a qualidade do serviço público de educação” (Afonso e Costa, 2011, p. 165).

Esse conhecimento científico produzido advém essencialmente dos movimentos da eficácia e melhoria das escolas, e de diversas organizações internacionais, União Europeia, OCDE, UNESCO, havendo a ressaltar a SICI, o modelo *How good is our school?*, da Inspeção escocesa, e, o Modelo de Excelência, EFQM, que subjazem à criação do modelo português de AEE.

No entanto, relativamente à apropriação do modelo *How good is our school?* Pacheco et al. (2012) observam “compare-se o que foi produzido nos espaços nacionais, de modo a verificar o quão longe estamos, em Portugal, da realidade escocesa quer na produção teórica e metodológica, quer na discussão social” (p. 23).

A produção teórica, metodológica e a discussão social requerem a intervenção de diferentes atores educativos, que dependendo da sua função, são caracterizados como produtores se estão na base da conceção dos instrumentos de AEE, como mediadores quando fazem a ponte entre a criação do instrumento e a sua aplicação (equipas avaliativas) e como utilizadores, os professores em geral que atuam como “agentes de transferência da política em causa no interior da comunidade educativa” (Afonso e Costa, 2011, p. 165).

Os diferentes modelos de AEE que se desenvolveram em diferentes países, “por iniciativa política própria ou pelo contágio da interação internacional” (Clímaco, 2010, p. 78), centrando-se cada vez mais “na autodeterminação e na autonomia como meio de encontrar e adotar «boas práticas»”, foram incorporando o conhecimento científico que é “selecionado a partir da literatura sobre a eficácia e a melhoria da escola, assim como a partir do know-how profissional dos inspetores, diretores e professores” (Afonso e Costa, 2011, p. 171).

Este conhecimento técnico gerado, dando ênfase à qualidade de gestão e organização escolar e, em aspetos de otimização e melhoria do ensino aprendizagem, está incorporado no modelo de AEE e “proporciona a possibilidade de diferentes escolas e diferentes atores escolares partilharem idênticos modos de conhecer, e consequentemente constituírem assim uma espécie de «comunidade de conhecimento» (Afonso e Costa, 2011, p. 177).

Embora sendo importante o “conhecimento leigo” gerado pelos não especialistas (diretor, professores, pais, alunos, representantes locais), Afonso e Costa (2011) alertam para o facto de o mesmo se revestir de uma falta de coerência formal e da consistência

do conhecimento académico tornando-se confuso, e, “prende-se com as necessidades e os desejos subjetivos, as aspirações e anseios dos atores” (p.175).

A avaliação de escolas não sendo um fim em si mesmo, mas sim, a finalidade de promover a melhoria das escolas “necessita de profissionais da educação que possam pensar a sua profissão como intelectuais capazes de refletir, de tomar uma posição, de se atualizarem permanentemente, de promoverem a sua qualificação” (Terrasêca, 2010, p. 138), o que passa pela mobilização, apropriação e expressão na ação, do conhecimento produzido.

Sendo reduzidas as asserções na **A4-Conceções/ Noções de avaliação**, tal facto pode indiciar que há um certo distanciamento entre o conhecimento científico produzido e a prática na educação. Se o conhecimento é o sustentáculo da sociedade atual, resta saber se a dispensa desse conhecimento científico produzido pode continuar e, em que medida poderá afetar a qualidade/eficácia das escolas.

Relativamente à subcategoria **A5-Caraterização dos avaliadores** (24 unidades de registo) sendo o indicador de análise de conteúdo “Rigor e profissionalismo” com maior número de asserções (15), havendo a assinalar as seguintes:

“O Agrupamento apreciou o cuidado com que a Equipa de Avaliação Externa conduziu todo o processo, (...) o rigor e profundidade colocado nas abordagens efetuadas.” (Escola III-6, p.1).

“(…) de um modo geral o relatório da avaliação externa agora apresentado reflete, do nosso ponto de vista, a realidade do AE(...), o que significa que a equipa inspetiva elaborou um retrato globalmente fidedigno sobre a realidade educativa em que nos inserimos.” (Escola IV-21, p.1).

“(…) agradece à equipa de avaliação externa da IGE o rigor e qualidade técnica da sua intervenção neste estabelecimento de ensino, (...)” (Escola IV-12, p.1).

Portugal faz parte da associação das inspeções europeias, SICI, criada em 1995 que se tornou “um importante fórum de debate sobre políticas de inspeção, modelos de avaliação e de trocas de experiências, incluindo programas de formação de inspetores” (Clímaco, 2010, p. 78).

Sendo as equipas avaliativas constituídas por dois inspetores e um avaliador externo, o “rigor” e a “qualidade técnica” que lhes são atribuídos reflexo do “imenso conhecimento e experiências acumuladas” (Simões, 2010, p.199) pelos inspetores e à integração de avaliadores externos à IGEC que permitem “o cruzamento de olhares na identificação de 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” (IGEC, 2012, p. 14).

A IGEC “com uma imagem estável e sólida de competência na defesa do interesse público” (Simões, 2010, p. 198) atravessa as asserções anteriormente inseridas.

Para além da idoneidade das equipas avaliativas apontada pelas escolas, um outro aspeto positivo expresso diz respeito à cordialidade manifestada pelos elementos dessas equipas nos contactos havidos com as escolas, conforme se denota no indicador de análise de conteúdo “Promoção de um bom ambiente de trabalho” e se exemplifica com as seguintes asserções:

“A escola, com muito agrado, registou o bom clima proporcionado pela equipa de avaliação externa durante a observação direta e as entrevistas, assim como a forma bastante positiva de interação com a comunidade educativa.” (Escola II-12, p. 1).

“(…) agradecer aos elementos da equipa de avaliação externa o modo como conduziram a ação inspetiva, (...) cordialidade com todos os membros da nossa comunidade (...)” (Escola IV-14, p. 3).

Este aspeto da criação de um bom clima de trabalho apontado pelas escolas foi observado no relatório de AEE de 2011-2012, quando é referido “as escolas fazem uma avaliação muito positiva dos contactos estabelecidos com a IGEC no que se refere à facilidade de acesso aos interlocutores, à clareza e adequação de informação prestada, à resposta em tempo útil, e, à afabilidade do trato” (IGEC, 2012b, p.72).

Apesar de o papel do inspetor deixar de ter um carácter de “verificação e controlo, do cumprimento dos normativos, e de observância da legalidade” (Afonso e Costa, 2011, p. 186), há ainda resquícios desta função conservadora, numa lógica burocrática e inquisidora, quando as escolas referem as “equipas avaliativas” ou “ação inspetiva” em vez de “equipas avaliativas”.

Quanto ao indicador de análise de conteúdo “Preocupação de indução de boas práticas” pela equipa avaliativa que deixou de o cunho de uma função meramente inspetiva e passando a ser perspetivada “como um elemento de dinamização das escolas, encarregado de promover a efetiva concretização de novas práticas”, esta nova conceção percebida pelas escolas pode ser exemplificada através das seguintes asserções:

“(…) registamos igualmente a postura construtiva e de aconselhamento com que a equipa inspetiva também exerceu a sua atividade,(...)” (Escola IV-21, p. 1).

“(…) agradecendo o olhar (...) dos avaliadores externos, cujos contributos e sugestões apreciamos e não deixaremos de ter em conta no plano de melhoria em construção.” (Escola IV-1, p. 3).

A AEE é percebida como sendo útil, por um lado, porque obriga à reflexão, impelindo as escolas para a mudança, por outro, é vista como um olhar externo, descomprometido da realidade escolar e um contraponto à avaliação interna, sendo por isso, considerada um instrumento de regulação que promove a melhoria da qualidade de gestão e do ensino-aprendizagem. No entanto, as escolas apontam fragilidades no atual modelo de AEE e, reclamam uma maior objetividade, quantificação e ponderação dos indicadores do quadro de referência de avaliação. Para além da definição dos aspetos sob escrutínio, reclamam também, a necessidade de as informar atempadamente e cabalmente dos mesmos, alertando ainda, para que os dados estatísticos da MISI estejam atualizados e, a sua utilização seja coerente, traduzindo-se num processo de avaliação externa mais justo e transparente.

Dada a complexidade que reveste a escola, a sua avaliação não é tarefa fácil, embora fazendo uso de uma panóplia de indicadores estatísticos e não estatísticos, os descritores, por muito que se trabalhe no sentido da objetividade resta sempre uma certa margem de subjetividade inerente ao próprio ato de avaliar, que consiste na produção de juízos de valor relativos ao referido (realidade avaliada) tendo em consideração um quadro de referência (conjunto de referentes).

A produção do conhecimento científico tem vindo a sustentar e reconfigurar AEE, pressupostos teóricos esses, que nos conduzem à finalidade última de uma “melhoria eficaz das escolas”.

O conhecimento nas suas múltiplas vertentes, produzido, apropriado e expresso, reflete-se na imagem muito positiva que a IGEC e as suas equipas avaliativas têm junto das escolas. Estas não põem em causa a AEE sob a tutela da IGEC, reconhecendo-lhe rigor, profissionalismo, proporcionando um bom ambiente de trabalho e de aconselhamento na promoção de boas práticas.

O conhecimento como forma de comunicação entre os diferentes atores educativos deve constituir uma alavanca na melhoria da escola, enquanto organização, também, na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e dos resultados dos alunos, no encaminhamento para uma sociedade de cidadãos informados e responsáveis.

4.2. Discordância quanto à operacionalização do quadro de referência

O Anexo II apresenta uma grelha com a distribuição das unidades de registo analisadas nos contraditórios por subcategoria e indicador, referentes à categoria **B**-Discordância quanto à operacionalização do quadro de referência e no «Domínio Resultados».

O Quadro 7 mostra as diferentes frequências das unidades de registo por indicador e por subcategoria (**B1**, **B2** e **B3**), relativamente à Categoria **B** dentro do «Domínio Resultados» (cf. Quadro 7).

Quadro 7- Frequência de unidades de registo relativas à categoria **B**-Discordância quanto à operacionalização do quadro de referência (Domínio Resultados)

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	
		Por indicador	Por subcategoria
B1 - Resultados académicos	• Evolução dos resultados contextualizados	80	105
	• Qualidade do sucesso	21	
	• Abandono e desistência	4	
B2 - Resultados sociais	• Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades	12	27
	• Cumprimento das regras e disciplina	9	
	• Impacto da escolaridade	6	
B3 - Reconhecimento da comunidade	• Grau de satisfação	15	23
	• Formas de valorização do sucesso dos alunos	4	
	• Contributo para o desenvolvimento da comunidade envolvente	4	
		Total	155

Uma primeira análise dos resultados (cf. Quadro7) mostra que as subcategorias criadas, dentro do «Domínio Resultados» do quadro de referência de avaliação, por ordem de frequência das unidades de registo, num universo de 155, da maior para a menor se organizam da seguinte forma: **B1** > **B2** > **B3**.

Verificando-se assim, um maior número de asserções na subcategoria **B1**-Resultados académicos (105), o que não é de estranhar, pois recentemente, devido ao contexto socioeconómico e político em que Portugal se insere, tem-se assistido a pressões no sentido de valorização dos resultados dos alunos em provas padronizadas que através de operações estatísticas complexas “avaliam o desempenho” da escola.

Este controlo, através dos resultados de aprendizagem é uma forma de prestação de contas, e nasce das medidas de reforço de autonomia das escolas e, conseqüente responsabilização dos agentes educativos no terreno.

Conforme o CNE (2011) recomenda para o segundo ciclo de AEE “deverá manter-se a conciliação de finalidades associadas à melhoria e à prestação de contas” e, acrescenta que toda a operacionalização da avaliação se efetue “de modo a reforçar a centralidade dos resultados” (parte IV, ponto 3.).

Segundo o relatório elaborado pela IGEC da AEE realizada em 231 escolas no ano 2011-2012, verificamos que no domínio Resultados:

- Em nenhuma escola foi atribuído o nível de Excelente;
- O nível de *Muito Bom* (23,4%) é menos significativo que nos domínios Prestação do Serviço Educativo (34,7%) e Liderança e Gestão (51,1%);
- O nível de *Bom* (67,1%) constitui a expressão máxima neste domínio;
- O nível de *Suficiente* (9,1%) atinge a sua expressão máxima neste domínio;
- O nível de *Insuficiente* (0,4%) “apenas foi atribuído no domínio Resultados e num único agrupamento de escolas” (IGEC, 2012b, p. 18).

A partir de 2011 foi feita a abordagem de análise dos resultados escolares enquadrados em dados de contexto e constantes no sistema MISI, levando a traçar um “perfil da escola” e o cálculo do valor esperado pela DGEEC.

O quadro de referência da AEE prevê que a análise dos resultados académicos seja feita tendo em consideração de fatores da contextualização socioeconómica e cultural dos discentes, embora, as escolas reclamem que as variáveis de contexto não são devidamente tomadas em conta, como podemos exemplificar pelas seguintes asserções:

“ (...) questionamos: será que o referencial que serve de base à avaliação dos resultados deste agrupamento contempla de forma adequada os desvios (...), quanto ao número de alunos estrangeiros, ao número de alunos que beneficiam de auxílios económicos e às habilitações dos pais/encarregados de educação, relativamente às médias a nível nacional?” (Escola II-1, p. 4).

“(...) consideramos que não foram equacionados alguns aspetos externos relativamente à práticas organizacionais do Agrupamento e aos seus resultados, (...), o fluxo da entrada e saída de alunos do Agrupamento (saída de bons alunos, e entrada de alunos de novas freguesias no Agrupamento com características socioeconómicas desfavorecidas).” (Escola IV-10, p. 9).

Para além dos fatores considerados na contextualização e desenho do perfil das escolas, muitas, consideram igualmente importantes, outras variáveis que interferem no sucesso académico, entre as quais, a reorganização das escolas em agrupamentos, como podemos exemplificar pela seguinte unidade de registo:

“Observadas as variáveis de contexto consideradas por V. Exas. em 2010/2011, para o ensino secundário (constantes de uma "tabela" enviada para a Escola), estranha-se que uma variável de

contexto tão significativa quanto a fusão de escolas simplesmente não conste dessa "tabela". (Escola IV-23, p.1).

No recente panorama político-educativo português, assistimos a uma reestruturação profunda do parque escolar, com a fusão de escolas e a formação de agrupamentos, gerando novas unidades orgânicas, com novas ambiências e especificidades diferentes, podendo pôr em causa a identidade da escola, ou seja, a cultura da escola existente. As culturas das escolas manifestam-se, segundo Hargreaves (1998, citado por Alaíz et al. 2003), em “ (...) crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (p. 120).

A instabilidade criada por esta reorganização escolar, interferindo com a cultura de escola existente e a comunidade de professores, perturba o normal quotidiano profissional, e, tendo reflexos no ensino-aprendizagem, estende-se aos resultados dos alunos.

As escolas são confrontadas com um conjunto de variáveis comprometedoras do sucesso escolar, mas cujas soluções as ultrapassa, dependendo apenas do poder central. Apesar, de o discurso político advogar a existência de autonomia das escolas, que no entender de Melo (2009) “não passa de retórica estatal” e “as funções solicitadas ao sistema de ensino continuam a ser definidas centralmente” (p. 199), neste sentido, as escolas sentem que determinados constrangimentos poderiam ser debelados por si próprias, mas não têm autonomia para tal, paradoxalmente, quando avaliadas numa perspetiva de prestação de contas, são interpeladas pelos desempenho e sucesso menos positivos, decorrentes de causas que lhes são alheias, conforme podemos exemplificar pela seguinte unidade de registo:

“Embora se aponte no relatório que, em função das variáveis consideradas de contexto socioeconómico, seriam expectáveis resultados escolares mais favoráveis, permitimo-nos expressar que em nossa opinião as variáveis consideradas são limitadas e pouco significativas se isoladamente consideradas, e não são tidas em linha de conta outras de natureza diferente mas que interferem claramente na resposta que podemos dar às necessidades, como por exemplo as condições físicas dos estabelecimentos, os recursos financeiros para implementação de atividades, ou a dificuldade crescente que a direção tem sentido em obter, por parte da tutela, o apoio necessário para a resolução de problemas que vão para além da nossa autonomia (por exemplo a substituição não atempada de docentes, as carências ao nível do pessoal não docente ou a excessiva carga burocrática que implica consumir tempo que poderia ser rentabilizado de outra forma, nomeadamente na avaliação de docentes).” (Escola IV-21, pp. 1-2).

No entanto, há a referir que o GT para a AEE considera que “a avaliação das escolas deve ser entendida como parte de uma visão integrada e coerente do sistema de

ensino” e recomenda que se deve ter em atenção as múltiplas interações com “outras dimensões da política educativa tais como a autonomia e a responsabilização das escolas, a estabilização organizacional dos agrupamentos, a continuidade das equipas docentes e a ligação á comunidade.” (ME, 2011, p.56).

O mesmo GT do Ministério da Educação recomenda que “a informação estatística utilizada no processo de avaliação deve caminhar para um maior detalhe e rigor” (ME, 2011, p.57). Porém, as escolas reclamam a avaliação realizada com base em dados estatísticos incorretos, conforme podemos exemplificar pelas seguintes unidades de registo:

“Na generalidade das variáveis escolhidas como indicadores de contexto em que as escolas trabalham, a Escola Secundária (...) apresenta valores situados no quartil de maior handicap negativo. Isto é, na generalidade dos indicadores, a Escola Secundária (...) trabalha com fatores de contexto negativo, ou seja, entre 25% mais desfavoráveis do todo nacional. Consequentemente, estranha-se que o modelo estabeleça valores esperados no percentil 50.” (Escola III-20, p. 11).

“*«No ano letivo de 2010/2011, nos cursos Científico-Humanísticos (CCH) as taxas de transição dos 10º e 11º anos e a de conclusão do 12º ano apresentam valores abaixo das médias nacionais...»*. A afirmação não é totalmente correta, dado que os resultados escolares fornecidos pelo MISI, revelam que a nível do 12º ano a taxa de sucesso da U. Orgânica é de 70,9%, muito superior à registada a nível nacional 63,3%.” (Escola II-10, p. 2).

“O relatório de AEE baseia-se nas variáveis de contexto económico, social e cultural em que a escola se insere, para concluir que os resultados dos exames nacionais (...). Ora, conforme foi possível concluir durante a entrevista com o painel da Direção da escola, a percentagem de alunos sem ASE (2010) referida no documento relativo ao Perfil da Escola não corresponde à realidade. Na verdade, é aí referido que 77% dos alunos do 3.ºCEB e 78% do ensino secundário não beneficiaram de Ação Social Escolar, quando os valores corretos que constam na MISI são de 64,5% e 65,3%, respetivamente. Em face desta discrepância, seria importante que se esclarecesse se os diferenciais verificados nessa variável influenciam, ou não, o valor esperado e, consequentemente, as conclusões relativamente à posição da Escola em relação a esse valor.” (Escola I-1, pp. 6-7).

Existe uma grande discrepância em relação à análise da evolução dos resultados académicos e definição de metas por parte das escolas. Assim, observamos que algumas utilizam quadro de referência interno, e, estabelecem comparações consigo mesmas, conforme podemos exemplificar pela seguinte unidade de registo:

“As metas definidas foram estabelecidas por comparação consigo próprio, ou seja, com as médias obtidas nos últimos três anos, e tendo sempre como finalidade a superação das metas nacionais. As metas não foram estabelecidas com falta de rigor, no sentido de não terem sido pensadas ou no sentido do agrupamento querer viver à custa dos resultados já alcançados, foram estabelecidas na sequência de uma atitude ponderada de acordo com a projeção feita ao rendimento das turmas na atualidade tendo como referentes as médias dos anos anteriores e as nacionais.” (Escola I-2, p. 9).

Outras escolas, quanto à apreciação da evolução dos resultados académicos, simplesmente não estabelecem quaisquer metas internas tangíveis, conforme podemos exemplificar pela seguinte unidade de registo:

“Quanto à não determinação quantificável de metas, é uma opção consciente de quem considera que a meta (no que diz respeito aos resultados académicos) é de nível 5 para os alunos do Ensino Básico e de 20 valores para o Ensino Secundário. Qualquer outra perspetiva que faça definir que a escola num determinado ano tem como meta que os resultados aumentem um determinado valor tem tantas variáveis não controláveis pela escola que não tem qualquer sentido: não conhecemos literatura não controversa que se assegure como suporte seguro nesse sentido.” (Escola I-7, p. 6).

Muitas escolas referem desconhecimento em relação a determinados indicadores de medida na avaliação externa realizada e, conferem ao “valor esperado” uma abstração que não pode traduzir a realidade da escola, conforme se verifica na seguinte unidade de registo:

“O “valor esperado”- cujos fundamentos e fórmula de cálculo se desconheciam antes da ação e ainda se desconhecem de momento- é uma construção matemática que pretende representar uma realidade mas, de facto, não existe nenhuma prova de que a represente minimamente. Do nosso ponto de vista o “valor esperado” descredibiliza o objetivo da avaliação que poderia ter sido objetiva e justa, (...)” (Escola III-15, p. 2).

Se a pesquisa em torno da melhoria eficaz da escola tem vindo a desenvolver um conjunto de indicadores de desempenho da escola que podem servir de base na AEE, há no entanto que ter em conta que se “tem mostrado, insistentemente, que as tentativas de estabelecer distinções finas e ordenações entre as instituições educativas, não tem qualquer validade científica, nem mesmo quando são utilizados modelos de análise baseados na noção de «valor acrescentado»” (Lima, 2008, p. 297).

Ora, no atual contexto português, a AEE faz a apreciação dos resultados académicos com base no “valor esperado” e não no “valor acrescentado”. O “valor esperado” é calculado tendo em consideração algumas variáveis de contexto e relativo a um ano, mas, está muito distante do cálculo do “valor acrescentado”. Este, para além de operações estatísticas complexas, requer “estudos longitudinais e necessitam de muito tempo e de recursos” (Lima, 2009, p. 41), para se perceber o “fator escola” relativamente a cada aluno que ingressa nessa instituição escolar. Assim, se o “valor acrescentado” pode indiciar de uma forma razoável a eficácia da escola, o “valor esperado” apresenta-se como uma forma muito rudimentar e grosseira para fazer uma apreciação dos resultados académicos obtidos pelas escolas.

O cálculo do “valor esperado”, no caso português é feito com base em *clusters*, grupos de escolas com características socioeconómicas idênticas, porém, este tipo de dados, segundo Sammons (1999 citada por Lima, 2009) “contêm imprecisões e possibilitam o funcionamento da «falácia ecológica», pois os padrões de associação entre dois fatores, identificados ao nível de uma área, não se verificam, necessariamente, a nível individual” (p. 47).

Há escolas que reclamam o facto de terem estado sob o escrutínio de indicadores de medida, como o caso do “valor esperado”, dado a conhecer tardiamente, conforme podemos constatar na seguinte unidade de registo:

“(…) contesta-se que, relativamente ao valor esperado a ser usado na Escala de Avaliação, este seja o que consta no documento Perfil de escola de que a IGE apenas deu conhecimento no dia 2 de dezembro de 2011, isto é, em cima da avaliação externa sem qualquer hipótese de a Escola poder desenvolver um trabalho que lhe permitisse tentar alcançá-lo.” (Escola III-12, p. 3).

Há escolas que consideram que as regras do jogo da avaliação, não foram suficientemente esclarecidas, havendo omissões relativamente aos valores esperados, o que é manifestado na seguinte unidade de registo:

“O perfil de escola foi enviado ao agrupamento por e-mail no dia 12 de março de 2012 para proceder a correções. Este documento apresentava os valores esperados para o 12º ano, mas estava em branco quanto ao valor esperado. Depois de corrigidos os dados relativos ao número de alunos por turma, o mesmo documento foi enviado à IGEC, não tendo sido devolvido ao agrupamento nem havendo mais nenhuma referência ao documento, a não ser no relatório da avaliação externa.” (Escola III-15, p. 1).

Outras escolas não percebem como a apreciação externa dos resultados académicos é feita através do “valor esperado”:

“Foi alvo de dúvida a referência no relatório de avaliação externa ao “valor esperado”, não se percebendo muito bem qual é o referencial tido em conta, nomeadamente pelo facto da leitura apontar apenas para a comparação com a média dos resultados nacionais, sem aparentemente entrar em conta com qualquer ponderação atribuída pela contextualização sócio-económico-cultural desfavorável e que valorizaria o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos.” (Escola III-6, p. 3).

Há escolas que consideram haver dualidade de critérios na apreciação externa dos resultados académicos entre, os ensino básico e secundário:

“A primeira nota de discordância, neste campo de análise, prende-se com a dualidade de critérios utilizados pela equipa de avaliação na análise dos resultados académicos dos alunos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Com efeito: 1. Neste campo de análise, para o Ensino Básico, os avaliadores utilizaram, e bem do nosso ponto de vista, os resultados nacionais como referencial de comparação com os resultados dos alunos da Escola Secundária (...). 2. Diversamente, no que toca aos resultados dos alunos do Ensino Secundário da Escola Secundária (...), a equipa de avaliação não

utilizou os resultados nacionais como referencial, antes utilizou um "valor nacional de referência (74,34 %)" de responsabilidade e origem desconhecidas e que, até à data, ainda não foi explicado à (Escola Secundária) embora esta, em devido tempo, o tivesse solicitado à IGE." (Escola III-10, p. 4).

Escolas há, que consideram que os complexos cálculos estatísticos dos valores esperados e observados podem levar a interpretações menos claras e pouco compreensíveis da avaliação realizada:

“O valor observado a português foi de 13,1, ou seja, um valor acima do percentil 75 (13,0) e abaixo do percentil 95 (13,7). Assim, o valor observado ficou 0,4 valores acima do valor esperado e foi considerado **Além** do esperado. No caso da matemática, o modelo aponta 12,4 como valor esperado da média de classificação final da disciplina, isto é, um valor coincidente com o percentil 50 (12,4). O valor observado a matemática foi de 13,0 ou seja, um valor coincidente com o percentil 75 (13,0). Assim, o valor observado ficou 0,6 valores acima do valor esperado, todavia foi considerado apenas dentro do intervalo do **Esperado**. Talvez este resultado seja matematicamente exato, porém, **os relatores deveriam, pelo menos, explicar a aparente divergência de critério**, sob pena de poder ser incompreendido e tomado como injusto.” (Escola III-20, p. 4).

Há escolas que consideram que toda a sua avaliação esteve subjugada ao “valor esperado”:

“Toda a avaliação foi condicionada por um valor virtual designado "valor esperado" e que, independentemente do desempenho do agrupamento nos vários domínios em avaliação, foi esse "valor esperado" que induziu a menção a atribuir em cada domínio.” (Escola III-15, p. 2).

Outras escolas que consideram que toda a sua avaliação do domínio Resultados não foi feita numa perspetiva integrada e alargada, mas sim, focalizada no “valor esperado” dos resultados externos de um ano:

“O agrupamento considera que a avaliação do domínio RESULTADOS não pode cingir-se apenas à avaliação externa dos alunos e às disciplinas referidas e muito menos a um ano letivo. A equipa de avaliação externa não efetua uma análise longitudinal nem de tendência, ficando a sua análise refém de um valor esperado, mas descontextualizado, (...).” (Escola III-15, pp. 3-4).

Uma das fragilidades trazidas pelo campo de investigação das escolas eficazes é o de alimentar propósitos mais radicais do processo de prestação de contas, levando à “utilização quase exclusiva dos resultados dos alunos em testes e exames, como fonte de informação para medir a eficácia das instituições educativas” (Lima, 2008, p. 358) As escolas manifestam como negativo, que a sua avaliação tenha incidido no domínio Resultados, sobre os valores dos exames a nível nacional, e, especial nos Cursos Científico-Humanísticos, havendo assim, uma sobrevalorização dos resultados académicos, sendo significativo o número de asserções com este teor (20) em 80 unidades de registo no indicador “evolução dos resultados contextualizados” da

subcategoria **B1**-resultados académicos, sendo exemplificado pelas seguintes unidades de registo:

“O relatório de avaliação externa parece claramente sobrevalorizar a importância dos resultados académicos, em detrimento da importância dos resultados sociais obtidos pela escola.” (Escola I-1, p.7).

“No domínio resultados e, em particular, dos resultados académicos, foi privilegiada a análise dos resultados às ofertas do Ensino Regular (Cursos Científico-humanísticos). No caso da Escola Secundária (...), a menor consideração do trabalho desenvolvido e dos resultados alcançados no campo das ofertas qualificantes para jovens (Cursos Profissionais) e das ofertas formativas para adultos omite a observação crítica e a da valorização de cerca de 40% da atividade Escola Secundária (...) na prestação de serviço público de educação.” (Escola III-12, p.2).

“Reconhecemos que o atual sistema de avaliação, embora incidindo sobre três domínios, sobrevaloriza os resultados dos alunos, pelo que não deixamos de perceber a avaliação/valorização que a equipa de avaliação externa fez e a atribuição da classificação de Bom que daí resultou. Mas não vimos plasmados nessas apreciações alguns aspetos que têm sido alvo de um enorme esforço por parte de todos e que são uma das mais queridas faces da nossa identidade, (...).” (Escola IV-22, p.1).

A avaliação das escolas com base em testes estandardizados, levanta problemas conforme o GT refere “as provas nacionais não estão calibradas, o que se demonstra pelo facto de a média das classificações variar substancialmente de um ano para o outro”(ME, 2011, p.45). Paradoxalmente é referido pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) do MEC na nota introdutória da análise preliminar dos resultados, que “os resultados das provas finais de ciclo e dos exames nacionais registados em 2013 evidenciam uma tendência de estabilidade, em linha com o que se tem observado nos últimos quatro anos” (MEC, 2013, p.4). As escolas não conferem validade aos exames nacionais, como indicadores de medida de AEE, dadas as oscilações do grau de dificuldade dos exames nacionais, com consequentes variações dos resultados, conforme se expressam nas seguintes unidades de registo:

“Quanto à avaliação externa, consideramos que apresentamos resultados sempre acima da média nacional e concelhia. A descida referida acompanha a tendência a nível nacional, facto associado às características dos exames nacionais e aos respetivos critérios de avaliação.” (Escola IV-10, p. 2).

“No que respeita aos resultados do ensino secundário, afirmam V. Ex^{as}. na página 3, “sendo que, no mesmo período de tempo, a média dos resultados dos alunos, embora com oscilações, tem vindo a decrescer a Português e Matemática e a melhorar a...”. Esta afirmação merece-nos o seguinte comentário: Como pode ser constatado através dos dados apresentados nos quadros da caracterização da escola, ao contrário do que é deixado transparecer no vosso relatório, os resultados apesar de apresentarem algumas oscilações com tendência decrescente, acompanham os resultados obtidos a nível nacional, sendo superiores a estes de uma forma geral. No último ano por exemplo os resultados obtidos a nível de escola foram superiores à média nacional em nove décimas na disciplina de Português e em oito décimas na disciplina de Matemática.” (Escola III-16, p. 2).

“Na parte final do parágrafo, os avaliadores destacam, pela negativa, o decréscimo das médias das classificações de exames de Português, Matemática e História, nos três últimos anos. Porém, esta constatação não pode deixar de ser relativizada. É consensualmente admitido que a flutuação anual das médias dos resultados dos exames nacionais é fortemente influenciada pela variação anual do grau de dificuldade das provas aplicadas. Sabendo-se que as provas nacionais aplicadas em cada ano não estão calibradas, a análise da variação dos resultados obtidos anualmente em cada escola não pode deixar de ser compulsada com a variação do todo nacional.” (Escola III-20, p. 6).

“É referido que “... os resultados nas provas de aferição e nos exames nacionais de Língua Portuguesa (LP) e de Matemática desceram, em particular de 2010 para 2011. ” O Agrupamento acompanhou a tendência nacional. Não podemos deixar de referir que nas provas nacionais se tem verificado, nos últimos anos, um grau de complexidade crescente que tem originado quebra nos resultados nacionais. Essa quebra foi particularmente acentuada de 2010 para 2011, a nível nacional, tanto em matemática como em língua portuguesa (...).” (Escola II-1, p. 4).

O GAVE na nota introdutória da análise preliminar dos resultados das provas finais de ciclo e dos exames nacionais registados em 2013 refere que “a existência de uma quebra abrupta de resultados constitui de facto, uma falsa questão para a qual foram avançadas múltiplas explicações; mas tal procura carece de sentido, uma vez que se procuram as causas de algo que não aconteceu” (MEC, 2013, p. 4). Convém observar que na análise de conteúdo efetuada aos contraditórios, as escolas referem “tendência nacional”, “oscilação nacional”, “flutuações” “curva descendente” “evolução regressiva”, não havendo quaisquer referências a “uma quebra abrupta”.

A ênfase dada aos resultados académicos obtidos em provas de exames externos na AEE, esquecendo os processos e critérios de avaliação interna dos alunos, é apontada como aspeto negativo. As escolas quando sujeitas a comparações entre os resultados da CIF e CE consideram-nas realidades não comparáveis, sendo pois, baseadas em pressupostos diferentes:

“Deste modo, a avaliação contínua levada a cabo na escola, de acordo com a legislação em vigor, não pode ser igual a um exame, que apenas mede os conhecimentos adquiridos pelos alunos, enquanto somatório de todas as aprendizagens e não nos processos que também são objeto de avaliação, na avaliação interna.” (Escola III-8, p. 2).

“Os desvios entre a avaliação externa e interna resultam da própria diferença existente entre as tipologias de avaliação. A primeira corresponde ao resultado obtido numa prova de exame e a segunda resulta de um processo de avaliação contínua desenvolvido ao longo de dois ou três anos, considerando vários parâmetros, como (...).” (Escola III-12, p.2).

“(...) os desvios entre as classificações internas e as de exame, nas disciplinas de física e química e biologia e geologia, tem tido, nos últimos três anos, uma tendência clara de redução, registando-se, em 2011, um desvio de 1,4 valores na biologia e geologia e de 2,0 valores na física e química. Tais desvios têm justificação, já que, de acordo com os critérios gerais e específicos de avaliação da Escola Secundária (...), a classificação interna final incorpora uma componente de atitudes e valores, com uma ponderação de 10% na avaliação final, que, obviamente, não existe na classificação dos exames nacionais. Acresce que, de acordo com as orientações curriculares para estas disciplinas, 30%

da avaliação deve incidir sobre a componente experimental, que também não está contemplada, na íntegra, numa prova escrita, como e a exame nacional.” (Escola IV-13, p.1).

Os exames nacionais põem em evidência a componente cognitiva, uma das dimensões a ser desenvolvida na ação pedagógica, porém, outras dimensões como as relacionais, socio-afetivas, comunicacionais, morais e estéticas, igualmente importantes e, que revestem as práticas pedagógicas do quotidiano das escolas e dos professores, mas que no entanto, não são avaliadas nas provas estandardizadas. Outro aspeto a assinalar, é o facto de determinados normativos legais estipularem um peso importante na dimensão da prática/laboratorial, sendo exemplo disto os 30% atribuídos à avaliação interna dos alunos nas disciplinas de física e química e de biologia e geologia, mas que não são diretamente contemplados nas provas de exame nacional.

Ao contrário do que atrás foi exposto, algumas escolas reivindicam o reconhecimento dos resultados académicos obtidos, fazendo um autoelogio da posição ocupada nos *rankings* nacionais publicados pelo Ministério de Educação a partir de 2011:

“(…) não será de se ignorar a posição que a escola tem ocupado nos *rankings* dos exames nacionais do Ensino Secundário, (…)” (Escola I-7, p. 4).

“Crê-se ser imperioso considerar igualmente alguns vetores que impulsionam a dinâmica do Agrupamento, criando uma identidade que o distingue positivamente, os quais se encontram pouco evidenciados ou, nalguns casos, mesmo omissos no relatório a que respeita este contraditório. Refere-se, (...), o facto da Escola (...) ter sido a escola do distrito de (...) com melhores resultados nos últimos exames nacionais de 9º ano, tendo subido 85 lugares no *ranking* nacional.” (Escola II-8, pp.12-13).

Um estudo realizado por Melo (2009) evidenciou que os professores têm “a consciência de que os *rankings* de escolas constituem instrumentos que produzem uma imagem pública sobre a sua instituição de ensino e sobre o seu próprio trabalho a que não são indiferentes” (p. 438). Tanto a divulgação dos *rankings*, como a AEE colocando o enfoque nos resultados académicos, procedimentos com um forte cunho de prestação de contas “que alimentam um ambiente competitivo entre as escolas, daí resultando efeitos perversos, como o aprofundamento do elitismo de certas instituições e o estreitamento do currículo na maior parte delas” (Lima, 2009, p. 284). No entanto, a realização dos exames nacionais e a publicitação dos *rankings*, consideram alguns docentes do estudo Melo (2009) que introduziram “dimensões de segurança e justiça no exercício do trabalho letivo” e, justificam-se com o facto que “haveria professores que privilegiavam o cumprimento dos programas e os que se desvinculariam dessa

imposição” (p. 440), desenvolvendo outras dimensões e componentes do trabalho escolar. Nesta perspectiva, os exames nacionais e a publicitação dos *rankings* refletem-se na promoção da uniformização das práticas letivas que por sua vez influenciarão os resultados académicos.

Assim, os resultados académicos dependem de múltiplas variáveis e, se por um lado é reconhecido que o contexto socioeconómico e cultural deve ser tomado em consideração no cálculo do valor esperado e na apreciação dos resultados obtidos, por outro lado, não menos importante será reconhecer as ações desencadeadas pelas escolas na superação de dificuldades geradas pela origem do contexto dos alunos. No entanto, algumas escolas reclamam que o seu esforço não foi convenientemente espelhado na AEE realizada, como podemos observar na seguinte unidade de registo:

“A Escola Secundária (...) integra alunos oriundos de famílias de menores recursos económicos e habilitacionais numa proporção muito elevada e pouco frequente nas escolas do país e proporciona-lhes percursos escolares bem sucedidos, com taxas de sucesso muito acima das médias nacionais (...). Acresce ainda, como se tem demonstrado pelas análises internas de monitorização de resultados escolares, que os alunos apoiados pela Ação Social Escolar têm obtido taxas de sucesso escolares genericamente iguais ou superiores às do conjunto dos alunos da Escola Secundária (...). Ora, estas realidades parecem-nos insuficientemente presentes, na análise dos diversos domínios e, em especial, na análise dos resultados.” (Escola III-20, p.3).

A avaliação de Qualidade do sucesso exige estudos longitudinais, sendo “altamente falacioso” concluir sobre a eficácia da escola “em dados recolhidos num determinado ano ou com uma única coorte de alunos” (Lima, 2009, p.268). Muitas foram as escolas que manifestaram desagrado pelo facto de a qualidade do seu sucesso escolar incidir nos dados de um único ano, como podemos exemplificar pela seguinte asserção:

“A Escola Secundária (...) comprometeu-se a diminuir as taxas globais de insucesso em 10% ao longo de três anos letivos. Apontar, como o fez a equipa de avaliação, um desvio a este objetivo trienal com base nos resultados de apenas um ano letivo – 2009/10 – é, no mínimo, incorreto.” (Escola III-10, p. 5).

Outro aspeto, evidenciado pelas escolas como negativo na avaliação do seu desempenho diz respeito à leitura que a equipa avaliativa fez dos dados estatísticos, por exemplo, a interpretação das taxas de sucesso dos alunos, fatores como emigração, ou o reencaminhamento dos discentes para outros cursos, transferências de escola, tamanho da amostra para os cálculos, variáveis que as escolas de todo não podem controlar, como o caso da emigração, são interpretadas como abandono e desistência escolar,

sendo que as escolas discordam de tais juízos, como podemos exemplificar com as seguintes unidades de registo:

“Os avaliadores parecem sustentar as suas conclusões numa análise das taxas de conclusão de cada uma das coortes consideradas a partir da comparação do número de alunos matriculados no ano inicial dos cursos com o número de alunos diplomados nesses cursos no final do ciclo de formação, ou seja, três anos depois. Essa análise é possível, contudo o diferencial existente não pode ser assumido como correspondendo apenas a desistências. Na verdade, verifica-se que parte do diferencial é explicado por transferências para outras escolas ou cursos, bem como por atrasos na conclusão, isto é, alguns alunos levaram quatro anos letivos para concluir os seus cursos, mas, ainda assim, acabaram por ser diplomados em conjunto com as coortes seguintes, por outro lado, o ciclo de formação 2006-2009 diz respeito a um conjunto muito mais reduzido de alunos (20 alunos de uma única turma e curso), pelo que o resultado obtido, apesar de invulgarmente alto, é pouco comparável com os ciclos seguintes.” (Escola III-20, p. 6)

“Relativamente aos cursos de educação e formação de jovens, é referido que se verificou “...uma involução nas taxas de sucesso...”, facto que em termos globais encontra a seguinte justificação: 2008/09: 3 anularam a matrícula, sabendo que um deles emigrou. 2009/10: 2 anularam a matrícula; 3 excluídos, sabendo que pelo menos um deles emigrou. 2010/11: 5 anularam a matrícula, sabendo que pelo menos um aluno se matriculou noutra curso em outro estabelecimento.” (Escola III-1, p. 5).

Da análise de conteúdo efetuada no domínio Resultados da Categoria **B**, é na subcategoria **B1-Resultados académicos**, onde se encontra maior número de discordâncias, o que nos leva a inferir que tal facto, pode ser compreendido pela tendência crescente da avaliação das escolas numa prestação de contas através dos resultados académicos, o controlo feito pelos resultados académicos, o que de certa forma está refletido na seguinte afirmação do GAVE “a importância que uma análise rigorosa dos resultados da avaliação externa dos alunos representa para diagnóstico do sistema educacional, e, por outro lado, o potencial valor formativo dessa análise no desenho de uma estratégia de superação de problemas identificados” (MEC, 2013, p. 4). A pesquisa no campo da eficácia das escolas tem contribuído com o desenvolvimento de indicadores de desempenho que permitem uma avaliação dos estabelecimentos de ensino. O conhecimento produzido pelo movimento de pesquisa escolas eficazes, apropriados pelas instâncias políticas e governamentais, permite-lhes “uma regulação à distância dos estabelecimentos de ensino” através do “primado dos resultados sobre os processos que se desenrolam no seu interior” (Lima, 2009, p.411). A ênfase dada à necessidade de medir os resultados dos alunos, através de testes padronizados/exames nacionais, em detrimento dos processos, sendo estes, apenas considerados se se traduzirem em conhecimentos objetivos, consubstancia-se numa perspetiva tecnicista de

avaliar a eficácia da escola, prestando contas ao poder central e ao público em geral, e, visando promover a melhoria da educação.

Porém, Terrasêca (2010) observa que “esta passagem de avaliação/prestação de contas à melhoria não se tem verificado, de forma consistente, nem acreditamos que alguma vez venha a produzir resultados” (p. 117).

A melhoria das escolas para além de competências básicas de literacia e numeracia, avaliadas pelos exames, passa também, pelo desenvolvimento de outras dimensões de índole pessoal e social dos alunos, tornando-os cidadãos responsáveis e críticos. Estas vertentes são contempladas no referente-Resultados sociais no domínio do Resultados do quadro de referência de AEE.

Na subcategoria **B2-** Resultados sociais verificamos um maior número de asserções no indicador-Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades (12), em relação ao indicador-Cumprimento das regras e disciplina (9) e ao indicador-Impacto da escolaridade (6).

O aspeto mais discordante em relação à avaliação realizada na subcategoria B2-resultados sociais diz respeito ao indicador-Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades, algumas escolas consideram que situações avaliadas como negativas e pesado como ponto negativo na AEE, porque resultam de juízos de valor sem a compreensão das especificidades pontuais, como podemos exemplificar pela seguinte unidades de registo:

“(…) não é compreensível este tipo de afirmação proferida pela equipa inspetiva. No agrupamento, são vários os locais onde é visível o envolvimento dos alunos, resultante de diversas atividades desenvolvidas nas diferentes áreas curriculares e nas de enriquecimento curricular, (...). O refeitório da escola sede, a sala de convívio (...), são alguns dos locais onde os alunos colocaram o seu cunho pessoal, contribuindo para o seu embelezamento. De facto o Gabinete de Mediação de Conflitos é minimalista, o que é propositado, dado que se pretende que não existam elementos distratores que relevem o enfoque do conflito para segundo plano.” (Escola II-4, p. 11).

As escolas vivem emparedadas entre a centralidade dos normativos e o estabelecimento de objetivos nacionais e, por outro a descentralização e autonomia com adequação do quotidiano às realidades locais. Se por um lado, se pede aos atores escolares a sua participação e um espírito inovador, por outro, estão confinados ao que é definido centralmente, como é manifestado pela seguinte unidade de registo:

“Um outro aspeto em que consideramos haver discordância de opiniões refere-se à participação dos alunos na vida do Agrupamento, que é assinalado no relatório como prioridade nos esforços de melhoria. Refira-se que este é o único aspeto para melhoria apontado no domínio de avaliação de “resultados”. A equipa de avaliação considerou que “o envolvimento dos alunos na vida escolar é pouco

significativo, nomeadamente ao nível da sua participação na construção dos documentos estruturantes, na apresentação de propostas de atividades ou na assunção de responsabilidades”. Sendo a autonomia das escolas cada vez mais coartada pelas diretivas centrais, a intervenção da comunidade educativa (incluindo alunos) na tomada de decisões quanto a aspetos importantes da vida escolar acaba por estar condicionada aos normativos, o que acontece na construção dos documentos estruturantes como é o caso dos princípios gerais do Regulamento Interno e Projeto Educativo.” (Escola III-18, pp. 2-3).

Relativamente às asserções no indicador-Cumprimento das regras e disciplina, sendo um aspeto de difícil mensuração, através dos questionários introduzidos na AEE pela IGEC e, considerados como “um instrumento inovador” e uma mais-valia na recolha de informação, também o foram para as escolas, na medida que utilizaram os dados como fonte de informação na contra-argumentação da avaliação realizada, conforme podemos atestar nas seguintes unidades de registo:

“As alusões ao comportamento das crianças e dos discentes do agrupamento merecem da nossa parte uma total discordância: a análise efetuada de todo não corresponde, nem espelha a realidade que se vive no agrupamento, tal como se pode verificar através de algumas respostas aos questionários da IGEC, bem como pelo relatório elaborado pela equipa de autoavaliação do agrupamento (...).” (Escola I-9, p. 1)

“No que concerne à insatisfação dos pais na resolução da indisciplina, não nos parece que exista um elevado grau de insatisfação dado que apenas 11,6% dos inquiridos partilham desta opinião; 59,2% considera que as medidas preconizadas são eficazes e 23,8% (não concordo nem discordo) ou não têm efetivamente opinião formada, ou acham que há aspetos que carecem de melhoria, o que também é a nossa opinião, pois sendo este um dos problemas do Agrupamento procuramos continuamente encontrar estratégias diversas que conduzam a sua resolução.” (Escola II-4, p. 3).

Por vezes, os processos desenvolvidos pelas escolas revestem-se de princípios e orientações com determinadas especificidades que não são compreendidos, nem confluentes com a avaliação realizada:

“Em relação à ação preventiva/formativa vs ação remediativa/punitiva está-se em total desacordo com avaliação efetuada, pelos seguintes motivos: a. Tanto as ações preventivas como as remediativas e punitivas se inserem num quadro de formação dos alunos. A concetualização de prevenção do agrupamento está ligada a uma organização geral de atividades transversais que constroem uma forma de viver a escola com o respeito pelos direitos e deveres de cada indivíduo. Esta autonomia moral e consciência democrática com valores, regras e também sanções, expressa-se nas atividades de recreio, nas salas de aula, nas interações entre a comunidade educativa, nas reuniões e através dos diferentes projetos.” (Escola III-19, p.3).

Nas asserções do indicador-Impacto da escolaridade, tendo em conta a existência de iniciativas como o Projeto OTES- Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário, que oferecem indicadores que indiciam o impacto da escolaridade na vida futura dos alunos.

Nesta temática temos a considerar a unidade de registo seguinte que se reveste de uma imensa ironia:

“Temos as maiores reservas sobre a possibilidade de criação de um mecanismo estruturado que permita conhecer, com rigor, o real impacto da escolaridade na vida futura dos alunos. Acresce que, após alguma pesquisa bibliográfica, não nos foi possível encontrar nenhum estudo relativo à implementação de uma medida desta natureza, que evidencie de forma clara e inequívoca o rigor sugerido pela Equipa de Avaliação Externa. Estamos, no entanto recetivos a que nos seja disponibilizado ou indicado um exemplar, para que possamos desde já ponderar esta situação.” (Escola II-1, p. 5).

Determinadas asserções transmitem-nos a ideia de um discurso pré-concebido que se vai replicando nas apreciações feitas pelos avaliadores na AEE, sem que se tenham feito as devidas averiguações do trabalho desenvolvido pelas escolas nessas áreas, conforme se exemplifica pela seguinte unidade de registo:

“No que toca ao "processo organizado e sistemático de acompanhamento dos alunos após a conclusão do ensino secundário”, se é verdade que a Escola Secundária (...) não dispõe de nenhum processo interno desta natureza, também é verdade e foi omitido no relatório, que a Escola Secundária (...) participa anualmente no Projeto OTES - Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário, (...).” (Escola III-10, p.7).

Apesar da tão propagada “autonomia das escolas”, estas vêm-se confrontadas com aspetos que não podem dominar, mas, que comprometem não só o sucesso dos alunos, como a avaliação do desempenho da escola:

“Relativamente aos "dados sistematizados sobre a empregabilidade dos alunos que concluíram os cursos profissionais", questionamo-nos sobre a pertinência da sua eventual exigência, tendo em conta as dificuldades com que atualmente a escola se encontra, por exemplo, para aceder a um técnico de psicologia e orientação para acompanhamento dos nossos alunos. De facto, quando as diferentes estruturas governamentais não se disponibilizam para a satisfação das prioridades da escola no âmbito dos serviços de psicologia e orientação, não haverá condições para dar sequência a outras situações como a acima referenciada. Terá a escola condições de sustentar um gabinete de acompanhamento de percursos profissionais? Com que recursos?” (Escola III-21, p.3).

Na subcategoria **B3-Reconhecimento da comunidade** verificamos um maior número de asserções no indicador-Grau de satisfação (15), em relação ao indicador-Formas de valorização do sucesso dos alunos (4), e ao indicador-Contributo para o desenvolvimento da comunidade envolvente (4).

Um aspeto a sublinhar diz respeito ao número elevado de asserções no indicador-Grau de satisfação, este foi avaliado com base nos inquéritos feitos pela IGEC com o intuito de recolher informação que quantificasse os campos em análise na AEE, sendo que “as estatísticas são muito úteis, como instrumentos de objetividade, especialmente se tiverem o nível de desagregação apropriado, atenderem aos diversos campos da realidade escolar forem bem interpretadas” (Azevedo, 2007, p. 76). A

informação recolhida através desses questionários e os resultados do seu tratamento serviram também, para fundamentar as alegações constantes nos contraditórios, como são exemplo as seguintes unidades de registo:

“(…) parece-nos que a afirmação “...os encarregados de educação dos alunos dos 2º e 3º ciclos apenas valorizam expressivamente os indicadores relativos ao ensino ministrado e à disponibilidade do diretor de turma e a sua ligação à família” é um pouco redutora, na medida que existem outros itens (pelo menos mais 4) em que 80% ou mais da população-alvo revelou satisfação.” (Escola I-9, p. 2).

“A insatisfação relativamente ao serviço de bufete e refeitório, apontada pelos docentes, é também generalizada ao pessoal não docente, o que nos parece incorreto, dado que os resultados dos inquéritos apontam para um grau de satisfação de 56,9%; apenas 10,8% discorda e 6,2% discorda totalmente da afirmação: “O refeitório e o bufete funcionam bem e têm qualidade”.” (Escola II-1, p. 7).

As escolas sentem que não podem assumir todos os aspetos que lhe são imputados, sendo que, se a AEE avalia diretamente o desempenho das escolas, ao pôr a nu algumas fragilidades da responsabilidade da gestão central, indiretamente, avalia o desempenho dos organismos centrais em relação ao que à educação diz respeito:

“Refere ainda o relatório que o índice de satisfação apenas é inferior à tendência global em aspetos relacionados com a estrutura física do edifício, bem como com o funcionamento do bufete e do refeitório, sendo que este último serviço se encontra concessionado pela DR (...) a uma empresa, não sendo, por isso, inteiramente da responsabilidade da Escola.” (Escola III-22, p. 2).

As asserções no indicador-Formas de valorização do sucesso dos alunos expressam a ideia que a AEE naquele parâmetro não foi condignamente ponderado, sendo a apreciação de dados imediatos e carecendo de uma leitura mais profunda, capaz de traduzir a realidades escolar, conforme se exemplifica a seguir:

“A equipa de avaliação, opinativamente, poderia ter considerado demasiado exigentes os critérios em uso na Escola Secundária (...) para reconhecer o mérito dos alunos, mas não o fez. Optou por usar o facto de, no presente ano, nenhum aluno ter integrado o Quadro de Valor, para tirar a conclusão de que a Escola não está tão atenta como deveria aos resultados sociais da educação.” (Escola III-10, p.8).

Há escolas que se veem sob o escrutínio de uma avaliação com base em dados incorretos e evitáveis, caso houvesse um cuidado acrescido na informação que fundamenta a AEE realizada:

“...O agrupamento atribui anualmente um prémio de mérito para o melhor aluno dos diferentes anos de escolaridade, traduzido na oferta de um livro...” O agrupamento em parceria com a Associação de Pais da EB 2,3, atribui anualmente um prémio de mérito para o melhor aluno do 2º e do 3º ciclos, traduzidos na oferta de uma minibiblioteca (aproximadamente vinte documentos das diferentes áreas do conhecimento), que é entregue durante a festa realizada no final do terceiro período.” (Escola III-13, p.2).

As escolas manifestam-se referindo que embora, o trabalho desenvolvido seja reconhecido pela comunidade, não o é na AEE realizada. Os aspetos decorrentes do

esforço da escola, e, valorizados localmente, sendo subvalorizados na AEE, as escolas reclamam como nos mostram as seguintes asserções no indicador-Contributo para o desenvolvimento da comunidade envolvente:

“Embora nos pareça que os resultados escolares, estando ligeiramente abaixo do expectável em face das variáveis de contexto, tenham um forte peso na avaliação global deste domínio, consideramos muito bons os resultados sociais obtidos bem como o reconhecimento da sociedade, o que nos deixa particularmente agradados e conscientes de que o esforço feito neste âmbito tem sido eficaz.” (Escola IV-21, p. 5).

“Estranha-se haver sido ignorada a nomeação ao Prémio Boas Práticas no Setor Público com que o Agrupamento foi distinguido; trata-se de um Prémio nacional que reflete o reconhecimento da comunidade ao excelente serviço que é prestado nas Unidades de Multideficiência e no apoio aos alunos (...). O Agrupamento passou a usar o respetivo selo nos documentos oficiais.” (Escola III-19, pp. 4-5).

O Anexo III apresenta uma grelha com a distribuição das unidades de registo, analisadas nos contraditórios, relativas à categoria **B-Discordância** quanto à operacionalização do quadro de referência, dentro do «Domínio Prestação do Serviço Educativo», as subcategorias criadas **B4, B5, B6** e respetivos indicadores.

O Quadro 8 mostra as diferentes frequências das unidades de registo por indicador e por subcategoria (**B4, B5 e B6**), relativas à Categoria **B-Discordância** quanto à operacionalização do quadro de referência, dentro do «Domínio Prestação do serviço educativo» (cf. Quadro 8).

Quadro 8- Frequência de unidades de registo relativas à categoria **B-Discordância** quanto à operacionalização do quadro de referência (Domínio Prestação do Serviço Educativo)

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	
		Por indicador	Por subcategoria
B4- Planeamento e articulação	• Gestão articulada do currículo	12	22
	• Contextualização do currículo e abertura ao meio	4	
	• Monitorização da atividade científico-pedagógica	6	
B5 – Práticas de ensino	• Práticas de diferenciação pedagógica	8	41
	• Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens	17	
	• Acompanhamento e supervisão da prática letiva	16	
B6 - Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	• Monitorização, análise e planos de melhoria dos resultados dos alunos	5	17
	• Prevenção da desistência e do abandono escolar	12	
		Total	80

A análise dos resultados (cf. Quadro 8) mostra que as subcategorias criadas, dentro do «Domínio Prestação do serviço educativo» do quadro de referência de avaliação, por ordem de frequência das unidades de registo da maior para a menor se organizam da seguinte forma: **B5** > **B4** > **B6**, num total de 80 unidades de registo.

Segundo o relatório elaborado pela IGEC da AEE realizada em 231 escolas no ano 2011-2012, verificamos que no domínio Prestação do serviço educativo:

- O nível *Bom* (59,7%) constitui a classificação mais expressiva neste domínio.
- O nível *Muito Bom* (34,7%) foi atribuído a cerca de 1/3 das escolas avaliadas.
- O nível de *Suficiente* (56%) atribuído às escolas tem a sua expressão mínima neste domínio em relação aos outros domínios em análise.
- A classificação de *Excelente*, tal como a classificação de *Insuficiente* não foram atribuídos a nenhuma das escolas avaliadas (IGEC, 2012b).

Ao analisarmos as classificações atribuídas nos domínios Resultados e Prestação do serviço educativo verificamos uma certa proximidade, tendo em conta que o domínio Prestação do serviço educativo avalia vertentes da organização pedagógica diretamente relacionados com “a diferenciação do ensino em função das necessidades dos alunos, com o acompanhamento das práticas letivas, com o desenvolvimento do ensino experimental e com a coordenação do trabalho pedagógico” (IGE, 2011, p. 49), que se refletem nos Resultados obtidos.

Na subcategoria **B4**-Planeamento e articulação (22 unidades de registo), verificamos um maior número de asserções no indicador-Gestão articulada do currículo (12), em relação ao indicador Contextualização do currículo e abertura ao meio (4) e ao indicador-Monitorização da atividade científico-pedagógica (6).

É no campo de análise Planeamento e articulação que, segundo o relatório de AEE realizada pela IGEC (2012b) “predominam as áreas de melhoria, destacando-se as referências à falta de consolidação das práticas de gestão articulada do currículo, com reflexos na sequencialidade das aprendizagens” (p. 24). Também verificamos que na subcategoria **B4** é no indicador- Gestão articulada do currículo em que se regista o maior número de asserções. As escolas manifestam a sua discordância referindo não ter sido reconhecida pela AEE o trabalho concertado entre docentes no sentido de identificar “aprendizagens a valorizar”, assim como, “as competências a desenvolver/objetivos a atingir”, passando por uma “articulação intra e interdepartamental” com “reuniões

periódicas de reflexão, avaliação e de planeamento”, como podemos constatar pelas seguintes unidades de registo:

“É referido no relatório que há “aqui ainda um caminho a percorrer no que diz respeito a um planeamento mais articulado e constante das atividades a desenvolver.” Não foi valorizado todo o trabalho de articulação realizado entre os vários níveis de ensino, a partir do pré-escolar, em que as aprendizagens a valorizar estão identificadas, assim como as competências a desenvolver/objetivos a atingir.” (Escola III-3, p. 5).

“Esta conclusão afigura-se demasiado redutora, pois a articulação intra e interdepartamental não se confina ao trabalho colaborativo dos docentes, mas passa pelo trabalho concertado entre departamentos. (...). Todo este trabalho é sustentado ao longo do ano em cada comunidade escolar, onde docentes do jardim de infância e do 1º ciclo programam, operacionalizam e refletem a sua ação, com vista a uma articulação efetiva e eficaz.” (Escola III-16, p. 4).

Ainda dentro do campo de análise da subcategoria **B4-Planeamento e articulação**, o número de asserções no indicador-Contextualização do currículo e abertura ao meio (4), sendo reduzido, pode significar que houve concordância, de uma forma geral, entre a avaliação feita e a imagem que as escolas têm de si próprias. No entanto, há escolas que apontam para uma desvalorização do trabalho realizado a fim de articular o seu currículo com o meio, como refere a seguinte unidade de registo:

“Outro dos aspetos referidos no relatório – e com o qual não estamos de acordo – prende-se com a falta de conhecimento aprofundado do percurso escolar dos alunos: (...) Ora, um dos princípios que gostaríamos de ver plasmados nos documentos que à nossa escola se refiram, por ser uma das nossas bandeiras, é a personalização do serviço educativo. O conhecimento que os professores e a direção têm conseguido alcançar dos seus alunos é muito elevado e é encarado como um ponto de honra, aliás reconhecido pela própria comunidade. Quando os alunos ingressam na nossa escola, na época normal de matrículas, uma equipa de professores passa a pente fino os processos dos alunos, elaborando um primeiro relatório de conhecimento que fazem chegar à Direção e aos Diretores de Turma. A seguir, os Diretores de Turma, num trabalho exaustivo, releem os processos, reúnem com os Encarregados de Educação, frequentemente em encontros individuais, e, muitas vezes, com os próprios alunos, de modo a terem uma perceção do perfil dos alunos. Não nos parece, pois, que a pouca «articulação» com as escolas de origem dos alunos (aqui encarados como a maioria) obstaculize o conhecimento do percurso escolar de cada aluno.” (Escola IV-22, pp. 8-9).

O Planeamento e articulação, passando pela Monitorização da atividade científico-pedagógica são procedimentos que algumas escolas consideram não ter sido devidamente apreciados na AEE, como podemos exemplificar pelas seguintes unidades de registo:

“A monitorização sistemática do cumprimento do currículo, o trabalho conjunto no que respeita à planificação e organização curricular e à reflexão sobre as práticas, a partilha e elaboração conjunta de materiais e de instrumentos de avaliação (...) são procedimentos comuns a todos departamentos (...) que contribuem enquanto estratégias de desenvolvimento e de incentivo à qualidade profissional.” (Escola II-4, p. 7).

“ (...) a percepção do que se passa na escola é redutora. Na verdade desenvolve-se um trabalho de cooperação entre os docentes que lecionam os mesmos níveis, trabalho que passa, não só pela planificação, como também pela elaboração de instrumentos de avaliação variados, troca de experiências e de materiais no que concerne à leção dos vários conteúdos, análise dos resultados dos alunos (trabalho mais individualizado entre o docente e a subcoordenadora e ainda em reuniões de grupo e departamento a nível mais geral).” (Escola IV-22, p. 8).

Na subcategoria **B5-Práticas de ensino** (41 unidades de registo), verificamos um maior número de asserções no indicador Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens (17), com um valor muito próximo do indicador-Acompanhamento e supervisão da prática letiva (16), e, em relação ao indicador-Práticas de diferenciação pedagógica (8).

As asserções no indicador-Práticas de diferenciação pedagógica (8), embora constituam o menor número na subcategoria **B5-Práticas de ensino**, há no entanto, a ressaltar os aspetos que para as escolas não foram devidamente tomados em conta, alegando que desencadearam um conjunto de ações que visavam adequar as práticas ao perfil dos alunos e apoiar/recuperar dificuldades sentidas:

“Ao nível das Práticas de Ensino, salientaria: (...) assessorias pedagógicas (...) aulas de recuperação (...) apoio educativo (...) apoio em sala de estudo (...) apoio específico para exame (...). Nesta conformidade, como se pode considerar que as práticas de diferenciação pedagógica têm ainda uma fraca expressão em sala de aula, limitando o atendimento específico das necessidades de aprendizagem dos alunos?” (Escola I-1, p. 5).

Outras alegam desencadear ações visando maximizar as potencialidades dos alunos, para que estes atinjam níveis de excelência:

“Quanto às salas de estudo, importa, também, realçar que as mesmas não se destinam somente «aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e de organização», mas são instituídas também para os alunos que visam atingir patamares de excelência (PCE, p. 6), nomeadamente nas disciplinas de Português, Matemática e História, onde tem havido solicitação por parte dos alunos e Encarregados de Educação.” (Escola IV-22, p. 9).

Na subcategoria **B5-Práticas de ensino** é no indicador-Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, onde se regista o maior número de asserções de discordância à avaliação realizada, sendo que, a maioria diz respeito à utilização do computador em sala de aula. Algumas escolas reclamam dizendo que é já uma prática instituída o uso do computador em sala de aula. Resta-nos saber, se incorpora realmente, uma metodologia ativa, ou, se é apenas, usado como um dispositivo de exposição que substitui o quadro negro. Outras alegam o facto de o computador ser um recurso escasso, como na seguinte unidade de registo:

“Quanto à utilização do computador em sala de aula gostaríamos de esclarecer que só se pode «tocar guitarra se houver guitarras disponíveis», ou seja, o número de computadores disponíveis é ainda muito reduzido. Pretendemos lembrar mais uma vez que dos cem computadores que no âmbito do PTE estavam previstos ser entregues na escola sede do agrupamento, até à data apenas foram entregues apenas 50%.” (Escola III-2, p.3).

Também a vertente experimental constitui um ponto discordante revelado nos contraditórios em relação à avaliação realizada, manifestando algumas escolas ser uma prática comum:

“O agrupamento refuta tais afirmações, já que implementa atividades experimentais e de pesquisa, pois tem apostado nos últimos anos na otimização dos recursos humanos e materiais ao recorrer ao desdobramento de turmas nas disciplinas de CN e CFQ, desde o 2º ciclo até ao secundário.” (Escola III-15, pp. 6-7).

Outras alegam que não têm laboratórios que permitam a execução da atividade experimental:

“ (...) é essencial recorrer a metodologias ativas. Neste âmbito são realizadas atividades de consolidação dos conteúdos e pesquisa para aprofundamento de conhecimentos e, também, as atividades experimentais, possíveis e exequíveis. As atividades realizadas permitem desenvolver competências que vão além do mero conhecimento substantivo, potenciando outros níveis de conhecimento, *maxime*, autonomia, curiosidade, criatividade e espírito crítico. O Agrupamento foi penalizado pela inexistência de laboratórios para as Ciências da Natureza/Naturais, que não dependem da escola, mas sim do Ministério.” (Escola III-19, pp.5-6).

E, outras ainda, que a prática experimental está tão desenvolvida que os alunos reclamam quanto ao peso que lhe é atribuído nas suas avaliações.

“No entanto, os alunos da área das ciências mostram-se contrariados com o peso diminuto que é atribuído à vertente experimental face à exigência que a mesma implica no trabalho desenvolvido” pode-se inferir que o peso atribuído à vertente experimental no ensino das ciências é da competência interna da escola, ora esta situação é imposta por normativo legal, pelo que não pode constituir um ponto a melhorar ou ser visto como uma desconformidade.” (Escola II-5, p.2).

Um dos aspetos mais contraditados diz respeito ao Acompanhamento e supervisão da prática letiva. Sendo observado pelo Ministério da Educação (2011) que “a centralidade do espaço da sala de aula na vida da escola é uma questão crucial na avaliação” (p. 57). Se o essencial está na sala de aula “como avaliar o que aí se passa? É que se corre o risco de organizar organogramas, atas e fluxos de informação, sem avaliar os métodos, os recursos, os saberes mobilizados, as práticas pedagógicas, sem analisar o «reator do sistema»” (Azevedo, 2007, p. 71). A AEE não prevê a observação direta das práticas na sala de aula “porque se entende que esta é uma função das instâncias de direção e coordenação pedagógica da escola” (ME, 2011, p. 57).

Há escolas que dizem que o acompanhamento e supervisão direta da prática letiva é uma prática comum:

“Ao contrário do que é referido no relatório de avaliação externa, a observação de aulas tem sido uma prática frequente no acompanhamento de atividades dos docentes e na problematização aprofundada das questões pedagógicas. Efetivamente, entre 2008 e 2011 uma média de 30% dos docentes tiveram aulas assistidas...” (Escola I-1, p. 2).

Outras fazem-no em contexto de Avaliação de Desempenho de Docentes:

“Relativamente a supervisão e acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula, diz a Equipa de Avaliação que, desde a última avaliação externa, a Escola pouco evoluiu. Estou, pois, em completo desacordo com essa afirmação. Desde então a Escola já passou por dois ciclos de avaliação do desempenho docente em que um número significativo de docentes solicitou e foi sujeito a aulas observadas.” (Escola III-22, p. 5).

Outras consideram que não foram ainda criadas as condições para que tal prática ocorra:

“Não aceitamos que sejam imputados à escola, como pontos a melhorar: c) “a supervisão e o acompanhamento da prática letiva...”. No que a c) diz respeito não se compreende como se pretenda, que de um modo sistemático, se implementem práticas para as quais não há horas disponíveis.” (Escola II-11, p. 2).

Outras ainda, alegam que o acompanhamento e a supervisão são feitos de forma indireta, por uma prática organizada de avaliação de todos documentos pelos coordenadores e subcoordenadores:

“Não entendemos, ainda, por que razão é referida que esse planeamento individual «inviabiliza, em parte, a supervisão por parte dos coordenadores de departamento», já que a dinâmica, há muito, instituída na nossa escola passa pela supervisão de todos os “documentos” pelo subcoordenador de departamento, numa primeira instância, que por sua vez deles dá conhecimento ao coordenador de departamento, que faz uma análise dos mesmos; podemos, pois, dizer que há duas supervisões de todo o trabalho.” (Escola IV-22, p. 9).

No entanto, Elmore (2002, citado por Azevedo, 2007) observa que “mudar a estrutura não muda a prática; pode ser mais visível e até mais fácil que mudar a prática letiva, mas não muda o essencial” (p. 70).

Na subcategoria **B6-Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens** (17 unidades de registo), verificamos um maior número de asserções no indicador Prevenção da desistência e do abandono escolar (12), em relação ao indicador-Monitorização, análise e planos de melhoria dos resultados dos alunos (5).

Segundo o relatório de AEE de 2011-2012 “a distribuição de pontos fortes e áreas de melhoria no campo Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens regista um relativo equilíbrio” (IGEC, 2012b, p. 24). Apesar de ser considerado que é

na área da monitorização interna e avaliação da eficácia dos apoios educativos que regista, nos relatórios de AEE, maior número de asserções na área de melhoria, nos contraditórios surge em menor número, o que pode ser entendido como uma concordância com a avaliação realizada. No entanto, há a referir algumas unidades de registo nos contraditórios em que este aspeto contra-argumentado:

“Entre as várias estratégias de ensino personalizado, a Escola tem implementado diversas tipologias de apoio aos alunos, mas ao contrário do que é dito no relatório tem, os referidos apoios, vindo a ser monitorizados. A provar essa monitorização pode referir-se o facto de, ao longo do ano letivo e de ano para ano, sofrerem alterações quer no que respeita aos destinatários, a quem os ministra e ao tipo de apoio prestado. Neste contexto a Escola procede ao registo da monitorização e dispõe de uma docente coordenadora dos referidos Apoios.” (Escola III-22, p. 4).

Relativamente às asserções no indicador-Prevenção da desistência e do abandono escolar, as escolas manifestam-se, alegando uma interpretação menos correta, ou parcial dos dados:

“Sendo verdade que se verifica um decréscimo nos resultados escolares do 9º ano, não é referida a correlação com o efetivo esforço de redução da taxa de abandono escolar desenvolvido por esta escola, embora a literatura de referência nesta área indique que os alunos em risco de abandono apresentam baixos níveis de proficiência escolar.” (Escola IV-16, p. 5).

“Relativamente às Áreas de Melhoria, (...) do Relatório em análise, a) na referência às taxas de Abandono e desistência apontadas como uma área de melhoria, considera-se que o advérbio “particularmente” é inadequado, pois no ensino regular, no terceiro ciclo e no ensino secundário, não há casos de abandono ou desistência. Esta situação verifica-se apenas em alguns alunos dos cursos profissionais, muito embora os alunos sejam sempre devidamente encaminhados para outras ofertas formativas ou para a vida ativa, conforme o seu perfil.” (Escola I-6, p. 3).

“Quando os Senhores Inspetores referem que “...o curso de educação e formação de Serviço de Mesa (...) regista um número elevado de anulações de matrícula”, impõe-se clarificar que tal situação se prende-se com o facto de uma entidade formadora privada ter aberto na cidade de (...), um outro curso de formação que os alunos entenderam, apesar de todos os esforços envidados pela escola no sentido de manter os alunos no curso da escola, ir mais ao encontro das suas expectativas e interesses.” (Escola I-9, p. 1).

O Anexo IV apresenta uma grelha com a distribuição das unidades de registo analisadas nos contraditórios por subcategoria e indicador, referentes à categoria **B-Discordância** quanto à operacionalização do quadro de referência, «Domínio Liderança e Gestão».

O Quadro 9 mostra as diferentes frequências das unidades de registo por indicador e por subcategoria (**B7, B8, B9**), relativamente à Categoria **B-Discordância** quanto à operacionalização do quadro de referência no «Domínio Liderança e Gestão» (cf. Quadro 9).

Quadro 9- Frequência de unidades de registo relativas à categoria **B**-Discordância quanto à operacionalização do quadro de referência (Domínio Liderança e Gestão)

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	
		Por indicador	Por subcategoria
B7- Liderança	• Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e identificação com a escola	14	40
	• Valorização das lideranças intermédias	10	
	• Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras	9	
	• Relações com associações	2	
	• Relações com os encarregados de educação	2	
	• Motivação das pessoas e gestão de conflitos	3	
B8 – Gestão	• Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos	31	52
	• Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração dos horários e de distribuição de serviço.	4	
	• Avaliação de desempenho e gestão das competências dos trabalhadores	3	
	• Promoção do desenvolvimento profissional	7	
	• Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa.	7	
B9- Autoavaliação e melhoria	• Coerência entre autoavaliação e a ação para a melhoria	4	33
	• Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria	5	
	• Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação	7	
	• Continuidade e abrangência da autoavaliação	16	
	• Impactos da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais.	1	
		Total	125

A análise dos resultados (cf. Quadro 9) mostra que as subcategorias criadas, dentro do «Domínio Liderança e Gestão» do quadro de referência de avaliação, por ordem de frequência das unidades de registo da maior para a menor se organizam da seguinte forma: **B8** > **B9** > **B7**.

Segundo o relatório da AEE realizada no ano 2011-2012, no domínio Liderança e Gestão em relação aos outros domínios “evidencia os pesos mais significativos de níveis de classificação mais elevados” (IGEC, 2012b, p.17), verificando-se que:

- A classificação de *Excelente* (0,9%) foi atribuída unicamente neste domínio.
- A classificação de *Muito Bom* (51,1%) constitui a expressão máxima deste domínio.
- A classificação de *Bom* (40,2%) é também expressiva.
- A classificação de *Suficiente* foi atribuída a 7,8% das escolas avaliadas.
- A classificação de *Insuficiente* não foi atribuída neste domínio.

Um aspeto relevante a referir sobre as classificações obtidas no domínio Liderança e Gestão, neste primeiro ano do segundo ciclo avaliativo, é o facto de parecer haver uma analogia com o observado durante o primeiro ciclo avaliativo, ou seja, as “classificações são sistematicamente mais elevadas” (Barreira et al., 2011, p. 90), em relação aos domínios Resultados e Prestação do serviço educativo, estes com classificações mais baixas e mais próximas, que no entender dos mesmos autores “estes dados sugerem a existência de uma valorização diferencial dos domínios, de acordo com os propósitos do modelo, existindo uma maior benevolência na avaliação dos domínios instrumentais menos diretamente ligado aos Resultados” (*ibid.*, p. 90).

A pesquisa em torno das escolas eficazes ao identificar um conjunto de indicadores que possibilita a avaliação de desempenho da escola tem servido de instrumento de suporte à tomada de decisões políticas no controlo do sistema educativo. A definição central de objetivos educativos a atingir associada à avaliação de desempenho das escolas/prestação de contas apresenta “a «boa gestão» como segredo para a resolução das dificuldades das instituições educativas, a proeminência dada à questão da liderança como fator-chave para o desenvolvimento institucional” (Lima, 2008, p. 409).

Porém, ainda não existe consenso sobre o que é um bom líder e qual o modelo de liderança que devem presidir as escolas para que se tornem mais eficazes (Alaíz et al., 2003). Em relação aos estabelecimentos de ensino, no entender de Lima (2008) “a possibilidades de um único indivíduo situado «no topo» poder transformar radicalmente a sua instituição é bastante diminuta” e, acrescenta “mesmo que os diretores das escolas tivessem o mesmo poder que os chefes das empresas (e não têm), seria irrealista incentivar todos eles a assumirem uma liderança forte e carismática” (p. 410).

Estudos realizados na área da Liderança revelam que os líderes mais eficazes apresentam as seguintes características:

- direção e visão estratégica;
- tomada de decisão partilhada;
- audição e resposta aos problemas do pessoal, dos pais e dos alunos;
- apoio ao desenvolvimento dos profissionais da escola;
- reconhecimento e celebração de boas práticas;
- circulação da informação;
- planeamento e financiamento;
- desenvolvimento das responsabilidades e encorajamento da liderança dos outros;
- promoção da escola, quer na comunidade local, quer na mais alargada (2002, MacBeath e McGlynn, citados por Alaíz et al., 2003, p. 133).

Na subcategoria **B7-Liderança** verificamos um maior número de asserções no indicador-Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e identificação com a escola (14) em relação ao indicador-Valorização das lideranças intermédias (10), ao indicador- Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras (9), indicador Relações com associações (2), ao indicador- Relações com os encarregados de educação (2), e, ao indicador-Motivação das pessoas e gestão de conflitos (3).

O recente panorama educativo em Portugal, no que respeita à reorganização do parque escolar, afeta o quotidiano da vida das escolas, o que se reflete no maior número de asserções no indicador – Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e identificação com a escola, que aborda essa problemática, conforme podemos exemplificar a seguir:

“ (...) os constrangimentos criados e a pouca aceitação inicial por parte das escolas da sua agregação com outras unidades orgânicas. Tal situação exigiu um esforço suplementar de conciliação de interesses, de articulação, de cooperação e de bom senso. ...” (Escola I-2, p. 6).

“ (...) aquando da última avaliação externa, em 2007/2008 a Escola, conforme se pode ler no anterior relatório da IGE, encontrava-se "a trilhar um percurso consistente de sucesso" o qual foi visivelmente interrompido pela fusão, em 2008/2009. No ano letivo subsequente, ano em que a atual direção tomou posse, assistiu-se a uma priorização de estratégias tendentes a minorar os efeitos da fusão. Entendeu-se ser premente estabilizar o corpo docente e não docente para criar um ensino de sucesso junto dos alunos.” (Escola IV-23, p.2).

A instabilidade criada pela agregação das escolas exige tempo para que a cultura da «nova escola» se estabeleça e pressupõe também que a AEE seja mais compreensiva, sob pena de se tornar “uma conceção burocrática e gerencialista” (Lima, 2008, p.422) que através de planos pré-formatados expõe publicamente de forma injusta e acusatória, eventuais defeitos.

A escola, enquanto comunidade de aprendizagem, promove a aprendizagem profissional dentro de um grupo coeso que partilha o conhecimento sobre as boas práticas num clima de confiança, respeito mútuo, impulsionados pela liderança do diretor levando à criação de uma cultura de aprendizagem a todos os níveis, constituindo-se numa liderança repartida (Bolivar, 2007). Esta forma de promover a partilha de decisões, valorizando as lideranças intermédias, é reconhecido como um processo ainda incipiente em algumas escolas, como podemos exemplificar com a seguinte asserção no indicador- Valorização das lideranças intermédias:

“Os restantes aspetos referenciados no relatório relativos à liderança apontam um caminho que é necessário trilhar com mais consistência, sendo nossa convicção que se torna realmente necessária

um maior responsabilização por parte dos órgãos intermédios de liderança face às suas competências.” (Escola IV-21, p. 4).

Porém, há escolas que consideram ser uma prática comum o envolvimento e responsabilização das lideranças intermédias conforme podemos exemplificar a seguir:

“Não se verifica qualquer constrangimento na construção do clima de participação nesta escola e é incentivada a apresentação de sugestões e a partilha de informação por parte da direção. É falso o argumento de “fechamento” considerado neste relatório. Tal como foi referido, em contexto de entrevista, à equipa de avaliação externa, a visão e a ação da direção continuam a ser o garante da participação democrática, justa e equitativa na escola, bem como a força que alavanca a reconhecida dinâmica educacional da Escola Secundária (...); as lideranças intermédias são estimuladas, apoiadas e valorizadas, tal como todos os outros elementos da comunidade educativa, nos seus contributos para a convergência na construção de uma escola de qualidade;” (Escola III-12, p. 31).

“Parece-nos pertinente reforçar que só lideranças de topo e lideranças intermédias conhecedoras das suas competências, fortemente sustentadas no saber científico e pedagógico, na capacidade relacional entre pares, e no conhecimento profundo da realidade em que operam, são capazes de pôr em prática mecanismos de reflexão e processos organizacionais que conduzam a uma prestação do serviço educativo considerada de grande qualidade. Decerto, sem lideranças presentes, mobilizadoras e críticas não seria possível esperar que 150 professores de vários níveis e ciclos de educação e ensino comessem em sintonia a trabalhar em acentuada articulação na replicação e desenvolvimento de práticas de ensino eficazes.” (Escola I-2, p. 6).

O desempenho da escola pode ser positivo, sem que obedeça a padrões rígidos e formais, sendo que no entender de Bolivar (2007) “o desenvolvimento da capacitação é reforçado quando a liderança é repartida ou partilhada numa liderança informal, de um modo que faz gerar valores partilhados, coesão social e objetivos morais e encoraja o desenvolvimento de novas aptidões” (p. 134), sentido que também é dado pela seguinte asserção:

“A interpretação da equipa de avaliadores de que a interligação dos Coordenadores, no âmbito do Conselho Informal de Coordenadores, se processa de forma informal parecendo sugerir que isso é negativo (“apesar de...”) não é, do nosso ponto de vista, correta, pois é precisamente por ter um funcionamento propositadamente informal que este Conselho é mais ágil, mais operacional, mais funcional, mais autónomo e mais produtivo do que se fosse uma estrutura com funcionamento convencional. Parece-nos que sempre se deveria ver este aspeto organizacional como positivo e inovador e não como negativo.” (Escola III-10, p.12).

A inovação escolar está associada à criação e desenvolvimento de projetos locais, nacionais e internacionais que implicam organização de processos e a dinamização de atividades com o envolvimento de diferentes atores, sendo uma área que as escolas reclamam haver desenvolvido, conforme as seguintes asserções no indicador Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras:

“(…) permitimo-nos discordar da conclusão de que “(…) não é visível por parte do agrupamento uma intencionalidade promocional de eventos na comunidade” uma vez que inúmeras atividades, ao longo do ano letivo, são programadas em horário facilitador da participação das famílias e da

comunidade em geral, ou seja, nos finais de dia e fins de semana, apontando-se como exemplos: (...).” (Escola I-2, p. 2).

“Quanto aos projetos, parece-nos, também, redutora a observação do relatório da avaliação externa e, por ser um dos grandes objetivos da nossa prática, sentimos a necessidade de clarificar alguns aspetos. A escola incentiva a participação em projetos vários com resultados satisfatórios, como se expôs no relatório de avaliação de 2010/2011, enviado à IGE (3 páginas): de âmbito nacional ou internacional, (...) e (...) em que, por exemplo, no ano passado fomos premiados e (...), etc; não podemos deixar de referir, também, a importância dos projetos internos, como (...), etc. A participação em Concursos implica um trabalho projetual que assenta na participação ativa dos alunos na escola – decisão, planeamento, realização, avaliação – pelo que não estamos de acordo com afirmação de que os alunos participam pouco na vida da escola.” (Escola IV-22, p. 6).

“Vários projetos mediados pelas TIC em que a escola se envolve atestam um corpo docente instruído, que envolve os seus alunos: é contraditório referir debilidade em TIC numa instituição que muito usa a Escola Virtual (...), que continua uma escola SeguraNet, acolhendo nos 2 últimos anos palestras sobre projetos TIC do IPB, que mantém espaços virtuais coletivos como o jornal (...), que usa, além da Moodle, outras plataformas (...), ganhadora em projeto online do (...), a desenvolver trabalhos com recurso à PORDATA, participante em competições de Matemática online, inscrita no eTwinning, que fez formação interna a docentes e não docentes neste âmbito.” (Escola III-12, p. 22).

As soluções inovadoras passam pela capacidade de a escola superar determinados problemas detetados com recurso de parcerias e projetos envolvendo as entidades do contexto em que a escola se encontra inserida:

“Esta conclusão pauta-se pelo desconhecimento das áreas de cooperação das entidades referidas, pois o Parque Natural (...) trabalha em articulação com o agrupamento há muitos anos, particularmente no que toca às disciplinas de Ciências naturais e Biologia e geologia, Geografia ou CMA (Cidadania e Mundo atual) e à educação ambiental, ora desenvolvendo iniciativas, ora respondendo a solicitações do agrupamento.” (Escola III-15, p. 9).

“ (...) é de referir que este agrupamento, até ao ano letivo 2010/2011, sempre ofereceu Cursos de Educação e Formação de Jovens, promovendo as interações com o meio empresarial, só no presente ano letivo tal não se verificou, por não ter sido autorizado a abertura de um curso pela Direção Regional de Educação do (...).” (Escola II-3, p. 2).

No entanto, há a assinalar que são escassas as referências a parcerias entre diferentes agrupamentos de escolas, sendo que “entre as novas fórmulas para gerar e apoiar capacidades de melhoria, estão a ser desenvolvidas parcerias e redes entre as escolas” (Bolivar, 2007, p. 140). No sistema educativo português o isolamento entre escolas está a ser quebrado pelo imperativo legal da formação de Agrupamentos de escolas.

Quanto à participação dos encarregados de educação na vida das escolas, a realidade aponta para um défice na sua intervenção (Barroso, 2007), perceção que pode ser detetada na seguinte asserção:

“ (...) prendem-se com os problemas explicitados no projeto educativo, nomeadamente o absentismo, o envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e a falta de expectativas das famílias face à escolaridade.” (Escola IV-3, p. 4).

Embora, alguns “grupos de pais mais ativos ou socialmente mais influentes souberam desenvolver estratégias alternativas que permitiram, através de outros processos, a maior parte das vezes informais, concretizar uma intervenção mais proveitosa”:

“Por uma questão de justiça, deve realçar-se o papel da associação de pais, em parceria constante com a direção do Agrupamento, deu um contributo importante à efetivação desta obra, substancial para o bem-estar dos alunos do Agrupamento. No que toca à parte em que consideramos que o relatório é omissivo, tal decorre das reduzidas referências feitas às ações desenvolvidas pela associação de pais, que se constitui como parceiro fundamental na preparação e concretização de atividades diárias do Agrupamento.” (Escola I-8, p. 1).

O facto de a escola não incentivar os pais/encarregados de educação na participação da vida da escola, e tendo sido anotado como aspeto negativo no relatório de AEE, a escola contra-argumenta no contraditório, com recurso aos resultados dos inquéritos aplicados:

“Os pais/encarregados de educação do ensino básico (80,4%) e da educação pré-escolar (91,7%) concordam ou concordam totalmente que: “A Direção incentiva os pais a participar na vida da escola”. (Escola III-3, p. 6).

Uma “boa liderança” passa pela Motivação das pessoas e gestão de conflitos, embora, alguns Diretores considerem que nem todos conflitos devem ser geridos por eles, como podemos averiguar na seguinte asserção:

“ (...) a afirmação: “a motivação das pessoas é expressivamente elevada, não sendo, contudo, consensual a satisfação com os procedimentos de avaliação do desempenho pedagógico dos docentes (a direção não evidenciou capacidade de resolver alguns conflitos latentes)”, leva-nos a considerar que a falta de consenso nos procedimentos de avaliação do desempenho docente não será característica deste Agrupamento. Os conflitos latentes (se os houve) foram resolvidos entre avaliador e avaliado, sem necessidade de intervenção da Direção, que não recebeu “queixas”, durante o processo, mas sim as reclamações legalmente instruídas, no fim do processo, não havendo recursos a registar.” (Escola I-4, p. 5).

Na subcategoria **B8-Gestão** (52) verificamos um maior número de asserções no indicador– Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos (31), em relação ao indicador– Promoção do desenvolvimento profissional (7), ao indicador – Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa (7), ao indicador – Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração dos horários e de distribuição de

serviço (4) e ao indicador – Avaliação de desempenho e gestão das competências dos trabalhadores (3).

O relatório de AEE de 2011-2012 refere que no campo de análise Gestão os pontos fortes, com um número ligeiramente maior às áreas de melhoria, “salientam sobretudo uma equilibrada e criteriosa gestão e afetação de recursos humanos e materiais” (IGEC, 2012b, p. 25).

Na mesma linha nos contraditórios, algumas escolas tentam mostrar que, apesar, dos recursos serem degradados, fazem um esforço para uma boa gestão dos mesmos:

“As escolas do agrupamento são de facto “velhas” e limitadas em termos de espaço. No entanto, as limitações existentes não são impeditivas do normal funcionamento de uma escola: há atividades de enriquecimento curricular, todos os alunos têm onde almoçar, as atividades letivas decorrem normalmente (regime duplo ou normal); existem espaços para as atividades desportivas; há bibliotecas escolares dinâmicas em todas as escolas (utilização das bibliotecas: 1º ciclo-80,0% e 2º e 3º ciclos-52,8%); há condições para realizar atividades de expressão artística, plástica (86% dos alunos do 1º ciclo refere que gostam das atividades de expressão plástica feitas na escola), tecnológica e ciências experimentais (50% dos alunos do 1º ciclo refere fazê-las, apesar de não haver espaços próprios; 78,4% dos alunos do 2º e 3º ciclos refere aprender com as experiências que fazem nas aulas). (Escola II-4, p. 10).

Outras referem que os recursos são escassos, mas tentam fazer a melhor Gestão possível:

“ (...) os quadros interativos-QI existentes no Agrupamento “...ainda não são suficientemente rentabilizados”. Os poucos QI existentes na escola sede (apenas 4) são mais que rentabilizados. Dois colocados nas salas de ciências experimentais são usados diariamente nestas áreas. Os outros dois também são usados diariamente, como é facilmente observável pelas constantes permutas de sala para os poderem utilizar. Os existentes no primeiro ciclo foram colocados dois dias antes da visita da equipa inspetiva e ainda nem se encontravam instalados, o que claramente foi visível.” (Escola II-4, p. 6).

Segundo o relatório de AEE de 2011-2012, identificam-se em algumas escolas “problemas na qualidade de alguns serviços prestados pela escola, designadamente, ao nível dos refeitórios escolares” (IGEC. 2012b,p.25). Porém, as escolas consideram que, determinadas responsabilidades na Gestão de recursos, que lhes são assacadas as ultrapassam:

“Também nos parece inaceitável que, em resposta aos insistentes pedidos da direção do agrupamento, de substituição urgente dos trabalhadores à autarquia local, sejam imputados os constrangimentos na gestão destes recursos à própria escola, (...).” (Escola II-1, p. 12).
“Não aceitamos que sejam imputados à escola, como pontos a melhorar: (...) “o incremento da qualidade do serviço do refeitório escolar” (...), o contrato de prestação de serviços e o caderno de encargos são da responsabilidade exclusiva da DRE (...). Anualmente a direção da escola sabe qual a empresa que vai explorar o refeitório, através da própria empresa ou quando o camião de distribuição dos géneros alimentares chega à escola para os descarregar. Não tem sido prática da DRE (...)

informar a escola do que se passa. De posse do caderno de encargos procuramos fazê-lo cumprir, mas a direção da escola não pode ir mais além.” (Escola II-11, p. 2)

Outras escolas manifestam-se por determinados aspetos terem sido subvalorizados na sua avaliação:

“Crê-se ser imperioso considerar igualmente alguns vetores que impulsionam a dinâmica do Agrupamento, criando uma identidade que o distingue positivamente, os quais se encontram pouco evidenciados ou, nalguns casos, mesmo omissos no relatório a que respeita este contraditório. Refere-se, por exemplo, a dinâmica e abrangência da Biblioteca Escolar (raros são os agrupamentos que possuem três bibliotecas, duas das quais em estabelecimentos do 1º ciclo e poucos assegurarão a interatividade que os acessos ao blogue da Biblioteca Escolar da escola sede atestam).” (Escola II-8, p. 12).

As asserções no indicador – Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração dos horários e de distribuição de serviço, apontam por um lado, para aspetos que não foram devidamente escrutinados:

“ (...) campo de análise Gestão é afirmado que os critérios de constituição das turmas e de elaboração dos horários dos alunos não constam dos documentos estruturantes. Tal não é verdade. Eles estão expressos no Projeto Educativo, de 2010/2013, página 13, que foi enviado à equipa de Avaliação Externa.” (Escola II-11, p. 1).

Ou para a responsabilização da escola por aspetos que as excede:

“O agrupamento refuta veementemente a afirmação que “...Ao nível da educação pré-escolar e do 1º ciclo, nos últimos anos, não tem existido a aplicação de critérios de continuidade...” por ser falsa e se reportar apenas a um caso isolado. O agrupamento aplica os critérios de continuidade, mas não pode prever situações de doença ou formas de mobilidade previstas na lei e autorizadas superiormente. A mobilidade ou o processo de substituição transcende a direção do agrupamento.” (Escola III-15, p. 10).

Embora sejam poucas as asserções no indicador – Avaliação de desempenho e gestão das competências dos trabalhadores, indiciando haver concordância entre AEE realizada e a imagem que a escola tem de si própria, no entanto, ainda surgem manifestações no sentido de considerarem que há uma partilha concertada nas decisões da vida escola, mas que não foi devidamente apreciado:

“À Gestão, mais propriamente aos recursos humanos, o relatório fala na receptividade às sugestões do pessoal não docente, não ser prática generalizada. Achamos aqui alguma falta de sentido e percepção da realidade do Agrupamento e com conseqüente influência negativa no resultado da avaliação, porque é exatamente uma característica das boas práticas deste Agrupamento de Escolas, e dizemos isto com segurança, porque é normal reunir com o pessoal periodicamente, fazer rotação desse pessoal pelos vários serviços e colocá-los de acordo com as suas tendências, capacidades funcionais e, ouvir sempre as suas sugestões, sendo exatamente ponto de honra desta Direção ao longo dos anos.” (Escola III-5, p. 2).

O relatório de AEE de 2011-2012 observa que no campo de análise Gestão “as áreas de melhoria identificam algumas fragilidades (...), da capacidade de elaborar um

plano de formação adequado às necessidades dos trabalhadores e que promova o desenvolvimento profissional” (IGEC, 2012b, p. 25).

Porém, muitas são as escolas que questionam a avaliação feita neste parâmetro, conforme as unidades de registo tomadas no indicador – Promoção do desenvolvimento profissional, que apontam para a existência de planos de formação elaborados com base nas necessidades sentidas, quer do pessoal docente, quer não docente, apresentando uma lista de ações de formação que referem ter promovido a sua implementação, apesar das dificuldades financeiras existentes:

“No vosso relatório é afirmado, preto no branco (...). Foi com grande espanto que lemos este argumento de V. Ex^{as} pois não só temos um plano de formação, como temos um núcleo de formação, devidamente constituído em RI, e cujo coordenador tem assento no CP. O Plano de Formação foi elaborado com a duração de quatro anos (2009/2013), com base no levantamento das necessidades de formação dos diversos departamentos e prevendo desde formação creditada a formação de carácter informal; formação de pessoal docente e não docente; formação contínua e acompanhamento da formação inicial... Este plano foi apresentado e aprovado em CP, remetido ao CFAE de (...) e (...), o que permitirá que, em finais de 2013, todos os docentes possuam os créditos necessários à progressão, dentro de áreas em que manifestam necessidade, apesar de não existir financiamento da parte da tutela.” (Escola III-16, p. 8).

“A vossa análise e abordagem referente aos planos de formação de pessoal docente e não docente não relata o que neste domínio se passou e realizou nos últimos anos. Apesar das dificuldades financeiras que têm condicionado a implementação e desenvolvimento de ações de formação, esta escola em colaboração com o Centro de Formação (...) desenvolveu várias ações de formação nas quais participaram vários professores desta escola. De entre esta formação destaco as várias ações de formação realizadas no âmbito do PTE destinadas, e com especificidades, aos vários grupos disciplinares.” (Escola II-9, p. 1).

Também o relatório de AEE de 2011-2012 observa que no campo de análise Gestão “as áreas de melhoria identificam algumas fragilidades ao nível da comunicação interna e externa, (...)” (IGEC, 2012b, p. 25). Porém, algumas escolas discordam quanto à avaliação realizada no indicador – Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa, porque consideram ter sido um aspeto conscientemente e amplamente trabalhado, no sentido de superar as dificuldades detetadas, conforme podemos observar pela seguinte asserção:

“A nossa discordância com o enunciado não podia ser maior, porquanto a comunicação interna é um dos pontos fortes que entendemos ser de registar. A questão da comunicação e da circulação da informação, era tida como ponto problemático no diagnóstico traçado em 2007, aquando da elaboração do Projeto Educativo, encontrando-se praticamente debelada em meados 2010, quando o documento foi revisto, fruto das estratégias então em uso para agilizar a comunicação interna.” (Escola III-1, p. 11).

Por outro lado apontam para o facto de apesar dos diferentes mecanismos de divulgação e sensibilização da informação, haver um certo alheamento dos recetores:

“Onde se lê "(...) existindo algum desconhecimento de documentos fundamentais por parte dos trabalhadores não docentes, alunos e encarregados de educação." não quer dizer isto que estes documentos não são divulgados. São devida e justamente divulgados, o que não garante que sejam lidos e consultados. Há sensibilização e profunda divulgação em reuniões de pais e EE do Regulamento Interno logo no início do ano letivo; o PE está disponível no portal do AE e em formato de papel em todos os estabelecimentos que constituem este AE. O PAA também está devidamente divulgado;”(Escola III-16, p. 9).

Na subcategoria **B9** –Autoavaliação e melhoria (34), verificamos um maior número de asserções no indicador-Continuidade e abrangência da autoavaliação (16), em relação ao indicador-Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação (7), ao indicador Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria (5), ao indicador-Coerência entre autoavaliação e ação para a melhoria (4) e ao indicador- Impactos da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais (1).

A autoavaliação, sendo entendida como estratégia de promover a melhoria do serviço educativo, proporciona que “cada escola e os seus atores reflitam sobre si e as suas intervenções e «gestos» profissionais” (Terrasêca, 2010, p. 137), para que as escolas possam dar “respostas igualmente atempadas e contextualizadas aos problemas que enfrentam e aos desafios que têm que responder” (Alaíz *et al.*, 2003, p. 19).

A autoavaliação como forma de promover a recolha de informação, reflexão e a ação para a melhoria, são percecionadas nas seguintes asserções:

“ O Relatório elaborado pela equipa de autoavaliação suscitou uma reflexão na comunidade escolar e está a ter impacto na elaboração do Projeto Educativo (PE), e no acompanhamento da execução do Plano Anual de Atividades, documentos estruturantes que são elaborados com o envolvimento de toda a comunidade educativa." (Escola III-19, pp. 8-9).

“Reconhece-se a necessidade de melhorar os procedimentos relativos à autoavaliação, no sentido de utilizar a informação recolhida e tratada para que esta possa traduzir-se em ações de melhoria. Todavia, consideramos que o trabalho já desenvolvido nesta área dotou o AE (...) de um manancial de informação relativo a múltiplos dados, que serão seguramente muito importantes para aferirmos futuramente a evolução que possa ocorrer. Assim, o caminho apontado pela equipa da IGE é o da melhoria de procedimentos no sentido de identificar os fatores determinantes do sucesso e do insucesso, implementar planos de melhoria e melhorar resultados escolares, o que para nós faz também todo o sentido.” (Escola IV-21, pp. 2-3).

A responsabilização das escolas e o reforço da sua autonomia tendem a impulsionar os mecanismos de autoavaliação adequados a cada contexto:

“Foi a experiência da Escola Secundária (...) em matéria de avaliação interna que aconselhou a que, no exercício da sua autonomia, se desenvolvesse um modelo de avaliação interna próprio e que melhor respondesse às suas necessidades organizacionais. Ao contrário do que se afirma, este modelo tem permitido desenvolver uma estratégia consolidada de melhoria e, do nosso ponto de vista,

aumentado a qualidade do serviço educativo prestado, como parece ser opinião da equipa de avaliação ao referi-lo como ponto forte.” (Escola III-10, p. 18).

Se a AEE tem como um dos principais objetivos a capacitação das escolas para autoquestionamento e o incremento das responsabilidades a todos os níveis, perspetivando um caminho para a melhoria, no entender de algumas escolas não foi valorizado o trabalho realizado ao longo do tempo para superação de fragilidades:

“Da análise do presente relatório não descortinamos qualquer relação comparativa com a avaliação anterior, nem qualquer consideração valorativa referente às melhorias introduzidas na sequência desta;” (Escola IV-5, p. 6).

“ (...) é de referir que o relatório nos deixa um sentimento de desconforto pelo pouco reconhecimento dado ao trabalho desenvolvido por toda a comunidade escolar, que nestes últimos anos envidou esforços e conseguiu superar as lacunas e contornar os aspetos apresentados como constrangimentos na última avaliação externa, tendo iniciado uma nova abordagem metodológica no que respeita às questões de ensino e aprendizagem.” (Escola IV-6, p. 7).

“O conteúdo do relatório da equipa da avaliação externa relativa à Autoavaliação e Melhoria refere-se exclusivamente ao trabalho desenvolvido no presente ano letivo, tendo a equipa da avaliação externa ignorado todo o processo desenvolvido desde 2006/07.” (Escola III-15, p. 10).

Outras escolas contestam a apreciação feita no indicador-Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação, pois segundo elas, é já uma realidade:

“Na verdade, o dispositivo de autoavaliação aplicado e a sua progressiva apropriação têm permitido uma identificação das nossas fragilidades, cujo diagnóstico emergiu da auscultação e análise do grupo de focagem com significativa representatividade, o que confere à Equipa trabalhar com sustentabilidade e legitimidade de toda a comunidade educativa, uma vez que todas as sensibilidades e segmentos da comunidade educativa estão aí representados.” (Escola III-16, p. 9).

Dos aspetos que mais discordância ofereceu à avaliação realizada, relativamente à subcategoria **B9**, diz respeito ao indicador-Continuidade e abrangência da autoavaliação, sendo também, de referir que segundo o relatório da AEE de 2011-2012, “as áreas de melhoria predominam claramente no campo de análise Autoavaliação e melhoria, com incidência na fragilidade dos processos-falta de continuidade e abrangência da autoavaliação” (IGEC, 2012b, p.25). Várias são as razões apontadas pelas escolas para tais fragilidades, como por exemplo, a reorganização do parque escolar e a necessidade de tempo para que fosse criada uma nova “identidade de escola”:

“ (...) havia que incutir regras de funcionamento a uma população discente mais heterogénea e amalgamada num espaço significativamente maior. A relevância destas tarefas veio protelar o processo de autoavaliação, pois ainda não estava criada uma identidade de escola, uma vez que quer os professores quer os alunos e mesmo os funcionários nem sequer se conheciam.” (Escola IV-23, p. 2).

“ (...) cumpre referir que, aquando da formação ministrada por uma equipa de formadores e frequentada por alguns elementos do Agrupamento, foi-nos dito que durante o ano de instalação do Agrupamento, nenhuma unidade orgânica deve proceder a qualquer processo de autoavaliação, sendo necessário algum tempo de «vida» para que então se possa avaliar o seu funcionamento. Antes disso seria avaliar o que ainda não há para avaliar.” (Escola I-2, p.7).

Outras escolas avançam com determinados fatores que não podem controlar, como a mobilidade de pessoal ou a aposentação, e, que influenciam o processo de autoavaliação da escola:

“Estabilidade e experiência da equipa (de autoavaliação) - porquê referir “*recorrente instabilidade*”, quando em termos de linhas mestras, de estrutura de comando, há uma linha de continuidade já com anos? Mais, a atual coordenadora da equipa integrava as equipas anteriores, tendo substituído, em 2009, a anterior responsável, por motivo de aposentação, ou seja, mesmo essa transição foi feita de forma a não gerar “instabilidade”, antes pelo contrário, houve preocupação de manter no grupo elementos com experiência no processo de autoavaliação em prática no agrupamento, cuja afirmação se fez sentir a partir de 2007.” (Escola III-1, p. 15).

“A descontinuidade detetada na constituição na equipa AVAL.I.A.R prende-se com a aposentação e a mobilidade dos docentes, situações normais em qualquer organização.” (Escola II-8, p. 12).

A descontinuidade da autoavaliação tanto pode dever-se, segundo algumas escolas, tanto à reestruturação da equipa, como à falta de verbas:

“A equipa de autoavaliação sofreu várias reestruturações a nível da sua constituição (...). Na tentativa de obter formação específica nesta área, estabeleceram-se contactos com uma empresa privada especializada em autoavaliação (*Another Step*) em 2010, tendo a equipa reunido com dois representantes da mesma que apresentaram o seu plano de trabalho. A proposta era aliciante, mas o Agrupamento não possuía verbas para utilizar os seus serviços.” (Escola III-19, p. 8).

Conforme as recomendações do GT “o aprofundamento da AEE deve dar uma atenção prioritária ao reforço da componente de autoavaliação, com acompanhamento e avaliação externa” (ME, 2011, p.57), e, tanto quanto a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro prevê a autoavaliação com carácter obrigatório e permanente, que segundo o artigo 6.º conta com o apoio da Administração educativa. Algumas escolas queixam-se que tal apoio preconizado não se verifica:

“A lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro verte a obrigatoriedade da autoavaliação e garante o apoio da Administração Central as escolas (artigo 6.º). Este apoio e formação não se tem verificado, continuando as escolas a fazer uma autoaprendizagem ou recorrendo a entidades externas para as quais, nem sempre, todas as escolas têm disponibilidade financeira.” (Escola II-9, p. 2).

Não havendo um modelo legalmente definido para autoavaliação “é claro que definida a grelha de análise da avaliação externa, esta acabará por uniformizar os dispositivos internos” (Simões, 2010, p.200), tal como denotamos na seguinte asserção:

“Autoavaliação e melhoria (...). É clara e não ambígua a nossa intenção de utilizar os objetivos e domínios da Avaliação Externa como um referencial de apoio, referencial esse que é um auxiliar para enquadrar a nossa atividade.” (Escola II-1, p.14).

A autoavaliação deve constituir-se como um processo de autoquestionamento e reflexão “cada escola tem que encontrar o seu modelo, construindo-o à medida das suas necessidades e do sentido que for sendo encontrado para a sua autoavaliação” (Simões, 2010, p. 200), perspectiva idêntica perpassa as seguintes asserções:

“(…) pois apesar de, na fase de reorganização do atual Agrupamento, não ter existido uma equipa formal de autoavaliação interna, não deixou de existir, tal como é aliás reconhecido neste relatório, um trabalho bem estruturado de análise e reflexão, por parte das estruturas educativas intermédias e de outras estruturas de gestão sobre os resultados académicos, sobre as necessidades do agrupamento e dos seus profissionais.” (Escola I-2, p. 7).

“A equipa de inspetores parece ter, no que respeita à implicação dos órgãos de direção, administração e gestão no processo de autoavaliação da organização, uma posição completamente diferente daquela que norteia este agrupamento. Uma das virtualidades da autonomia das organizações escolares reside exatamente aí: em cada contexto, os atores educativos respondem aos desafios de forma diferenciada. Rejeitamos que tal possa ser avaliado negativamente.” (Escola II-8, p.12).

A eficácia da autoavaliação, como mecanismo consistente de autorregulação no caminho para a melhoria da escola, perspectiva a AEE como um processo que poderá tender “a médio prazo, para um programa de auditoria da qualidade da autoavaliação das escolas” (ME,2011, p. 57). A autoavaliação deve ser entendida como forma de promoção do desenvolvimento das escolas com projetos e objetivos próprios e, não, um mecanismo produtor de “retratos de paisagem, retocados para expor” (Simões, 2010, p. 200), embora, a pressão exercida sobre as escolas poderá levá-las a adotar “uma posição eventualmente defensiva, no sentido de mostrar o melhor e esconder o pior” (Barreira et al., 2011, p. 90).

Segundo o relatório de AEE de 2011-2012, no campo de análise Autoavaliação e melhoria, as áreas de melhoria surgem entre mais frequentes, assinalando as fragilidades associadas ao nível da continuidade e abrangência da autoavaliação, e da coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria.

Relativamente à subcategoria **B10**-Balanço entre pontos fortes e áreas de melhoria referentes à categoria **B**-Discordância quanto à operacionalização do quadro de referência

no Anexo V apresentamos uma grelha com a distribuição das unidades de registo analisadas nos contraditórios.

O Quadro 10 mostra as diferentes frequências das unidades de registo por indicador na subcategoria **B10**-Balanço entre pontos fortes e áreas de melhoria, relativamente à Categoria **B**-Discordância quanto à operacionalização do quadro de referência (cf. Quadro 10).

Quadro 10- Frequência de unidades de registo relativas à subcategoria **B10**- Balanço entre pontos fortes e áreas de melhoria)

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	
		Por indicador	Por subcategoria
B10 - Balanço entre pontos fortes e áreas de melhoria	• Preponderância de pontos fortes -Domínio Resultados	8	39
	• Preponderância de pontos fortes -Domínio Prestação do Serviço Educativo	14	
	• Preponderância de pontos fortes -Domínio Liderança e Gestão	10	
	• Preponderância de pontos fortes- em dois domínios em simultâneo	3	
	• Preponderância de pontos fortes nos três domínios em simultâneo	4	

A análise dos resultados (cf. Quadro 10) na subcategoria **B10**-Balanço entre pontos fortes e áreas de melhoria mostra um maior número de asserções nos indicadores Preponderância dos pontos fortes num dos domínios em avaliação, sendo de realçar que a discordância quanto a avaliação realizada no «Domínio Resultados» é relativamente menor em relação aos outros domínios «Prestação do serviço educativo» e «Liderança e Gestão». Este facto, possivelmente possa ser explicado por os indicadores de medida no «Domínio Resultados» se encontrar de certa forma mais objetivado e quantificado, pois tem essencialmente em consideração a diferença entre o valor observado e o valor esperado. No entanto, mesmo neste domínio, para além dos valores quantificáveis há as análises descritivas, sendo que, algumas escolas reclamam como podemos exemplificar a seguir:

“Pela leitura do RAE e face ao exposto, considera-se que não é coerente a classificação de Bom atribuída neste domínio, (Resultados) visto que é reconhecido o predomínio de pontos fortes numa atitude de reflexão e regulação sistemáticas e procedimentos generalizados e eficazes, o que consideramos posicionar o nosso desempenho no nível de classificação de MUITO BOM.” (Escola IV-15, p.1).

Nos domínios «Prestação do serviço educativo» e «Liderança e Gestão» as escolas que discordam da avaliação realizada entendem que a classificação atribuída ao domínio em causa não está de acordo com a análise descritiva feita pela equipa inspetiva, como podemos exemplificar pelas seguintes asserções:

“No que concerne a este domínio (Prestação do serviço educativo), a atribuição da classificação Suficiente parece-nos manifestamente desprestigiante, não correspondendo ao trabalho efetivamente desenvolvido, não estando em consonância com os pontos fortes referidos.” (Escola III-7, p.14).

Face à avaliação externa agora realizada, e ao agora exposto no âmbito deste Contraditório, entende este Agrupamento que no domínio da Liderança e Gestão, tendo como referência os descritores apontados pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise incluídos nos domínios – liderança, gestão e autoavaliação e melhoria - em resultado de práticas organizacionais, generalizadas e eficazes, algumas delas exemplares, pelo que se posiciona no nível de classificação de MUITO BOM. (Escola IV-6, p.7).

Há a assinalar, o facto de quatro escolas discordarem com a classificação atribuída nos três domínios:

(...) verificamos uma relativização dos aspetos positivos, fazendo assim transparecer que aspetos a melhorar superam os aspetos positivos, o que entendemos não corresponder à verdade. Ora, quer pela apreciação do seu mérito, quer pela simples contagem, verifica-se que os pontos fortes predominam os pontos fracos na **totalidade** dos domínios em análise. (Escola III-7, p. 1).

Verificamos assim, que as escolas percecionam a necessidade de haver uma maior conformidade entre as análises descritivas e a classificação atribuída em cada domínio na AEE realizada.

4.3. Impactos e efeitos da AEE

O Anexo VI apresenta uma grelha com a distribuição das unidades de registo analisadas nos contraditórios referentes à categoria **C**-Impactos e efeitos da AEE, nas subcategorias **C1**-Na comunidade; **C2**-Na escola; **C3**-Em sala de aula; **C4**-Na autoavaliação e respetivos indicadores.

O Quadro 11 mostra as diferentes frequências das unidades de registo por indicador e por subcategoria (**C1**, **C2**, **C3** e **C4**), relativamente à Categoria **C**-Impactos e efeitos da AEE (cf. Quadro 11).

Quadro 11- Frequência de unidades de registo relativas à categoria C- Impactos e efeitos da AEE

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	
		Por indicador	Por subcategoria
C1- Na comunidade	• Iniciativas com parceiros externos	18	70
	• Participação em projetos de âmbito local, nacional e internacional	15	
	• Relações com associações/assembleias	6	
	• Relações com encarregados de educação	6	
	• Relações com pessoal não docente	0	
	• Imagem da escola na comunidade	12	
	• Reconhecimento do sucesso dos alunos	10	
	• Divulgação da informação	3	
C2- Na escola	• Formação para docentes/ pessoal não docente	14	123
	• Monitorização /análise dos resultados dos alunos	12	
	• Planos de melhoria dos resultados dos alunos	8	
	• Prevenção das situações de abandono e de desistência escolar	5	
	• Promoção do trabalho colaborativo disciplinar e interdisciplinar	18	
	• Planos de verificação do cumprimento das atividades propostas	5	
	• Articulação vertical /horizontal do ensino	34	
	• Participação em projetos da escola	6	
	• Planos de melhoria na utilização dos recursos escolares	15	
	• Planos de controlo das regras e disciplina nos espaços escolares	6	
C3- Em sala de aula	• Práticas educativas diversificadas	18	45
	• Planos de recuperação/acompanhamento pedagógico de alunos com mais dificuldades	10	
	• Planos de monitorização da atividade científico-pedagógica	11	
	• Planos de controlo de indisciplina	6	
C4- Na auto-avaliação	• Referências à articulação entre avaliação externa e autoavaliação	9	40
	• Melhoria dos mecanismos de autoavaliação da escola	17	
	• Planos de superação dos pontos fracos/consolidação dos pontos fortes	11	

Uma primeira análise dos resultados (cf. Quadro 11) mostra que as subcategorias criadas na categoria C-Impactos e efeitos da AEE: **C1**-Na comunidade; **C2**-Na escola; **C3**-Em sala de aula; **C4**-Na autoavaliação, por ordem de frequência das unidades de registo da maior para a menor se organizam da seguinte forma: **C2 > C1 > C3 > C4**.

Verificando-se assim, um maior número de asserções na subcategoria **C2**- Impactos e efeitos da AEE na escola (123), em relação à subcategoria **C1**- Na comunidade (70), à subcategoria **C3**-Em sala de aula (45), e à subcategoria **C4**-Na autoavaliação (40). Estes dados, numa leitura rápida, leva-nos a pensar que a escola

desenvolve já um conjunto de ações que a dinamizam enquanto organização virada para a comunidade, e, também, relacionados com a estrutura orgânico-pedagógica. Asserções diretamente relacionadas com ações desenvolvidas ao nível da sala de aula, ou com a autoavaliação, interpretadas como reflexo da AEE anteriormente realizada, surgem em menor número.

Relativamente às ações desencadeadas pelas escolas, que as projetam na comunidade, há a referir um maior número de asserções nos indicadores: Iniciativas com parceiros externos (18) e Participação em projetos de âmbito local, nacional e internacional (15).

Tal facto vem corroborar as observações feitas no relatório da AEE de 2011-2012, ao referir que o referente Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras, apresenta-se em segundo lugar na categoria pontos fortes (IGEC, 2012b).

Pelas múltiplas parcerias que as escolas estabelecem, parece-nos haver uma mudança do estado de imobilismo e isolamento, tornando-as organizações mais interativas com as comunidades locais, como podemos exemplificar com as seguintes asserções:

“A (escola) tem intensificado a sua relação com a comunidade, nomeadamente ao nível empresarial, industrial, comercial e jornalístico. Destaca-se e o facto de os alunos dos cursos profissionais desta escola terem a preferência das empresas da região para estágio e em termos de empregabilidade.” (Escola I-6, p. 6).

“ (...) ao longo dos seus 26 anos de existência a Escola tem estabelecido variadas e consolidadas parcerias com a comunidade social (autarquia, universidades, empresas públicas e privadas, entre outros)(...)” (Escola IV-15, p. 2).

“(…) a Escola Secundária (...) tem um protocolo de permuta de instalações com o Clube Desportivo da (...), ao abrigo do qual dezenas de atletas deste clube praticam as modalidades de voleibol e basquetebol nas instalações desportivas da Escola Secundária (...). Bem como praticam atletismo, futebol e artes marciais várias outras associações e clubes desportivos.” (Escola III-10, p. 15).

As inúmeras iniciativas no estabelecimento de parcerias e/ou desenvolvimento de projetos, mostra-nos uma escola diferente da do passado e leva-nos a questionar “a falsa evidência do imobilismo da escola e que se traduz na ideia de que, apesar das mudanças sucessivamente prometidas e das reformas sucessivamente anunciadas, a escola mantém-se na mesma” (Barroso, 2007, p. 167).

Se por um lado, é a própria mudança que se opera na sociedade, privilegiando a comunicação e interação entre os indivíduos, grupos e organizações, e, que impulsiona as escolas a incorporar a mesma atitude, por outro, sendo um dos aspetos sob escrutínio

na AEE, é aceitável que envidem esforços para que consigam níveis mais elevados de desempenho nesta área.

Pela análise de conteúdo dos contraditórios, parece-nos que as escolas têm vindo a adotar uma visão alargada dos objetivos educativos, que vão para além do desenvolvimento de competências básicas ao nível cognitivo, esforçando-se pelo desenvolvimento de outras competências de ordem pessoal, social e de um nível mais complexo, que embora, ainda que indiretamente, têm impacto nos resultados académicos, como nos deixam transparecer as seguintes asserções:

“Nas línguas estrangeiras (Espanhol iniciação e Inglês continuação) a escola tem participado no projeto europeu eTwinning, desde 2005/2006, e no projeto internacional Connecting Classrooms, respetivamente, como forma de melhorar as competências dos alunos. No caso do projeto eTwinning a escola já ganhou o “Prémio (...)”, o “Prémio (...)” e é finalista aos “Prémios (...)” na categoria etária 16 – 19.” (Escola II-12, p. 5).

“(…) o hábito da leitura em família, tendo elaborado caixas com decorações alusivas ao tema, para transportar livros para as escolas do 1º ciclo, a fim de que os alunos levem livros para casa, para serem lidos por um familiar. Após leitura do livro, deverá ser preenchida uma ficha de leitura muito simples, que será devolvida à Biblioteca, para feedback do impacto da atividade na comunidade. Este projeto pretende contribuir para o aumento de hábitos de leitura não só dos alunos, mas também dos respetivos encarregados de educação, como forma de aumentar as competências linguísticas de todos, e, sobretudo, de diminuir as dificuldades de compreensão oral e escrita evidenciadas pelos alunos, em todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.” (Escola III-8, p. 2).

Por outro lado, temos a realçar o desenvolvimento de projetos que se articulam diretamente com o currículo e a melhoria dos resultados académicos:

“É importante referir a implementação do Projeto Fénix, de dimensão nacional, fundamental para o trabalho desenvolvido nas turmas de promoção do sucesso educativo.” (Escola III-3, p. 5).

“A participação em projetos de âmbito nacional (PNL, PMIL, Projeto Fénix, Testes Intermédios, (...), como estratégia de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;” (Escola III-4, p. 4).

A participação de forma ativa das associações/assembleias de alunos e encarregados de educação, na vida da escola, parece não ser expressiva, e, a maior parte das vezes reduzir-se à conformidade dos normativos, há no entanto, a assinalar situações bem-sucedidas, tanto no que diz respeito a alunos:

“o ambiente é propício ao desenvolvimento da cidadania e as oportunidades de vivência de uma cidadania ativa são múltiplas (...) dentro e fora de sala de aula”, e ainda nas assembleias de alunos (pré-escolar e 1º ciclos), de delegados e subdelegados (2º, 3º ciclos e secundário), comissão/ associação de alunos/estudantes, enquanto espaços e tempos onde os alunos exercem a sua capacidade de participação, tomada de decisão e corresponsabilização.” (Escola III-4, p. 4).

Como assinalar situações bem-sucedidas em relação aos encarregados de educação, visando a decisão refletida e partilhada dos percursos escolares dos seus educandos:

“(…) os percursos escolares dos alunos são delineados e refletidos com os respetivos encarregados de educação/família na análise de perfis pessoais e profissionais, mobilizando múltiplos intervenientes na tomada de decisão, respeitando liberdades de escolha que fazem parte do processo de formação para o exercício de uma cidadania mais responsável e participada;” (Escola III-12, p. 2).

“Realizam-se, ao longo do ano, várias reuniões com os encarregados de educação no sentido de fomentar uma maior interação entre os pais e a escola e de os incentivar/envolver na vida escolar dos seus educandos.” (Escola II-4, p. 5).

O relatório da AEE realizada em 2011-2012 é mencionado que o grau de satisfação da comunidade educativa constitui um referente com “um número significativo de asserções relativas a pontos fortes” (IGEC, 2012b, p. 27). A abertura da escola ao meio, passando pela adequação do currículo, a promoção do aumento da escolaridade e a interatividade estabelecida com a comunidade, parecem ter sido contributos para o patamar atingido:

“(…), o que é reconhecido através do elevado grau de satisfação da comunidade educativa e que se traduz na flexibilização e contextualização de currículos com vista à melhoria dos resultados dos alunos. Sublinha-se que, a escola tem estado atenta aos sinais exteriores e procuramos caminhos que permitam aos nossos alunos alcançar o sucesso académico e social.” (Escola IV-15, p. 2).

“Em relação ao desenvolvimento da comunidade envolvente é de referir o contributo do Agrupamento na melhoria das condições de vida da população, aumentando a escolaridade dos habitantes locais, incluindo pessoal não docente – cursos EFA, com a obtenção do 12º ano de escolaridade (…).” (Escola III-7, p. 10).

“Contribuição da Escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente através de oferta curricular diversificada, participação em projetos e concursos da comunidade (teatro, gala das escolas, marchas, exposições, comemorações de efemérides, por exemplo), organização de atividades para público-alvo diversificado (sessões sobre síndrome de Asperger, apoio a alunos com necessidades educativas especiais, gestão do orçamento familiar, Open Source, bem como atividades desportivas, por exemplo);” (Escola III-12, p.17).

A valorização do sucesso dos alunos é apresentada pelas escolas como uma prática consolidada, constituindo um referente com “um número significativo de asserções relativas a pontos fortes” no relatório da AEE realizada em 2011-2012 (IGEC, 2012b, p. 27). A Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar dos ensinos básico e secundário prevê o reconhecimento e a valorização do mérito dos alunos (artigo 7.º) e a atribuição de prémios de mérito (artigo 9.º). Sendo um processo legalmente instituído, questionamo-nos se as escolas se limitam ao

cumprimento dos normativos, ou se efetivamente, é uma prática apropriada como uma mais-valia na promoção da melhoria:

“ (...) também se pode afirmar que o próprio Quadro de Excelência incorpora o reconhecimento do valor e do mérito dos alunos porquanto as centenas de alunos que o integraram nos últimos anos não só tiveram resultados de excelência como revelaram um percurso escolar e cívico sem mancha.” (Escola III-10, p.8).

“É referido pelos avaliadores que o Agrupamento reconhece o mérito dos seus alunos, realizando uma cerimónia de entrega de prémios que valoriza o seu desempenho académico e as suas qualidades cívicas. Efetivamente 32 alunos do 1º ciclo e 126 alunos dos 2º e 3º ciclos foram premiados pelo seu esforço e sucesso académico, no final do ano letivo de 2010/2011, numa cerimónia pública de entrega de prémios de excelência.” (Escola II-8, p.7).

“Formas de valorização dos sucessos dos alunos: quadro de mérito, atribuição de pequenos prémios, divulgação no jornal escolar *online* entre outros;” (Escola III-12, p.17).

A fragilidade apontada no relatório da AEE realizada em 2011-2012, relativamente ao nível da comunicação interna e externa (IGEC,2012b) e, constituindo-se um dos pontos discordantes nos contraditórios, apresenta-se no entanto, embora não de forma expressiva, como uma prática eficiente para algumas escolas:

“A informação circula de forma eficiente, quer por afixação documental, quer por via eletrónica e/ou presencial, nomeadamente em reuniões ou encontros informais entre docentes.” (Escola III-12, p.16).

Na subcategoria **C2**, os impactos e efeitos da AEE, ao nível de escola, tendo em conta o número de asserções nos contraditórios, parece apontar para uma maior preocupação das escolas em relação às práticas associadas à articulação do ensino (34), promoção do trabalho colaborativo (18), a melhoria da utilização dos recursos (15), a formação do pessoal docente e não docente (14) e, a monitorização e análise dos resultados dos alunos (12).

Apesar de o relatório da AEE realizada em 2011-2012 observar alguma fragilidade “da capacidade de elaboração de um plano interno de formação adequado às necessidades dos trabalhadores e que promova o seu desenvolvimento profissional” (IGEC, 2012b, p. 25), algumas escolas manifestam-se em sentido contrário, apresentando por vezes, longas listas de ações de formação promovidas e a adequação aos seus profissionais, quer mobilizando os recursos internos, quer estabelecendo pontes com outras entidades formadoras:

“A fragilidade apontada de insuficiente participação dos docentes do 1º ciclo na formação promovida pela administração, no âmbito da matemática, deixou de fazer sentido, já que a partir de 2007/2008, todos os docentes do Agrupamento fizeram formação no âmbito dessa disciplina (...). Foi feita

também formação no âmbito das ciências experimentais e dos novos programas de português. Todos os docentes do Agrupamento estiveram nestes programas de formação, (...).” (Escola I-2, p. 8).

“Os docentes têm feito formação no âmbito do projeto educativo e curricular da escola em articulação com o plano de formação do ministério da educação e ciência, do CFAE sediado na cidade e ainda com entidades exteriores ao ministério da tutela, nomeadamente com instituições de ensino superior, sindicatos e Institutos autónomos. A direção mostra total abertura no que concerne à formação do corpo docente nomeadamente no plano dos programas de pós graduação, mestrados e doutoramentos, elaborando horários facilitadores para essa mesma graduação;” (Escola III-12, p. 38).

“(…) o Agrupamento merece um lugar de destaque, sendo um exemplo a seguir, pois é dos poucos no concelho que encerra em si uma bolsa própria de formadores, de reconhecido mérito pelo trabalho desenvolvido na área das TIC, entre outras iniciativas merecedoras de louvor, designadamente as enquadradas na autoformação em contexto.” (Escola IV-6, p. 6).

A monitorização e avaliação das aprendizagens, através da leitura dos contraditórios, parece indiciar ser uma prática organizativa implementada pelas escolas:

“No que concerne a monitorização e avaliação das aprendizagens: A escola tem vindo a implementar mecanismos de controlo e de disciplina de procedimentos em matéria avaliativa, procurando combater rotinas instaladas e práticas obsoletas, e procurando uma maior coerência entre avaliação e ensino. Eis alguns exemplos: a) Realização de avaliação diagnóstica em todas as disciplinas e modalidades de ensino; b) Aferição, adequação e uniformização de procedimentos e instrumentos de avaliação; c) Realização de testes iguais, no mesmo dia e à mesma hora, em todas as turmas de uma mesma disciplina/ano que não realize teste intermédio;” (Escola I-1, p. 5).

“A monitorização dos resultados de aprendizagem e a análise de fatores na origem do insucesso dos alunos, tem sido realizada de forma sistemática e tem sido crucial para a regulação de atividades letivas e não letivas desenvolvidas no Agrupamento, tendo-se refletido globalmente, como também é reconhecido, na melhoria do desempenho dos alunos.” (Escola I-2, p. 7).

Ressaltar o facto de as escolas apontarem uma melhoria do sucesso como reflexo dessa monitorização e avaliação das aprendizagens:

“Nos últimos anos, a escola tem vindo a implementar um conjunto de mecanismos de funcionamento ao nível pedagógico (...) que, pela dinâmica organizativa gerada, tiveram reflexos já em 2010/2011 na melhoria da qualidade das aprendizagens e, de um modo geral, na melhoria dos resultados escolares.” (Escola I-1, p. 1).

“A (escola) tem vindo a consolidar uma melhoria gradual e sustentada nos resultados dos alunos, quer a nível das classificações internas, quer externas, sendo pontuais os casos em que se verificam desvios. Sublinha-se que a prestação dos alunos desta escola nos exames nacionais está quase sempre acima das médias nacionais, regionais e locais.” (Escola I-6, p. 6).

Segundo o relatório da AEE realizada em 2011-2012 no campo da Monitorização de avaliação do ensino “mais de metade das asserções relacionadas com pontos fortes refere a eficácia das medidas de prevenção da desistência e do abandono dos alunos desenvolvidas pela escola (IGEC, 2012b, p. 24). Também através da leitura dos contraditórios percebemos que as escolas desenvolvem esforços nesse sentido:

“É bom lembrar que o abandono escolar anda frequentemente ligado ao insucesso, pelo que, procurando prestar um verdadeiro serviço público de educação, esta escola tem acolhido inúmeros jovens provenientes de outras escolas, porventura mais seletivas em relação à qualidade dos alunos e menos movidas por lógicas de serviço público e de inclusão.” (Escola I-1, p. 7).

“A preocupação com a inclusão, a integração de alunos em risco de abandono escolar, o apoio aos que denotam mais dificuldades de aprendizagem e a resposta às necessidades locais de formação está patente na oferta formativa diferenciada existente na Escola a qual tem obrigado a um investimento, nos últimos anos, na ampliação e apetrechamento de salas específicas.” (Escola III-7, p. 10).

“Realça também a diminuição do abandono escolar que se tem vindo a verificar, que nos parece ser reflexo da diversificação da oferta educativa que proporcionamos e da atenção dada nesta matéria.” (Escola IV-21, p. 1).

Segundo Hargreaves e Thurler (1998; 1994 citados por Alaíz et al., 2003) a cultura profissional dos professores estabelece uma dinâmica específica de crucial importância na vida da escola. Assim, na escola tradicional, o trabalho dos professores era caracterizado por um certo isolamento, sem interferência externa, pedindo-se aos professores que desenvolvessem o melhor possível a atividade na sala de aula, ao que denominaram uma cultura profissional de individualismo. Noutras escolas estabelecem-se grupos de professores com determinadas afinidades e lealdades, não havendo propriamente, um isolamento nem um trabalho colaborativo, ao que designaram balcanização - funcionam como “cidades-estado”, como por exemplo “os professores da manhã e os professores da tarde” (Alaíz et al., 2003, p. 124). O trabalho comum entre professores pode derivar de uma imposição das chefias, sem que haja interiorização ou a partilha valores comuns, ao que aqueles autores designaram por “colegialidade forçada” (Hargreaves e Thurler, 1998; 1994 citados por Alaíz et al., 2003). Numa verdadeira cultura de colaboração, os professores trabalham entre pares num ambiente de confiança, respeito e apoio mútuos, partilhando materiais, experiências, elaboração de instrumentos. No entanto, segundo Hargreaves (1998 citado por Alaíz et al., 2003), a cultura mais adequada, nas sociedades pós-modernas, é a do “mosaico fluido”, ou seja, aquela em que os professores colaboram entre si estabelecendo parcerias e “empenham-se flexível e criativamente em diferentes tarefas que visam a resolução de problemas específicos e respondem a desafios arriscados” (p. 125).

O relatório da AEE realizada em 2011-2012 aponta o trabalho cooperativo entre docentes como um dos pontos fortes no campo de análise-Planeamento e articulação (IGEC, 2012b). Espera-se que a AEE promova o nascimento uma verdadeira “cultura de colaboração” entre os professores, no entanto, pelo que nos foi dado a atender, a maior

parte das asserções dos contraditórios relativas ao trabalho colaborativo, está coberta por um véu de “colegialidade forçada”:

“Os planos de melhoria dos diversos departamentos surgiram na dinâmica do Agrupamento há três anos, ditando normas de funcionamento dos mesmos ao nível do trabalho docente no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como na implementação de trabalho cooperativo.” (Escola III-3, p. 2).

“(…) componente não letiva, distribuídas da seguinte forma: 2 horas para reuniões de trabalho para preparação de aulas, elaboração de materiais e instrumentos de avaliação, com o objetivo de que o trabalho colaborativo seja fortalecido resultando de uma mais-valia para o sucesso dos alunos (…).” (Escola II-8, p. 3).

“Ao nível dos resultados internos, foram também, já adotados procedimentos estruturais, muito especialmente ao nível do 3º ciclo, no que diz respeito: à intensificação do trabalho colaborativo e cooperativo;” (Escola III-9, p. 2).

“A distribuição de serviço prevê, no âmbito da componente não letiva de cada docente, um bloco comum, por grupo disciplinar, para trabalho cooperativo/colaborativo. Em cada um dos órgãos/estruturas de supervisão implementa-se este modo de trabalho que está previsto nos respetivos regimentos. A cooperação/colaboração é uma prática disseminada entre os docentes e abrange um grande número de tarefas inerentes à função docente.” (Escola III-12, p. 21).

“(…) sessões de trabalho semanal para estimular o trabalho colaborativo entre docentes, permitindo a reflexão pedagógica, a planificação das atividades letivas (...) a construção partilhada de testes e outros instrumentos de avaliação, a reflexão sobre os resultados obtidos...” (Escola I-1, p. 2).

Surgem contudo, algumas asserções que perspetivam o trabalho colaborativo num espírito de entreajuda, flexibilidade e sentido de oportunidade:

“É incentivado o trabalho cooperativo, em particular entre docentes que lecionam os mesmos níveis/anos de escolaridade, para a gestão do currículo e a partilha de experiências e de conhecimentos. Sempre que é detetada qualquer dificuldade no desempenho da função docente, o coordenador e o responsável do grupo de recrutamento procuram solucioná-la com celeridade e espírito de entreajuda, mas sempre mais com uma atitude formativa/instrutiva e menos inspetiva.” (Escola IV-7, p.13).

O relatório da AEE realizada em 2011-2012, no campo de análise-Planeamento e articulação, observa que predominam as áreas de melhoria de “consolidação das práticas da gestão articulada do currículo, com reflexos na sequencialidade das aprendizagens” (IGEC, 2012b, p. 24). Sendo já, uma fragilidade detetada na AEE do primeiro ciclo avaliativo, algumas escolas desenvolveram esforços no sentido da sua superação:

“A equipa avaliativa reconheceu que a falta de articulação curricular, apontada como debilidade no ciclo avaliativo de 2007, foi combatida com um conjunto de medidas que tem potenciado essa articulação, tendo elencado essas ações.” (Escola II-8, p. 6).

A supervisão colegial promovida pelas estruturas intermédias, embora que incipiente, segundo a IGEC (2012), começa a revelar-se na estrutura organizacional, como é expressado por algumas escolas:

“ (...) cabe às estruturas de gestão intermédia, aos departamentos e, de forma mais operativa, aos grupos disciplinares, aferir o cumprimento da planificação e assegurar o cumprimento integral dos programas.” (Escola I-1, p. 5).

“Este processo, que implica a monitorização do trabalho efetuado no seio dos departamentos curriculares e dos grupos de recrutamento, incide, fundamentalmente, na consulta das planificações elaboradas e na aferição dos critérios de avaliação, da estrutura dos diferentes elementos de avaliação (testes) e dos materiais produzidos. Este trabalho conta com a colaboração dos coordenadores dos departamentos, delegados de grupo e do conselho pedagógico, e tem como objetivo garantir a articulação curricular intra e interdepartamentais. Refira-se, ainda, a preocupação dos coordenadores dos diferentes departamentos ao nível da uniformização sistemática de procedimentos, a análise e discussão de normativos legais e a concessão e elaboração de documentos.” (Escola III-21, p.4).

“ (...) reuniões de Conselho Diretores de Turma que visam aferir procedimentos de atuação no âmbito dos conselhos de turma e apresentar propostas para a articulação curricular/coordenação pedagógica, nos órgãos competentes (Conselho Pedagógico e Conselhos de Turma).” (Escola II-4, p. 5).

“As práticas da supervisão colegial podem ser constatadas na elaboração de materiais e planificações conjuntas dos docentes, e sobretudo na realização de matrizes de testes (que permitem verificar a coerência entre situações de aprendizagem desenvolvidas e tipos de questões – avaliação efetuada) e planos de melhoria por disciplinas, em que os subcoordenadores promovem a reflexão em torno das dificuldades sentidas pelos alunos, as situações de aprendizagem desenvolvidas, os instrumentos de avaliação utilizados e a reflexão relativamente a ações de melhoria a promover, na turma ou em anos futuros, na respetiva disciplina.” (Escola IV-10, p. 4).

Também a preocupação com a articulação vertical, sequencialidade entre ciclos e a interação entre estabelecimentos é uma prática manifestada por algumas escolas:

“ (...) esta é a única escola do concelho que, no seu Dia Aberto, é visitada por alunos do 9º ano das restantes escolas, procurando contribuir para a orientação vocacional e para o fomento da sequencialidade entre ciclos de ensino e entre escolas. A psicóloga da escola realiza ainda, anualmente, um périplo por todas as escolas do concelho, divulgando a oferta educativa e esclarecendo os alunos em matéria de orientação escolar e vocacional.” (Escola I-1, p. 8).

“Importa clarificar que desde há mais de uma década que a Direção da escola tem proposto, em sede de reunião da área pedagógica (...) a criação de dispositivos de articulação entre estabelecimentos de ensino, no período de matrículas e constituição de turmas, de forma a garantir a passagem de informação sobre os alunos que transitam de ciclos e escola, para responder, em tempo útil e de modo ajustado, às necessidades dos alunos e respetivas famílias.” (Escolas IV-12, p. 2).

Os projetos desenvolvidos a nível da escola, constituindo-se como uma boa prática, passam pela criação de clubes e outras atividades:

“A criação de clubes (eco-clube, clube de música, de artes, de ciências, de línguas, Oficina de Leitura e Escrita) e outras atividades extracurriculares (Desporto Escolar, teatro...) permitem aos alunos a permanência na escola para além do horário letivo;” (Escola II-6, p. 4).

A gestão de recursos humanos e materiais, sendo apontado como um dos pontos fortes da AEE realizada em 2011-2012 (IGEC, 2012b), o que também é percebido através das asserções dos contraditórios produzidos:

“Ao nível da Gestão, limitamo-nos a concordar com as afirmações da Equipa de Avaliação Externa que faz considerações abonatórias à gestão dos espaços, distribuição de equipamentos, boas práticas de conservação, higiene e limpeza.” (Escola III-5, p. 2).

“De realçar ainda, o papel da Biblioteca Escolar no fomento do gosto pela leitura e pela produção escrita, incentivando o espírito criativo nos nossos alunos.” (Escola IV-7, p. 4).

“(…) refere-se a existência, a tempo inteiro, de uma psicóloga que garante o funcionamento de um Serviço de Psicologia e Orientação com repercussões muito positivas na vida académica dos alunos dado o seu trabalho de orientação vocacional, mas também de atendimento personalizado, de análise e referenciação de dificuldades (de enormíssima importância na elaboração de planos de recuperação e de acompanhamento);” (Escola II-8, p. 13).

Também, ao nível das práticas organizacionais, denota-se a preocupação com a implementação de ações que visam uma melhoria no controlo das regras e disciplina nos espaços escolares:

“(…) constata-se de que de facto a indisciplina deixou de ser um problema de primeiro plano no nosso agrupamento (opinião corroborada também pelos encarregados de educação em reuniões com a direção), sendo que na escola sede a introdução do cartão de aluno, primeiro, e agora da videovigilância, vieram dar mais um forte contributo nesta matéria, dado que deixou de circular dinheiro na escola, fator primordial em muitos problemas anteriormente registados.” (Escola IV-21, p. 2).

“A linha de atuação desta direção, no sentido de resolver o baixo índice de problemas de indisciplina (que a partir de 2009 tem vindo a diminuir nos registos internos do Agrupamento, tendo em conta o tipo de ocorrência e os alunos envolvidos, tal como foi referido no painel de encerramento com a equipa avaliativa), centra-se na aplicação de medidas corretivas e não sancionatórias, nomeadamente, no cumprimento de atividades de integração escolar e serviço comunitário e não na suspensão de alunos, contrariando a orientação frequentemente formulada pelos relatores das ocorrências.” (Escola II-8, p. 5).

Na subcategoria **C3**, os impactos e efeitos da AEE, em sala de aula, tendo em conta o número de asserções nos contraditórios, parece apontar para uma maior preocupação das escolas em relação às práticas educativas diversificadas (18), planos de monitorização da atividade científico-pedagógica (11), planos de recuperação/acompanhamento pedagógico de alunos com mais dificuldades (10), e planos de controlo de indisciplina (6).

O relatório da AEE realizada em 2011-2012, no campo de análise Práticas de ensino aponta como pontos fortes aspetos relacionados com a “adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais; a utilização de metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens; a adequação das respostas educativas às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos” (IGEC, 2012b, p. 23).

Nos contraditórios podemos perceber uma mudança efetuada no sentido da implementação de boas práticas educativas, impulsionadas pelo processo de AEE:

“Nos últimos anos e, especialmente, a partir da intervenção da equipa de avaliação externa, no ano de 2008, o agrupamento tem apostado na melhoria das práticas letivas/pedagógicas e tem dinamizado todo um conjunto de práxis organizacionais que se têm afirmado eficazes no percurso escolar dos alunos, (...)” (Escola II-1, p. 1).

A promoção de metodologias ativas e experimentais é um propósito educativo estruturante da literacia científica que se reveste de grande importância na sociedade atual dominada pela Ciência e Tecnologia. No entanto, o ensino das ciências reveste-se de grande complexidade, levantando várias questões: O que deve fazer parte do currículo das ciências? Quais devem ser os objetivos de educação em ciências? O que é suposto os alunos aprenderem? Como devem os professores ensinar ciências? Quais as formas mais eficazes de aprender e ensinar ciências?

As respostas a estas questões não são fáceis e dependem de um conjunto de fatores que partem das orientações curriculares do Ministério de Educação e da filosofia de educação subjacente. Se, por um lado, é percecionado através do relatório de AEE e das asserções constantes nos contraditórios que as escolas têm já alicerçado o desenvolvimento de metodologias ativas e experimentais, como podemos exemplificar pela seguinte unidade de registo:

“ (...) é destacado o desenvolvimento da componente experimental como prática pedagógica sistemática com resultados positivos na melhoria das aprendizagens das ciências; são referidos os projetos, com o exemplo do Daphnia. Contudo, pensamos que será de referir, também, que os alunos têm participado em muitos outros projetos, nomeadamente relacionados com a Ciência Viva, que têm permitido desenvolver a vertente experimental e o conhecimento científico, (...)” (Escola IV-1, p. 2).

Por outro lado, é fundamental perceber a eficácia do ensino e aprendizagem das ciências nas escolas portuguesas. Para tal, a partir dos objetivos/competências previamente definidos, seria necessário averiguar se as metodologias utilizadas, conduzem efetivamente a uma melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem e sucesso escolar real, no ensino das ciências.

A melhoria do desempenho da escola depende das ações que visam a promoção da equidade e justiça social, prestando apoio educativo aos alunos, integrando assim, “os valores da qualidade e da equidade, fazendo da equidade uma qualidade da escola e promovendo uma qualidade equitativa para todo o serviço educativo” (Barroso, 2007, p.169). Tal entendimento perpassa as asserções seguintes:

“Subscrevemos o referido no relatório de avaliação externa como razões para esta tendência de subida de resultados académicos dos alunos, nomeadamente: uma aposta muito forte no apoio educativo aos alunos, como estratégia para dar resposta às necessidades educativas, na prevenção do insucesso e abandono escolar e também na melhoria da qualidade das aprendizagens;” (Escola III-4, p. 4).

“Ao nível das Práticas de Ensino, salientaria: (...) b) A implementação de “medidas-ponte”, por nível de proficiência, destinadas a alunos (8º, 9º e 10º anos), (...). Tais medidas, assentam em aulas de recuperação a decorrer nos primeiros 15 dias de Setembro de cada ano, com o objetivo de harmonizar ritmos de aprendizagem (...).” (Escola I-1, p. 3).

Um dos aspetos mais discordantes em relação à AEE realizada diz respeito ao acompanhamento da prática letiva, sendo que muitas escolas dizem fazê-lo de forma indireta, através da supervisão e acompanhamento das lideranças intermédias:

“Em sede de reuniões de departamento e/ou grupo disciplinar, a elaboração das planificações, a avaliação do ponto da situação, a definição dos critérios de avaliação, a implementação de medidas e estratégias de recuperação, a reformulação de práticas letivas no sentido de um maior ajustamento de atuações, constituem a nosso ver, procedimentos adequados de acompanhamento da prática letiva de cada docente.” (Escola I-2, p. 4).

Outras escolas observam que o acompanhamento e a supervisão direta em sala de aula são realizados em situações pontuais, embora sejam envidados esforços para a tornar uma prática mais sistematizada:

“A assistência de aulas a docentes com maiores dificuldades tem sido prática dos coordenadores, sempre que o horário do docente e do coordenador o permite, assim como no âmbito da supervisão dos docentes titulares de turma aos docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular, sempre que tal se mostra necessário. Reafirma-se, assim, que a assistência de aulas entre docentes é promovida neste agrupamento, sendo certo que existem constrangimentos de vária ordem que obstam a sua prática com caráter mais sistemático.” (Escola I-9, p. 3).

“A supervisão da prática letiva em sala de aula só é feita, em casos pontuais, quando se justifica ou por solicitação dos docentes.” (Escola II-4, p. 7).

Há escolas que perspetivam a presença dos seus pares em sala de aula como uma faceta do trabalho colaborativo e espírito de entreajuda.

“Considerou-se que o importante seria que se criasse um clima de trabalho colaborativo, potencializando, reforçando e intensificando algumas práticas existentes e passando pela presença de professores em aulas de outros colegas.” (Escola III-6, p. 2).

Também a supervisão direta em sala de aula é utilizada para resolver problemas de indisciplina:

“Acompanhamento, monitorização e apoio do coordenador de departamento e do delgado de grupo aos professores, no terreno, designadamente àqueles que revelam mais dificuldades na prática pedagógica e na manutenção da ordem dentro da sala de aula.” (Escola I-1, p.2).

Outras formas de ultrapassar problemas de ordem disciplinar dos alunos passam pela criação de projetos específicos e, envolvimento e responsabilização dos alunos e seus encarregados de educação:

“ (...) persiste alguma indisciplina perturbadora da aprendizagem, que o Agrupamento tem tratado.” O Agrupamento tem vindo a envidar esforços na minimização dos problemas de indisciplina. Está a ser implementado o Projeto de Inserção Escolar (PIE), que tem como objetivo contribuir para a resolução de problemas de indisciplina e promover a reflexão sobre os comportamentos problemáticos dos alunos. Sempre que necessário, a Direção reúne com os alunos e respetivos encarregados de educação para colmatar problemas emergentes. Todos os alunos, em cada turma assinam um contrato pedagógico que os compromete com os seus deveres.” (Escola III-3, p. 3).

Na subcategoria **C4**, os impactos e efeitos da AEE, na autoavaliação, tendo em conta o número de asserções nos contraditórios, parece apontar para uma maior preocupação das escolas em relação à melhoria dos mecanismos de autoavaliação das escolas (17), a superação dos pontos fracos e consolidação dos pontos fortes (11) e, à articulação entre a AEE e autoavaliação (9).

Segundo o relatório da AEE realizada em 2011-2012 as “áreas de melhoria predominam claramente no campo de análise *Autoavaliação e melhoria*, com incidência na fragilidade dos processos- falta de continuidade e abrangência da autoavaliação- na coerência entre a autoavaliação e a elaboração e implementação de planos de melhoria” (IGEC, 2012b, p. 25).

A IGEC (2012b) perspetiva a AEE como forma de incentivar o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação que pressupõe um processo de autoquestionamento constante, e, a implementação de planos e ações de melhoria. Também, este é o entendimento manifestado por algumas escolas:

“Não querendo perder a oportunidade de tirar partido da finalidade primordial do processo de avaliação externa - fomentar e consolidar a autoavaliação para que daí resulte uma oportunidade de melhoria (...).” (Escola I-2, p. 1).

“(...) a opinião manifestada neste contraditório não pretende descurar a importância da avaliação externa na consolidação da autoavaliação (...).” (Escola II-1, p. 2).

No entanto, a AEE deve caminhar no “sentido de construir a sua dispensabilidade (...) para se dissolver e diluir tão cedo quanto possível, isto é, logo que uma nova cultura de avaliação esteja finalmente consolidada” (Terrasêca, 2010, p. 139).

A AEE ao promover mecanismos de autoavaliação que se consubstanciam numa interpelação das práticas educativas e de processos de mudança, na procura da melhoria do serviço educativo adequado a cada contexto sustenta a consolidação da autonomia:

“ (...) o presente processo de avaliação externa é por nós entendido como: Passo para consolidar a autonomia, sustentada em práticas de autoavaliação, já validadas, valorizando a participação na escola da comunidade educativa;” (Escola III-1, p.1).

Não havendo um quadro de referência pré-definido para a autoavaliação, o quadro de referência da AEE poderá servir de base aos dispositivos internos de avaliação. Nesta linha, Bidarra et al. (2011) referem que a “avaliação externa concorre para a autoavaliação diretamente pela pressão que exerce e indiretamente pelo quadro de referência que oferece, que frequentemente é adotado pelas escolas, que reconhecem a pertinência dos domínios e dos fatores avaliados” (p.42), o que pode ser exemplificado pela seguinte asserção:

“A avaliação interna, promovida pela escola, tem tido em atenção o quadro de referência e os domínios da avaliação externa das escolas implementada pela Inspeção-Geral da Educação.” (Escola II-10, p.7).

Embora o quadro de referência da AEE seja adotado por algumas escolas para a realização da sua autoavaliação, sendo um processo da responsabilidade da escola, esta poderá selecionar o modelo que mais se adequa às suas características:

“Realça-se que a versão portuguesa do modelo CAF-Educação aguarda homologação da IGE pelo que a Escola está a trabalhar com a versão inglesa traduzida pela SINASE;” (Escola III-12, p-41).

“O Projeto Educativo em discussão no Agrupamento, elaborado segundo a metodologia Balanced Scorecard é revelador da maturidade organizacional da comunidade educativa evidenciando a capacidade autoavaliação e conseqüente identificação de fatores críticos de sucesso. O seu Plano de Ação induz à melhoria das práticas organizacionais e ao seu impacto no desenvolvimento profissional dos colaboradores, na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e do nível de interação e cooperação de todos os intervenientes no ato educativo e no desenvolvimento comunitário.” (Escola IV-10, p7).

É notado no relatório da AEE de 2011-2012 que algumas escolas já têm consolidadas práticas de autoavaliação (IGEC, 2012b), o que também podemos assinalar pelas seguintes unidades de registo:

“Destacou-se a cultura de autoavaliação já enraizada, deve continuar a ser aprofundada, aproveitando-se e articulando-se as dinâmicas dos processos já em curso, promovidos no âmbito da Equipa de Autoavaliação, do Observatório da Melhoria e Eficácia das Escolas e do projeto Eduq, dando também uma periodicidade mais cíclica às iniciativas desenvolvidas.” (Escola III-6, p.2).

“A autorregulação é praticada pelo Agrupamento de forma intencional e sistemática há vários anos. O tratamento estatístico dos resultados escolares dos alunos e a identificação dos fatores de insucesso levou à concretização de ações de melhoria cujos efeitos já são visíveis, como por exemplo a melhoria dos resultados escolares e a inexistência de abandono.” (Escola II-4, p.13).

Outras escolas reconhecem que o processo de autoavaliação ainda é incipiente:

“Consideramos, pois, que a consolidação do referencial de autoavaliação é uma questão de tempo e que está a ser feita. Esta é uma não questão pois a sua consolidação está a ser efetuada; é um passo em frente no processo de melhoria, quando com parada com a realidade vivida antes da anterior avaliação externa.” (Escola III-21, p. 9).

Outras escolas ainda andam à procura dos mecanismos que possam tornar a autoavaliação um processo eficaz:

“A contratação de uma assessoria externa deve e tem que ser considerada uma medida do plano de melhoria desta equipa de autoavaliação.” (Escola II-8, p. 11).

“Para além de docentes da escola terem participado em várias ações de formação e encontros sobre autoavaliação de escolas, para uma maior eficiência e eficácia deste processo, em 2008, no âmbito do Plano de Formação da ES (...), toda a equipa de autoavaliação realizou a ação de formação contínua “A Autoavaliação das Escolas _ Cultura de Avaliação e Melhoria de Qualidade”, na modalidade de oficina de formação que decorreu de 7/01/2008 a 11/07/2008, na ES (...).” (Escola II-12, p. 8).

Algumas escolas fazem referência ao impacto e efeito do relatório da AEE realizada no primeiro ciclo avaliativo, levando-as a desencadear ações de melhoria que efetivamente se refletiram quer nas classificações atribuídas na presente AEE:

“Com a atribuição das menções de Suficiente (...), Bom (...) e Bom (...), (o que confronta com os resultados da avaliação externa realizada (...) dezembro 2007, onde se obteve a menção de Suficiente em todos os domínios - fortaleceu-se a ideia de melhoria implementada no Projeto Educativo e no Projeto de Intervenção desta Direção.” (Escola II-7, p.1).

“A melhoria do serviço prestado no Agrupamento, é consequência da atenção dada, precisamente às orientações quer da primeira Avaliação Externa quer das Autoavaliações, (...).” (Escola III-5, p.3).

Quer na tentativa de superação de debilidades anteriormente detetadas:

“A comparação que a seguir se apresenta dos resultados das duas avaliações externas poderá permitir a constatação clara que houve, de fato, uma melhoria em relação aos aspetos apontados inicialmente como debilidades: (...).” (Escola I-2, p.8).

“(…) se partirmos da consideração dos pontos fracos identificados no relatório da Avaliação Externa realizada em 2008, constata-se que dos 3 pontos enunciados, todos foram superados, designadamente (...) se partirmos das asserções conotadas com aspetos/áreas merecedoras de melhoria que se encontram ao longo de todo o corpo do relatório da Avaliação Externa realizada em 2008, verifica-se que das 16 asserções, 11 foram superadas, nomeadamente: (...). ” (Escola IV-5, p.5).

“A inexistência formal de um projeto de autoavaliação não impediu que fosse despoletado um conjunto de intervenções faseadas no tempo, com a plena participação da comunidade, que permitiu que todos os pontos fracos apontados pela avaliação externa realizada em 2008 fossem superados e a maioria dos constrangimentos transpostos.” (Escola IV-6, p.6).

Quer na promoção de boas práticas e na melhoria dos resultados dos alunos:

“Dos processos de autoavaliação resultaram modificações substantivas nas práticas letivas, na organização do processo educativo e na elaboração dos documentos estruturantes do funcionamento do Agrupamento.” (Escola III-3, p.7).

“No que diz respeito ao impacto da autoavaliação interna feita pela equipa, pensamos que as recomendações propostas, já permitiram uma melhoria dos resultados dos alunos, que com o decorrer do tempo se tornará mais sólida, pois é um trabalho extenso, moroso e com poucos resultados visíveis no imediato.” (Escola III-21, p. 8).

O processo generalizado de avaliação de escolas é uma realidade recente no sistema educativo português, não contabilizando ainda, uma década. Sendo a escola um sistema de elevada complexidade, a envolvência dos diferentes atores, as mudanças a efetuar no terreno são processos morosos, mas que se vão instalando. A recente reorganização da rede escolar trouxe alguma instabilidade à escola, assim como, pressões, de ordem interna e/ou externa, que sobre ela incidem, torna necessário dar tempo para que as escolas encontrem o seu rumo em direção à “melhoria” que se preconiza.

4.4. Sugestões de melhoria ao modelo de AEE

O Anexo VII apresenta uma grelha com a distribuição das unidades de registo analisadas nos contraditórios por subcategoria e indicador, referentes à categoria **D**-Sugestões de melhoria ao modelo de AEE.

O Quadro 12 mostra as diferentes frequências das unidades de registo por indicador e por subcategoria (**D1**, **D2**, **D3**), relativamente à Categoria **D**-Sugestões de melhoria ao modelo de AEE (cf. Quadro 12).

Quadro 12- Frequência de unidades de registo relativas à categoria **D**- Sugestões de melhoria ao modelo de AEE

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	
		Por indicador	Por subcategoria
D1 - Procedimentos	• Maior duração das visitas	5	7
	• Número de painéis	2	
D2 - Instrumentos usados	• Maior nº de documentos consultados	2	7
	• Maior explicitação da grelha de classificação	5	
D3 - Intervenientes	• Maior nº e diversificação nas equipas de avaliadores	0	0

Uma primeira análise dos resultados (cf. Quadro 12) mostra que as subcategorias criadas por ordem de frequência das unidades de registo da maior para a menor se organizam da seguinte forma: **D1 = D2 > D3**.

Nos contraditórios analisados verificámos asserções com referências a sugestões relativamente aos procedimentos e instrumentos usados na AEE, não havendo no entanto, sugestões quanto à constituição das equipas de avaliadores. Embora, as asserções sejam em número reduzido, surgem sugestões para um maior tempo das visitas e maior explicitação da grelha de classificação. Na subcategoria **D1- Procedimentos**, as escolas consideram que o tempo de visita é manifestamente, reduzido para recolher informação e apreciar a abrangência do trabalho desenvolvido:

“ (...) certos de que três dias, apesar dos painéis e dos documentos deste Agrupamento, poderão não ser suficientes para captar a abrangência do trabalho desenvolvido por todos os intervenientes nesta comunidade educativa, (...)” (Escola III-8, p-1).

“Estamos convencidos que a equipa de avaliadores, com mais tempo para conhecer e avaliar o modelo de avaliação interna desta Escola, certamente perceberia que a existência de três equipas de autoavaliação tem permitido à Escola Secundária (...) implementar “um modelo de avaliação institucional estruturado” (Escola III-10, p.18).

“ (...) a ES (...) reconhece e defende a importância da Avaliação Externa das Escolas e compreende a dificuldade do exercício de avaliação constrangido por um tempo muito curto de contato com a realidade organizacional de cada escola (...)” (Escola III-20, p.1).

“ (...) a equipa inspetiva exerceu a sua atividade, embora tendo naturalmente em conta os constrangimentos causados pelas limitações de tempo disponível para a mesma, o que nem sempre facilitará a recolha de informação ou a sua aferição completa.” (Escola IV-21, p.1).

Relativamente à introdução do painel para a auscultação de representantes das autarquias, não há quaisquer referências a esta alteração, o que pode ser entendido como uma medida bem aceite. No entanto, há a sugestão de designar um painel na AEE ao Conselho Pedagógico, sendo este um órgão vital na vida da escola:

“ (...) consideramos uma lacuna neste processo de avaliação externa (2º ciclo) a ausência de qualquer referência ao principal órgão educativo e pedagógico de uma estrutura escolar, o Conselho Pedagógico (C.P.). (...) Esta é apenas uma sugestão para a melhoria do próximo ciclo de avaliação externa, 3º ciclo, pois verificámos que não se trata de uma situação pontual assinalada nesta intervenção, é o próprio desenho desta fase de avaliação externa, pois não há nenhum painel destinado ao Conselho Pedagógico.” (Escola II-5, p.3).

As escolas sugerem de crucial importância que a AEE seja feita numa perspetiva evolutiva e abrangente, fazendo um estudo comparativo de todo o trabalho desenvolvido desde a avaliação anterior e não, baseada em parte da informação para julgar o todo:

“ (...) é feita a monitorização dos resultados apenas às disciplinas de Português e Matemática, consideramos que sendo este um segundo momento de avaliação externa deveria ter sido feito o estudo comparativo a outras disciplinas, em particular às disciplinas que foram trabalhadas no primeiro momento de avaliação externa para melhor posicionar o trabalho evolutivo da escola relativamente a este domínio.” (Escola II-5, p.1).

As escolas manifestam como positiva a contextualização da análise dos resultados, sugerindo no entanto, que sejam consideradas um maior número de variáveis explicativas e seja explicitada a forma como são utilizadas:

“A Escola Secundária (...) defende a necessidade, utilidade e pertinência da contextualização das análises dos resultados escolares. Contudo, vê ainda como muito limitado o exercício realizado, quer pela escassa informação de fundamentação da relevância relativa das variáveis explicativas estudadas, quer pela ausência de informação sobre a forma como foram aplicadas.” (Escola III-20, p.2).

Outra sugestão observada diz respeito ao conhecimento atempado dos instrumentos de avaliação a aplicar, essencialmente, os dados estatísticos de referência, para que o processo de AEE se torne mais transparente:

“Consideramos também pertinente o conhecimento atempado dos instrumentos de avaliação a aplicar, nomeadamente de “checklist” com a totalidade dos pontos fortes esperados nos diferentes domínios, assim como a necessidade de as escolas disporem atempadamente, diremos, sistematicamente, de informação estatística de âmbito nacional e não apenas quando são avaliadas.” (Escola IV-5, p.7).

Assim, na Categoria **D**-Sugestões de melhoria ao modelo de AEE há assinalar essencialmente, os seguintes pontos: alargamento do tempo das visitas dos avaliadores à escola, para que possam recolher informação útil para fundamentação das apreciações feitas e, ter uma perspetiva mais realista da escola; o Conselho Pedagógico deveria constituir um painel, dado, ser um órgão importante nas decisões da vida da escola; a AEE ter uma perspetiva evolutiva de todo o trabalho desenvolvido, e não ficar confinada a resultados parciais; ter em consideração um maior número de variáveis, assim como, a sua explicitação na contextualização dos resultados; as escolas terem acesso de forma cabal e atempada da informação e instrumentos em que se baseia a sua avaliação.

Considerações finais

*“A pesquisa,
É a surpresa, a cada descoberta,
De se ver recuar fronteira do desconhecido,
Como se a natureza cheia de mistérios,
Procurasse fugir de seu descobridor.”*
Martin Gerard-B (1994)
In Laville e Dionne (1997/1999, p. 279).

Ao longo desta caminhada debruçámo-nos sobre a problemática da avaliação de escolas, e, tendo em consideração os objetivos definidos na presente investigação, as questões que a orientaram e feita a análise interpretativa dos dados, somos chegados às considerações finais, apontando para os resultados do estudo, as suas limitações, pistas de trabalho para um maior aprofundamento do tema no futuro e os contributos de enriquecimento pessoal e profissional.

O objetivo central do trabalho consistia em conhecer como as escolas percecionam a utilidade e eficácia da AEE com base na análise dos contraditórios elaborados em função dos relatórios da AEE realizada no ano 2011-2012 em Portugal continental.

Na primeira parte do trabalho fizemos o enquadramento teórico e normativo-legal da AEE em Portugal. O Capítulo I da primeira parte abordou a temática das pesquisas em torno das escolas eficazes e melhoria eficaz da escola. No Capítulo II tentámos delinear, de forma resumida, o percurso “inspetivo” e “avaliativo” do sistema educativo português, o cruzamento entre a AEE e a autoavaliação, o percurso entre o primeiro e segundo ciclos da AEE, assinalando as mudanças e finalmente, fizemos algumas referências às análises dos contraditórios já realizadas noutros estudos.

Na segunda parte realizámos o estudo empírico, sendo o Capítulo III reservado à contextualização e objetivos do estudo, à descrição da metodologia de natureza qualitativa, fenomenológica-interpretativa, através da técnica de análise de conteúdo de um “*corpus documental*” constituído pelos 66 contraditórios elaborados pelas escolas, no ano 2011-2012, nas quatro regiões educativas: Norte; Centro; Lisboa e Vale do Tejo; Alentejo e Algarve. Ainda, neste Capítulo III apresentámos uma matriz concetual com as categorias, subcategorias e indicadores que presidiram à recolha de dados constantes nos contraditórios. A matriz concetual de análise de conteúdo foi arquitetada no sentido

de possibilitar a desocultação dos objetivos e questões do estudo, previamente definidos.

No Capítulo IV procedemos à apresentação, análise e discussão dos dados. Assim, relativamente ao objetivo conhecer a atitude das escolas perante a AEE, perscrutado através da Categoria A, foi dado a perceber que, as escolas percecionam a AEE como um vetor na promoção da melhoria da qualidade educativa, perspetivada como um instrumento de gestão e melhoria, essencialmente, no que diz respeito a uma melhor preparação para a recolha de informação e a organização dos processos de planeamento da própria escola.

A utilidade da AEE manifestada pelas escolas passa pela promoção do autoconhecimento, possibilitando o delinear de estratégias de aperfeiçoamento contínuo, assumindo-se a escola como uma *organização aprendente*. As escolas percecionam a AEE como um olhar externo, competente e descomprometido que ao cruzar-se com a avaliação interna promove o desenvolvimento da organização escolar, impulsionando ações específicas com o intuito de melhorar os procedimentos e o funcionamento da instituição, nomeadamente nas áreas problemáticas, ou seja, deixam transparecer que há um *feedback* da AEE.

Uma das discordâncias relativas ao modelo adotado pela IGEC incide sobre a subjetividade da parametrização, solicitando uma maior objetivação e quantificação dos indicadores. Acrescente-se no entanto, que em qualquer processo avaliativo está subjacente uma certa subjetividade, dado que a avaliação é um juízo de valor com base num quadro de referência constituído por um conjunto de referentes. A avaliação das escolas reveste-se de uma grande complexidade, pois, se existem referentes que podem ser avaliados por indicadores quantitativos, porém, outros só o poderão ser, de forma qualitativa.

Outro ponto de discordância ao modelo de AEE adotado, é o facto de haver escolas que o consideram redutor, porquanto não conseguir abranger o trabalho desenvolvido, e, segundo algumas escolas, baseando-se apenas na “dimensão obsessiva das estatísticas”. Outras consideram ainda, um desfasamento entre a escala qualitativa das apreciações feitas nos referentes e a classificação final atribuída no domínio.

Relativamente às alterações introduzidas no quadro de referência de AEE para este novo ciclo avaliativo, as observações feitas nos contraditórios apontam como positiva a análise dos resultados contextualizados, embora considerem que deveriam ser

usadas um maior número de variáveis de contexto e de forma mais explicitada. O facto de as alusões às alterações introduzidas no novo modelo serem reduzidas, pode indiciar que são bem aceites pelas escolas, havendo assim, uma evolução positiva do modelo de AEE. Também, são escassas as referências a concepções de avaliação ou modelos de avaliação, podendo sugerir que há um certo distanciamento entre o conhecimento científico produzido e a prática na educação, mais concretamente, no que diz respeito à avaliação das organizações. Entre os caminhos possíveis para a promoção da eficácia da AEE está a aliança entre o saber científico e o saber experiencial de todos os atores, com responsabilidade, no sistema educativo. A interação estabelecida entre o conhecimento e a ação reflete-se na imagem muito positiva que as escolas fazem das equipas avaliativas. Acreditamos que a qualidade técnica e o elevado profissionalismo são o reflexo de uma longa caminhada que os inspetores portugueses têm feito nas organizações nacionais e internacionais, em especial europeias, e, o cruzamento do saber científico-académico dos avaliadores externos, elementos constituintes das equipas avaliativas.

Relativamente à Categoria **B**-Discordância quanto à operacionalização do modelo, verificámos um maior número de asserções dentro do «Domínio Resultados» e, em particular na subcategoria **B1**-Resultados académicos. As discordâncias mais frequentes, nesta subcategoria, são as seguintes: as variáveis de contexto não foram devidamente apreciadas; além das variáveis consideradas, outras variáveis, como a fusão de escolas deveriam ser tomadas em consideração; a apreciação da evolução dos resultados académicos não foi feita numa perspetiva integrada e alargada, mas sim, focalizada no “valor esperado” dos resultados externos de um ano; o “valor esperado” é considerado por algumas escolas, uma abstração matemática, não se percebendo muito bem como é ponderado na AEE; as “regras do jogo da avaliação”, informação e instrumentos não são atempadamente fornecidos e esclarecidos; a dualidade de critérios na apreciação externa dos resultados académicos entre, os ensino básico e secundário; as provas nacionais não estão calibradas, levando a flutuação anual das médias dos resultados das provas dos exames nacionais aplicados; há a sobrevalorização da dimensão cognitiva dos resultados dos alunos, em detrimento de outras dimensões, relacionais, socio-afetivas, comunicacionais, morais e estéticas, igualmente importantes mas, não avaliadas em provas estandardizadas.

A ênfase dada à necessidade de medir os resultados dos alunos, através de testes padronizados/exames nacionais, constitui uma perspetiva tecnicista de avaliar a eficácia

da escola, prestando contas ao poder central e, ao público em geral, visando promover a melhoria da educação e, o reforço de autonomia das escolas, com a consequente responsabilização dos agentes educativos no terreno.

O contexto socioeconómico e político em que Portugal se insere, tem assistido a pressões no sentido de valorização dos resultados dos alunos em provas padronizadas que através de operações estatísticas complexas “avaliam o desempenho” da escola.

No domínio Prestação do serviço educativo, na subcategoria **B4**-Planeamento e articulação, é o indicador Gestão articulada do currículo que apresenta o maior número de asserções discordantes nos contraditórios, sendo estes, uma contra-argumentação da avaliação realizada, pois, tendo em conta que no relatório de AEE é referido que este aspeto constitui uma das principais áreas de melhoria das escolas (IGEC, 2012b), não sendo assim, de estranhar o elevado número de referências. No entanto percebe-se pelas considerações tecidas nos contraditórios que há um trabalho de sistematização de dados, explicitação de projetos, articulação entre diferentes atores do terreno, para superar dificuldades detetadas. Se notamos trabalho das escolas em relação à interação com o meio, recolha e organização da informação ao nível das estruturas intermédias da escola, já ao nível da sala de aula, não há evidências de um trabalho consistente para promover as boas práticas e apurar a sua eficácia.

Na subcategoria **B5**-Práticas de ensino, muitas são as referências nos contraditórios quanto à utilização de metodologias ativas e experimentais, sendo considerado pela IGEC (2012b) um ponto forte da AEE realizada. Contudo, falta perceber a eficácia da metodologia utilizada, pois, não basta utilizar o computador, ou, realizar atividades experimentais, é indispensável conhecer o efeito real dessas práticas. Em especial, no campo da literacia científica, há um caminho a percorrer para aquilatar a eficácia dessas metodologias. Para tal, seria essencial, por um lado, definir linhas orientadoras dos objetivos/competências a atingir, e, por outro, promover a formação, acompanhamento e supervisão da prática letiva. Ora, este é um dos pontos que mais discordância teve na avaliação externa realizada. A supervisão e acompanhamento da prática letiva, com a observação de aulas, realidade legalmente prevista em contexto de formação, ou, de Avaliação de Desempenho Docente, contudo, as escolas consideram-na um indicador ilegítimo de avaliação das escolas. Por outro lado, reivindicam que sejam criadas as condições, em termos de normativos-legais e organizacionais, horários, estruturas e responsáveis, para que tal prática seja exequível.

Assim, as escolas contemplam a supervisão e acompanhamento da prática letiva de forma indireta, através da análise dos materiais produzidos em sede de grupos disciplinares e/ou departamentos, pelas estruturas intermédias, ou, diretamente, em situações pontuais em que seja necessária uma intervenção mais proativa.

Relativamente à monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens é percebido um trabalho desenvolvido pelas escolas, essencialmente, monitorização dos resultados escolares, apoio educativo diferenciado e prevenção do abandono escolar. Embora, as escolas considerem que muitas vezes, não é feita uma leitura fidedigna na AEE dos dados ou das ações desencadeadas nesta área.

Relativamente ao impacto e efeito da AEE na Comunidade, subcategoria **C1**, verifica-se que as escolas promovem uma dinâmica significativa, interagindo com parceiros externos, autarquias, tecido empresarial, instituições de vária ordem, que se refletem nas inúmeras iniciativas e projetos desenvolvidos. No entanto, parece ainda incipiente uma participação positiva e consolidada dos encarregados de educação na vida das escolas. Nota-se contudo, a preocupação das escolas granjearem uma boa imagem e projetá-la para a comunidade.

Na subcategoria **C2**, impacto e efeito da AEE na escola, verifica-se uma forte argumentação quanto às ações desenvolvidas no que respeita à articulação vertical e horizontal do ensino, parecendo haver neste aspeto, um desfasamento entre o que a IGEC (2012b) apontou como área de melhoria no relatório de AEE, e o discurso produzido pelas escolas.

No que respeita à promoção do trabalho colaborativo, parece ter havido impacto da AEE no sentido de terem sido desencadeadas estratégias, responsabilizando as estruturas intermédias e criando espaços nos horários dos professores para a implementação de condições de trabalho cooperativo e articulação das práticas de ensino-aprendizagem.

Também parece ter havido preocupações acrescidas na gestão e rentabilização dos recursos escolares, e, em especial, no que se refere às Bibliotecas escolares, traduzindo-se em espaços vivos dentro da escola. Algumas escolas manifestam escassez de recursos, como computadores e instalações laboratoriais, embora, considerem que fazem uma boa gestão dos recursos existentes.

Embora, o relatório da IGEC (2012b) continuar apontar para lacunas quanto à elaboração de planos de formação adequados que visem a promoção do

desenvolvimento profissional, e, tendo em conta que este teria sido já uma fragilidade apontada no primeiro ciclo de AEE, pelo que foi dado a perceber pelos contraditórios, as escolas reagiram no sentido da superação desse aspeto menos positivo, chegando algumas a apresentar extensas listas de ações de formação desenvolvidas para os seus profissionais, e mais, a justificação com especificações de cada ação de formação. Mostram que se mobilizaram traçando planos de formação e envolvendo diferentes entidades formadoras, centros de formação, instituições, os próprios professores, e facilitando a possibilidade de os docentes frequentarem pós-graduações, mestrados e doutoramentos.

Outro aspeto que parece evidenciar trabalho desenvolvido pelas escolas diz respeito à monitorização e análise dos resultados dos alunos, assim como, a elaboração de planos que visam a melhoria desses resultados. Algumas escolas reconhecem que foi o esforço despendido nesta área que as levou a uma melhoria resultados escolares. Parece também haver preocupação com a inclusão e integração dos alunos em risco de abandono escolar. Para tal, prestam apoio e ofertas educativas diversificadas.

Relativamente ao impacto e efeito da AEE em sala de aula, subcategoria **C3**, parece ter havido um esforço acrescido no sentido de implementar práticas de ensino diversificadas, ativas e experimentais. No entanto, fica ainda por conhecer o grau de eficácia das práticas utilizadas. Seria necessário apurar o que se passa em sala de aula e aferir quanto à eficácia das metodologias empregues. Porém, a supervisão da prática letiva em sala de aula parece confinada à ADD, formação de professores e em casos pontuais para a resolução de situações mais delicadas, para além disto, raramente se constitui uma prática sistemática.

No que respeita à autoavaliação, subcategoria **C4**, as escolas parecem consolidar a ideia que a AEE impulsionou mecanismos de autorregulação que visaram essencialmente a superação dos pontos fracos e áreas de melhoria apontados no relatório de AEE do primeiro ciclo.

No entanto, percebe-se que ainda há caminho a percorrer, sendo que muitas escolas reconhecem que ainda estão a tatear formas para melhor adequar a autorregulação. Se por um lado, há escolas que recorrem a entidades externas e a modelos diversificados de autoavaliação, outras cingem-se aos recursos internos e ajustam a sua autoavaliação ao quadro de referência da AEE. Ora, se há a expectativa crescente de as escolas adquirirem mais responsabilidade, num exercício de autonomia,

garantindo a qualidade do ensino através de mecanismos de prestação de contas/avaliação, e, em especial a promoção de mecanismos internos consistentes de autorregulação, parece-nos haver ainda, debilidades a superar nesta área. Há a necessidade de um reforço de apoio dos serviços administrativos centrais às escolas nesta área, conforme está previsto na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, nos artigos 6.º e 7.º.

Embora, haja escolas que tenham recorrido a entidades públicas ou privadas, estabelecido parcerias com instituições do Ensino Superior, os seus docentes feito formação nos Centros de Formação das escolas e terem já promovido boas práticas de autoavaliação, há no entanto, escolas que parecem estar a iniciar a sua caminhada, não tendo ainda, mecanismos consolidados de autoavaliação. São apontados como fatores de extrema relevância que contribuíram para este titubear da autoavaliação: a recente fusão de escolas e reorganização do parque escolar e a debandada para a aposentação de profissionais experientes que integravam as equipas de avaliadores internos. Assim, a perspetiva de a AEE vir a constituir-se um mecanismo de auditoria da autoavaliação realizada, afigura-se ser uma realidade distante. Se a avaliação é entendida como necessária para o reforço da autonomia e a responsabilização da escola, garantindo a qualidade do ensino-aprendizagem, a autoavaliação institucional é a estratégia mais adequada na promoção dessa melhoria.

No entanto, há que definir à partida o que se entende por melhoria e encontrar os padrões de referência ao que se considera uma “boa” escola, os objetivos/competências de ensino-aprendizagem esperados e promover uma verdadeira cultura de autoavaliação das escolas.

Na subcategoria **D-Sugestões de melhoria** ao modelo de AEE, as escolas apontam para um alargamento do tempo das visitas para que a recolha de informação seja mais consistente e possa contribuir para um desenho mais real da escola. Também consideram que deveriam ser tomadas em conta um maior número de variáveis na contextualização dos resultados educativos e as apreciações feitas numa perspetiva longitudinal e abrangente, e não confinadas a um ano, nem incidam apenas sobre determinados aspetos muito específicos. As escolas também reclamam, para que a AEE seja um processo justo e transparente, que lhes seja concedida, de forma cabal e atempadamente, a informação e os instrumentos em que se baseia a sua avaliação.

Assim, sendo os propósitos fundamentais da avaliação de escolas: a melhoria do ensino-aprendizagem, perseguindo objetivos de qualidade e equidade e a prestação de contas às autoridades educativas, à comunidade escolar e aos diferentes parceiros sobre a eficácia da utilização dos recursos e a qualidade dos serviços prestados, há que definir os critérios de avaliação mais apropriados para determinar o desempenho em cada um dos domínios-chave de avaliação. Tendo sempre em consideração que a avaliação das escolas deve ter uma perspetiva alargada, integrada e longitudinal, sendo a escola uma organização complexa, não se pode reduzir a *inputs* e *outputs*, como acontece nas organizações empresariais. Daqui decorre que a avaliação de escolas tendo por base os resultados académicos obtidos em exames padronizados, parece demasiado redutor. A ação pedagógica das escolas não está confinada à dimensão cognitiva, de literacia e numeracia, mas também, a outras dimensões igualmente importantes, integrando valores de qualidade e equidade que concorrem para a formação dos alunos/cidadãos, e os prepara para um mundo em constante mudança.

A leitura dos contraditórios deixou transparecer que a AEE impulsionou mudanças nas escolas, operadas pelo trabalho feito ao nível da recolha de informação, a sua sistematização e da organização das estruturas escolares, gestão de recursos e interações com as entidades locais, plasmadas nas inúmeras iniciativas e projetos desenvolvidos, no entanto, também deixam transparecer que ainda há uma certa neblina do que se passa em sala de aula e os mecanismos de autorregulação não são ainda, uma realidade generalizada.

Do que atrás está exposto convém referir, são conjeturas baseadas na análise de asserções dos contraditórios. Sendo estes, um pequeno universo dentro de um universo maior, todas as escolas que foram avaliadas em 2011-2012, um estudo desta natureza apresenta limitações logo à partida, pelo facto de não podermos generalizar, com toda a propriedade, as conclusões. Por outro lado, atendendo à natureza dos documentos analisados, os contraditórios, estes poderão dar uma imagem desfocada da realidade educativa, uma vez que se constituem uma contra-argumentação à avaliação externa realizada, apresentando os aspetos positivos amplificados e os aspetos negativos minorados. No entanto, tendo em conta que a amostra em estudo, constitui um universo significativo, não só pelo número que a constitui, todos os contraditórios apresentados em 2011-2012, como pela abrangência das áreas territoriais sob a responsabilidade da IGEC, as quatro áreas de Portugal continental, possibilitou a recolha de indícios

consistentes sobre o impacto e efeitos da AEE. Assim, pensamos que conseguimos com este estudo, atingir os objetivos inicialmente traçados, o de perceber como as escolas perspetivam a AEE e se apropriam dela, conhecer qual a consonância entre a imagem dada pelo relatório da IGEC e a imagem que as escolas têm de si próprias, que ações são desencadeadas para a melhoria da qualidade educativa, ao nível da comunidade, da escola e em sala de aula, incluindo os processos de autorregulação e, ainda, a recolha de sugestões para a melhoria do modelo de AEE. Sendo entendido por nós que um sistema de avaliação se torna mais robusto quando se processam *feedbacks* entre as diferentes partes, em diálogos que se estabelecem entre IGEC e escolas, avaliadores e avaliados, relatório e contraditório. A análise do conteúdo dos contraditórios deixou perceber que a AEE impulsionou e justificou, nas escolas, um conjunto de ações específicas com o objetivo de melhorar as práticas educativas e organizacionais.

Para que as considerações tecidas no presente estudo ganhassem consistência, deixamos como sugestão para uma futura investigação, a sua continuidade nos próximos anos, averiguando em que medida as mudanças promovidas pelas escolas se consolidam no terreno, e se traduzem numa melhoria efetiva da qualidade do sistema educativo.

Outra investigação possível seria a de comparar os pontos consonantes e dissemelhantes entre o relatório e respetivo contraditório, tentando confrontar a imagem recolhida pela IGEC e a imagem projetada pela escola.

Sendo que as escolas advogam a utilização de metodologias ativas e experimentais, seria, também, interessante um estudo que permitisse perceber a eficácia das metodologias usadas, recolhendo informação e aferindo sobre a qualidade do ensino-aprendizagem ao nível da sala de aula.

A realização deste trabalho emergiu do permanente propósito de aprender, constituindo um grande desafio e, pondo à prova a resiliência e a determinação em ultrapassar as barreiras que se entrepunham, edificando uma experiência enriquecedora, tanto a nível pessoal, como profissional, possibilitando uma visão mais esclarecida do atual contexto avaliativo de escolas em Portugal.

Referências bibliográficas

- Alaíz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas: Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. (2009). Introdução à investigação qualitativa em educação. (Relatório de Provas de Agregação). Universidade de Coimbra.
- Afonso, A.J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável: Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, N., & Costa, E. (2011). Avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso, N. Afonso, (Orgs.), *Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J., Alaíz, V., & Alves, J.M. (2000). *Programa AVES: referencial genérico*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão. Retirado de <http://www.fmleao.pt/ficheiros/programaAVES.pdf>
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação (Ed.), *Atas do Seminário Avaliação das Escolas: Modelos e processos* (13-99). Lisboa: CNE.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5ª ed., L. A. Reto., A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70, Lda. (Obra original publicada em 1977).
- Barreira, C.F., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M.P. (2011). Avaliação Externa de Escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista portuguesa de pedagogia*. Ano 45-1, 79-92.
- Barroso, J. (2006). Autonomia das Escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da ação política. In A. Moreira, A. Amaral (Orgs.), *Autonomia das escolas. Textos da Conferência Internacional* (23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2007). Questões emergentes e desenvolvimentos futuros. In IGE (Org.), *As escolas face a novos desafios/ Schools facing up to new challenges*(161-180). Lisboa: IGE.

- Bidarra, G., Barreira, C., & Vaz-Rebelo, P. (2011). O lugar da autoavaliação na avaliação externa de escolas. *Revista do Nova Ágora: Centro de Formação de Escolas*, 2, 39 – 42.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, T.M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora (Obra original publicada em 1991).
- Bolivar, A. (2007). A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas. In IGE (Org.), *As escolas face a novos desafios/ Schools facing up to new challenges* (113-143). Lisboa: IGE.
- Cavalcanti-Filho, J.P. (2012). *Fernando Pessoa: Uma quase autobiografia*. Porto: Porto Editora.
- Clímaco, M. C (2006). Avaliação Externa de Escolas: Experiência e institucionalização. In A. Moreira, A. Amaral (Orgs.), *Autonomia das escolas. Textos da Conferência Internacional* (191-212). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Clímaco, M. C. (2010). Percursos da avaliação externa das escolas em Portugal: Balanços e propostas. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *Avaliação das escolas dos Ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo avaliativo* (69-110). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Nacional da Educação. Retirado de http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. j. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7 (2), 56-67.
- Conselho Nacional da Educação (2008). Parecer n.º 5, *Diário da República 2ª Série – N.º 113 de 13 de Junho*.
- Conselho Nacional da Educação (2010). Parecer n.º 3, *Diário da República 2ª Série – N.º 111 de 9 de Junho*.
- Conselho Nacional da Educação (2011). Recomendação n.º 1, *Diário da República 2ª Série – N.º 5 de 7 de Janeiro*.
- Conselho Nacional da Educação (2012). Recomendação n.º 2, *Diário da República 2ª Série – N.º 21 de 30 de Janeiro*.

- DGEEC/IGEC (2011). Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo. Lisboa: Ministério da Educação- IGEC.
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e Problemas: Avaliação, Qualidade e Formação*, 7 (4), 99-116.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Políticas de autonomia e avaliação. Portugal no concerto da União Europeia. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, H. Ferreira, & J. Machado (Eds.). *Autonomia da escola pública em Portugal* (71-89). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., Fernandes, A.S., Ferreira, H., & Machado, J. (2010). Os des(caminhos) da autonomia das escolas. In Formosinho, J.; Fernandes, A.S., Ferreira, H. & Machado, J. (Eds.). *Autonomia da escola pública em Portugal* (91-119). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Guerra, S. (2002). Como num espelho: Avaliação qualitativa das escolas. In Azevedo, J. (Org.). *Avaliação das escolas: Consensos e Divergências* (11-31). Porto: Edições Asa.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- IGE (2002). *Avaliação integrada das escolas: apresentação, procedimentos e roteiros* (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação-IGE. Retirado de <http://www.ige.min-edu.pt>
- IGE (2005). *Efetividade da autoavaliação das escolas: Roteiro* (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação-IGE. Retirado de <http://www.ige.min-edu.pt>
- IGE (2007). *As escolas face a novos desafios/ Schools facing up to new challenges*. Lisboa: IGE.
- IGE (2008). *Avaliação Externa de Escolas: Relatório 2006-2007*. Lisboa: Ministério da Educação-IGE.
- IGE (2009). *Efetividade da autoavaliação das escolas: Relatório 2004-2007*. Lisboa: Ministério da Educação-IGE. Retirado de <http://www.ige.min-edu.pt>

- IGE (2011). *Avaliação Externa de Escolas: Relatório 2010-2011*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- IGE (2012a). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a melhoria e a confiança- Relatório2006-2011*. Lisboa: Ministério da Educação- IGE. Retirado de <http://www.ige.min-edu.pt>
- IGEC (2012b). *Avaliação externa das escolas 2011-2012- Relatório*. Lisboa: Ministério da Educação- IGE. Retirado de <http://www.ige.min-edu.pt>
- IGEC (2013). *História*. Lisboa: Ministério da Educação- IGE. Retirado de http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/00&auxID=menu
- Instituto para a Qualidade da Formação-IQF (2006). *Guia para a avaliação da formação*. Lisboa: Inofor.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. (L.M. Siman, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1997).
- Leite, C., Rodrigues, L., & Fernandes, P. (2006). A autoavaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação: Um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista de Estudos Curriculares*: Universidade do Porto, 4 (1), 021-045.
- Leite, H. (2010). Poderá a avaliação da escola ser um instrumento decisivo de processos de melhoria? *Revista Elo*, n.º 17, 131-143. Retirado de <http://www.cffh.pt/userfiles/ELO%2017.pdf>
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da Boa Escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, G. (2010). *Estudo do impacto da Avaliação Externa das Escolas*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Melo, M. B. P.E. (2009). *Os professores do ensino secundário e os rankings escolares: Reflexos da reflexividade mediatizada*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- ME-Ministério da Educação (2006). *Relatório final da atividade do grupo de trabalho para a avaliação das escolas*. Lisboa: CNE. Retirado de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf
- ME-Ministério da Educação (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas: Relatório final*. Lisboa: CNE. Retirado de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf
- MEC-Ministério da Educação e Ciência (2013). *Análise preliminar dos resultados – Provas finais de ciclo (exames finais nacionais 2013)*. Lisboa: GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional). Retirado de http://ww.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=PrelimReport_Exams_2013_PDFCon.pdf
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação pedagógica: Importância e dificuldade atribuída por professores do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Mortimore, P. (2007). O desafio da mudança na autonomia e na prestação de contas das escolas nos países da OCDE. In IGE (Org.), *As escolas face a novos desafios/ Schools facing up to new challenges* (91-111). Lisboa: IGE.
- Oliveira Martins, G. (2006). Autonomia das escolas, enquadramento e conceito. In A. Moreira, A. Amaral (Eds.), *Autonomia das escolas. Textos da Conferência Internacional* (49-51). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pacheco, J. A. (2010). *Avaliação Externa das Escolas: Teorias e modelos*. Comunicação apresentada no seminário “Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto” realizado na Universidade do Minho, no dia 13 de julho de 2010.
- Pacheco, J. A. (2012). *Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas: Uma primeira análise dos contraditórios*. Comunicação apresentada no colóquio “Avaliação das escolas: balanços e perspetivas” realizado em Coimbra, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no dia 10 de fevereiro de 2012.

- Pacheco, J. A., Seabra, F., Hattum-Janssen, N., & Morgado, J. C. (2012). *Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior*. Comunicação apresentada no Seminário “Avaliação Externa de Escolas: Princípios, Processos e Efeitos”, Universidade do Porto, outubro de 2012.
- Pacheco, J. A. (2013). *Contraditórios do 1.º e 2.º ciclos de avaliação externa de escolas: Uma análise quantitativa*. Comunicação apresentada no seminário “Avaliação externa das escolas: Percursos, consensos e divergências” realizado em Évora, na Universidade de Évora em 6 de abril de 2013.
- Portela, M.C.A.S. (2012). O valor acrescentado nas escolas portuguesas. Seminário Nacional “Programa AVES” realizado no Porto, Universidade Católica Portuguesa em 21 de setembro de 2012. Retirado de <http://www.fmleao.pt>
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Simões, G. (2011). Avaliação das escolas em Portugal: Conhecimento produzido e questionamento sugerido. In Conselho nacional da Educação (Ed.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspetivas para um novo ciclo avaliativo* (175-212). Lisboa: Conselho Nacional da Educação – Ministério da Educação. Retirado de http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt
- Terrasêca, M. (2010). Refletindo sobre a Avaliação Externa de Escolas em Portugal: Avaliação externa dos estabelecimentos de ensino no contexto atual. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspetivas para um novo ciclo avaliativo* (111-141). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação. Retirado de http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 408/71. Diário da República – I Série – N.º228 de 27 de setembro
(Promulga a Lei orgânica do Ministério da Educação Nacional).

Decreto-Lei n.º 540/79. Diário da República – I Série – N.º 300 de 31 de dezembro (Cria a Inspeção-Geral de Ensino).

Decreto-Lei n.º 304/91. Diário da República – I Série – A – N.º 187 de 16 de agosto
(Aprova a orgânica da Inspeção-Geral de Educação)

Decreto-Lei n.º 140/93. Diário da República – I Série – A – N.º 97 de 26 de abril
(Estabelece a orgânica da Inspeção-Geral de Educação)

Decreto-Lei n.º 271/95. Diário da República – I Série – A – N.º 245 de 23 de outubro
(Aprova a Lei Orgânica da Inspeção-Geral de Educação)

Decreto-Lei n.º 70/99. Diário da República – I Série – A – N.º 60 de 12 de março
(Altera a redação do Decreto-Lei n.º 271/95)

Decreto – Lei n.º 75/2008. Diário da República – I Série – N.º 79 de 22 de abril (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto – Lei n.º 125/2011. Diário da República – I Série – N.º 249 de 29 de Dezembro
(Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência).

Despacho conjunto n.º 370/2006. Diário da República – II Série – N.º 85 de 3 de maio
(Cria um grupo de trabalho para estudar e propor modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Despacho n.º 4150/2011. Diário da República – II Série – N.º 45 de 4 de março (cria um grupo de trabalho responsável por apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas).

Decreto Regulamentar n.º 13/2012. Diário da República – I Série- N.º 15 de 20 de janeiro (Aprova a estrutura orgânica da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência-DGEEC)

Decreto Regulamentar n.º 15/2012. Diário da República – I Série- N.º20 de 27 de janeiro (Aprova a estrutura orgânica da Inspeção-Geral de Educação e Ciência-IGEC)

Lei de 6 de novembro de 1772. Lei da Chancellaria Mór da Corte, e Reino. (Entrega os serviços de inspeção escolar à Real Mesa Censória).

Lei n.º 46/86. Diário da República – I Série – N.º 237 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 115/97. Diário da República – I Série A – N.º 217 de 19 de Setembro (1ª alteração à Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 49/2005. Diário da República – I Série A – N.º 166 de 30 de Agosto (2ª alteração à Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º31/2002. Diário da República -I série -A N.º294 de 20 de dezembro (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior).

Lei n.º 51/2012. Diário da República -I série - N.º172 de 5 de setembro (aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar dos ensinos básico e secundário, revogando a Lei n.º30/2002, de 20 de dezembro).

ANEXOS

ANEXO I

Grelha da Categoria A-Atitude das escolas perante a avaliação externa, respetivas Subcategorias, indicadores e unidades de registo da análise dos contraditórios.

Subcategoria A1- Concordância com a AEE	
Indicadores	Unidades de registo
Instrumento de gestão e melhoria	<ul style="list-style-type: none"> • De modo algum se pretende pôr em causa a avaliação efetuada ao agrupamento a qual reputamos de extrema importância enquanto instrumento (...), fundamental para a construção de percursos de correção e melhoria de procedimentos e práticas, do ponto de vista pedagógico e organizacional. (Escola I-2, p.10). • (...) reconhece o impacto (...) e conseqüente melhoria de desempenho. (Escola I-8, p.1). • (...) a opinião manifestada neste contraditório não pretende descurar a importância da avaliação externa na (...) melhoria da qualidade de serviço educativo do Agrupamento(...). (Escola II-1, p.2). • (...) a direção debruçou-se sobre o relatório rigorosamente elaborado pela equipa de IGEC e, dessa análise, destacamos a importância deste documento para esta Unidade Orgânica porquanto nos possibilita melhorar ou minorar alguns aspetos da vida, da dinâmica e das práticas pedagógicas deste agrupamento. (Escola II-2, p.1). • Consideramos esta avaliação (...) promovendo o aperfeiçoamento contínuo, que se impõe e se exige a toda a comunidade educativa. (Escola II-7, p.1). • Entende-se que a avaliação externa a qualquer organização se constitui como um processo útil para o seu desenvolvimento e melhoria. Defende-se que uma avaliação justa ajuda a potenciar cada vez mais os pontos fortes, a debelar os pontos fracos e a desencadear melhores estratégias de trabalho na ESCOLA. (Escola II-8, p.2). • (...) os resultados da avaliação externa serão um reforço no prosseguimento da melhoria da escola, continuaremos a pautar-nos pelo exercício de práticas democráticas, participativas e de qualidade. (Escola II-10, p.8). • (...) o presente processo de avaliação externa é por nós entendido como: Oportunidade de melhoria, identificando aspetos estratégicos para o desenvolvimento do Agrupamento. (Escola III-1, p1). • Para todos os efeitos, existe uma positiva e substancial evolução das dinâmicas praticadas pelas lideranças na altura da última Avaliação Externa e o atual momento. (Escola III-5, p.2). • (...) o relatório elaborado pela equipa de avaliação externa, uma vez que, genericamente, se constitui como um instrumento interessante para os nossos propósitos de melhoria contínua. (Escola III-11, p.3). • (...) o agradecimento a todos quantos participaram até ao momento, direta ou indiretamente, nos trabalhos da nossa avaliação externa, ajudando a que cada vez nos conheçamos melhor e, assim, possamos projetar um futuro de melhorias significativas em todas as nossas práticas, nomeadamente nas letivas, que devem permanecer sempre no centro das nossas preocupações... (Escola III-11, p.3). • Considerando a importância dos resultados da Avaliação Externa de qualquer organização como um referente de transformação e conseqüentemente um fator, cujos resultados associados a autoavaliação, conduzem a um processo de otimização sustentado em planos de melhoria,... (Escola III-19, p.1).

Subcategoria A1- Concordância com a AEE	
Indicadores	Unidades de registo
Instrumento de gestão e melhoria	<ul style="list-style-type: none"> • (...) o presente processo de avaliação externa é por nós entendido como: Avaliação de uma caminhada... (Escola III-1, p.1). • O Agrupamento de Escolas da (...) reforça a importância da avaliação externa promotora da melhoria das práticas e procedimentos, está atento e aberto a todas as críticas construtivas objetivando a consecução das metas do seu projeto educativo e a eficiência da sua autoavaliação. (Escola IV-3, p.7). • Conhecemos o percurso realizado desde a primeira avaliação externa (2008), onde melhorámos, e temos a consciência onde necessitamos melhorar ainda mais, acrescentando eficácia e qualidade nas nossas ações e resultados, pelo que reconhecemos e concordamos com muitas das sugestões dadas. (Escola IV-5, p.1). • O Agrupamento reconhece e destaca a importância da avaliação externa (...) por a entender como uma referência na orientação das práticas, objetivando-se a superação e melhoria do desempenho global do Agrupamento. (Escola IV-6, p.1). • Também entendemos que o processo de avaliação externa deve (...) resultar numa oportunidade de melhoria para o Agrupamento de escolas (...) (Escola IV-7, p.2). • Reconhecemos, igualmente, a importância desta avaliação como fator de motivação interna e instrumento para reforçar a autonomia da nossa escola e, em simultâneo, servir de alavanca ao trabalho que teremos de continuar a desenvolver para alcançar novas metas cada vez mais ambiciosas. (Escola IV-14, p.1). • Os Órgãos de Gestão sublinham a importância deste procedimento avaliativo, (...) sobre as nossas práticas para operacionalização de estratégias as quais pressupõem princípios como o rigor, a responsabilidade e o profissionalismo, com o intuito de uma prestação mais elevada ao nível do desempenho global. (Escola IV-15, p.1). • Assumimos convictamente que serão encontradas soluções para a melhoria dos pontos fracos enunciados e consolidação das boas práticas já reconhecidas. (Escola IV-15, p.4). • (...) gostaríamos de afirmar que as apreciações feitas pela equipa de avaliação serão tomadas em consideração na elaboração do plano de melhoria. (Escola IV-18, p.2). • Esta avaliação, tal como a de 2008, (...), definindo-se como um ponto de partida para a melhoria do Agrupamento. (Escola IV-20, p.1).
Obriga à reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • (...) a avaliação efetuada ao agrupamento a qual reputamos de extrema importância enquanto instrumento mobilizador de reflexão e debate,(...).(Escola I-2, p.10). • (...) reforçando o impacto da reflexão que esta avaliação externa proporcionou, motivados pelos pontos fortes destacados pela equipa de avaliação e comprometidos com as áreas de melhoria. (Escola I-3, p.4). • Constituindo o relatório recebido mais um instrumento de reflexão e debate para a comunidade educativa, a sua divulgação, análise e conseqüente debate foi imediatamente promovido. (Escola I-5, p.1). • (...) reconhece o impacto que (...), terá no seu processo de reflexão/ação (...).(Escola I-8, p.1). • (...) esta avaliação constitui uma oportunidade de reflexão por parte dos intervenientes na ação educativa. (Escola II-3, p.1). • A Avaliação Externa, tal como toda a avaliação, deve constituir uma oportunidade de reflexão sobre as práticas, numa perspectiva de melhoria e aperfeiçoamento contínuos, com reflexos no processo de ensino/aprendizagem. (Escola II-4, p-1).

Subcategoria A1- Concordância com a AEE	
Indicadores	Unidades de registo
Obriga à reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Consideramos esta avaliação como uma oportunidade de reflexão e reformulação, por parte dos envolvidos no processo ensino / aprendizagem, (...). (Escola II-7, p.1). • (...) Relatório da Avaliação Externa foi analisado e discutido nos órgãos próprios (...), realçando-se: a importância do documento, os procedimentos e dinâmicas que se desenvolveram, antes, durante e após o momento da avaliação externa assumem no processo de autorreflexão, avaliação e no estabelecimento de linhas de atuação, numa perspetiva de progresso e aperfeiçoamento; as observações feitas no plano das áreas de melhoria, sendo estas refletidas no nosso Plano de Melhoria. (Escola II-7, p.1). • O Agrupamento de Escolas (...) esteve sujeito, (...) a um processo de avaliação externa, que consideramos importante para a reflexão e promoção da qualidade do serviço público no quadro do sistema educativo. (Escola III-18, p.1). • Assumimo-nos como uma organização aprendente e, como tal, todas as ações que contribuam para a nossa reflexão, auto – conhecimento e desenvolvimento são bem-vindas e este relatório constitui um importante contributo para tal. (Escola IV-5, p.1). • O Agrupamento reconhece e destaca a importância da avaliação externa, tanto enquanto oportunidade de reflexão por parte da comunidade educativa, (...). (Escola IV-6, p.1). • Também entendemos que o processo de avaliação externa (...) constituindo o relatório um instrumento de reflexão e de debate. (Escola IV-7, p.2). • Os Órgãos de Gestão sublinham a importância deste procedimento avaliativo, por considerarem relevante a orientação de uma reflexão interna sobre as nossas práticas para operacionalização de estratégias (...). (Escola IV-15, p.1). • O trabalho desenvolvido com esta avaliação externa constituiu uma oportunidade reflexiva para toda a comunidade escolar (...). (Escola IV-15, p.4). • Esta avaliação, tal como a de 2008, constituiu uma oportunidade de reflexão por parte dos principais intervenientes na ação educativa, (...). (Escola IV-20, p.1).
Olhar externo	<ul style="list-style-type: none"> • A Avaliação externa realizada (...) é de primordial importância para a escola, pois ajudará os vários intervenientes a olhar de forma crítica e sustentada o serviço educativo (...) de acordo com a sua missão e visão estratégicas. (Escola I-6, p.2). • (...) o agrupamento, enquanto comunidade educativa, reconhece o impacto que uma visão externa, competente e descomprometida, terá no seu processo de reflexão/ação consequente melhoria dos níveis de desempenho. (Escola I-8, p.1). • Consideramos que a análise das práticas da escola feita por olhos exteriores e isentos nos permite perceber melhor os nossos erros e consequentemente corrigi-los. É essa a nossa posição e sê-lo-á sempre. Um processo de avaliação externa é uma mais-valia inquestionável para uma organização escolar. (Escola II-11, p.1). • (...) o presente processo de avaliação externa é por nós entendido como: Cruzamento de olhares internos/ aferição externa, identificando aspetos estratégicos para o desenvolvimento do Agrupamento; (Escola III-1, p.1). • (...) este olhar externo (...). (Escola III-2, p.1). • Reiteramos a importância deste “olhar externo” no desenvolvimento estratégico que se tem vindo a cimentar neste Agrupamento, (...). (Escola III-4, p.2). • (...) as diferentes ações inspetivas de que temos sido alvo, têm sido importantes para melhorarmos procedimentos, dado que um olhar externo permite evidenciar mais eficazmente os pontos fortes ou fracos, dada a sua matriz concreta e distanciada. (Escola IV-21, p.3).

Subcategoria A2- Discordância com o modelo adotado pela IGE	
Indicadores	Unidades de registo
Pobre/ Redutor/ Simplista	<ul style="list-style-type: none"> • (...) no exercício do contraditório que a lei nos confere, tecer algumas considerações que julgamos pertinentes, na perspectiva de esclarecer e/ou de sublinhar aspetos que, em nosso entender, não estão refletidos ou claramente explicitados nos resultados da avaliação que nos foi presente. (...) procuramos disponibilizar informações complementares que possam contribuir para um melhor entendimento e apreciação da nossa realidade escolar,(...). (Escola I-2, p.1). • (...) a ES (...) reconhece e defende a importância da Avaliação Externa das Escolas e compreende a dificuldade do exercício de avaliação (...) por limitações dos campos de análise, das metodologias e das regras formais a cumprir. (Escola III-20, p.1). • Numa análise global, o relatório não retrata a Escola, nem apresenta a dinâmica desenvolvida considerando as vertentes fundamentais da sua missão, nem o investimento que a escola vem sedimentando em termos de melhoria da organização na sequência da avaliação externa realizada em 2007. (Escola III-12, p.1). • Em algumas dimensões, a informação contida no relatório revela uma visão muito incompleta e, não raro, discrepante em face dos reais pontos fortes da escola. (Escola III-12, p.1). • O agrupamento considera que a metodologia de trabalho da avaliação externa não teve o carácter formativo que deveria caracterizar, mas assentou numa atuação sobretudo inquisitiva e de verificação da conformidade procedimental, impedindo muitas vezes que os interlocutores pudessem explanar a sua posição e perspectiva. Desta forma a avaliação externa foi redutora e não teve em linha de conta princípios que a própria IGEC defende para o assunto em apreço, bem evidentes no Boletim Informativo janeiro 2012 da IGEC, p. 4 e no ponto 2.3 processos e Resultados - da Recomendação n.º 1/2011 – Recomendação sobre Avaliação das Escolas do CNE. (Escola III-15, p.1). • Esta conclusão mostra o quão redutora é a perspectiva da avaliação externa e da referida equipa ao ver o desempenho do agrupamento apenas pelos resultados da avaliação externa dos alunos esquecendo-se que a maioria das disciplinas e dos cursos nem sequer está sujeita à mesma. Por outro lado, ignora intencionalmente que existem outros percursos formativos que não estão nunca indexados à avaliação externa e que no agrupamento tem um peso muito significativo. (Escola III-15, p.7). • (...) o relatório, não obstante evidenciar algumas das boas praticas em uso na Escola, não as refere em toda a sua extensão, nem traduz claramente a sua amplitude; (Escola III-22, p.7). • Parece-nos, por isso, demasiado limitador condicionar a avaliação ao modelo do valor esperado, resultado da análise de dados da MISI, do Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação, quando aqueles valores são uma difícil barreira a transpor, colocando-se assim em causa todo o trabalho realizado por toda a comunidade escolar. (Escola III-18, p.2). • Neste segundo exercício de avaliação externa da escola Secundária (...), esperava-se mais do que uma análise circunstancial. A existência de uma primeira avaliação, realizada em 2006, permitia e recomendava, numa lógica de aferição das melhorias alcançadas nos diversos domínios, a introdução de componentes de análise diacrónica que se verificam ausentes do relatório e se desconhece terem estado presentes na formação de juízos avaliativos. Aliás, dessa opção metodológica decorre ainda uma escassa atenção ao progresso obtido em dimensões relevantes que já foram objeto de avaliação. Por outro lado, essa abordagem deveria contemplar análises de seguimento e de tendências, dado que os progressos obtidos não são necessariamente lineares. (Escola III-20, p.2).

Subcategoria A2- Discordância com o modelo adotado pela IGE	
Indicadores	Unidades de registo
Pobre/ Redutor/ Simplista	<ul style="list-style-type: none"> • (...) para além de se encontrarem omissas do relatório diversas referências que considero relevantes e outras terem ai sido incluídas com imprecisões, lamento que o painel final com os elementos da direção da Escola, que decorreu sem a presença de um dos elementos da Equipa de Avaliação, não tenha resultado num debate esclarecedor acerca da qualidade do trabalho da Escola. (Escola III-22, p.7). • De facto, consideramos que relativamente aos pontos fortes, existe uma flagrante omissão, ao longo de todo o relatório pela equipa de avaliação externa, do reconhecimento dos processos desenvolvidos por parte deste Agrupamento e sua valorização, no sentido de melhorar os seus índices de qualidade. (Escola III-7, p.1). • Mais uma vez nos espanta esta visão redutora, em termos de resultados alcançados pelo Agrupamento, pois não consideramos (como já foi comprovado) que as prestações efetuadas nos últimos três anos e os resultados alcançados (sempre superiores à média nacional) com a tal exceção do exame nacional de matemática do 9.º ano, no último ano letivo, possam ser considerados “fracos” e mostrem uma necessidade urgente de “melhoria de resultados educativos” embora essa premissa esteja sempre no horizonte de todos os trabalhadores do Agrupamento. (Escola IV-7, p.15). • O relatório é omissos no que concerne à importância da existência, no Agrupamento, de três Bibliotecas Escolares integradas na Rede de Bibliotecas Escolares (sendo o Agrupamento do Concelho que mais BE tem) e nos consequentes benefícios para o sucesso das aprendizagens dos alunos. (Escola IV-2, p.3). • Desvaloriza, por omissão, os esforços desenvolvidos pelo Agrupamento para manter em funcionamento as escolas, garantindo a dignidade dos espaços educativos e o mínimo de qualidade de serviço, tendo em conta a gritante assimetria existente entre um parque escolar envelhecido e degradado (40 anos de construção) e um parque escolar luxuosamente renovado e requalificado; (Escola IV-5, p.6). • Omite, desresponsabilizando, os serviços regionais de educação que insolitamente se esqueceram de compromissos assumidos com o Agrupamento para a requalificação do Pavilhão Gimnodesportivo da escola – sede; (Escola IV-5, p.7). • Relativamente aos inquéritos aplicados aos alunos pode ser questionada a representatividade da amostra selecionada, uma vez que não estão garantidas as mesmas características qualitativas e quantitativas da população. Apesar de a dimensão da amostra ser aceitável, limita-se a alunos de algumas turmas, não representando o universo de alunos da Escola em características consideradas relevantes, o que pode conduzir a inferências erradas e ao enviesamento dos resultados quando generalizados à população. (Escola IV-16, p.4).
Baseada apenas em estatísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Em primeiro lugar, será de referir a taxa de sucesso no único curso profissional: três alunos em dez. Trata-se, naturalmente, de um resultado negativo. (...). Aqui, apenas salientamos a sua (in)significância estatística: são dez alunos em quase mil. Em contraponto, poderão referir-se, por exemplo, também sem significância estatística, os resultados do aproveitamento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, com taxas de sucesso escolar sempre acima dos 90%. (Escola I-7, p.3). • Uma vez mais, face ao inquestionável contributo de algo que temos em funcionamento – a Biblioteca Escolar –, parece-nos inaceitável que a simples falta de dados concretos sobre a sua influência positiva nas aprendizagens (meramente estatísticos, dado o reconhecimento tácito) possa influir negativamente na avaliação do domínio a que respeita. (Escola II-8, p.5).

Subcategoria A2- Discordância com o modelo adotado pela IGE	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Baseada apenas em estatísticas</p> <p>Discordância da utilização de indicadores ilegítimos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) referir ainda sobre esta questão do combate ao insucesso e da eficácia das medidas – o problema não pode ser colocado apenas numa dimensão “obsessiva” das estatísticas. As organizações precisam de tempo, tempo aferido noutra unidade, o tempo do ciclo de estudos, o tempo para aplicar medidas e avaliar os seus efeitos, ainda que os ciclos não coincidam com o ciclo das avaliações externas das escolas, daí a importância do trabalho de monitorização de resultados, domínio onde consideramos ter evoluído significativamente. (Escola IV-5, p.3). • Não nos parece que a não promoção da “<i>assistência regular de aulas entre docentes como forma de melhorar os desempenhos individuais (...)</i>”, possa ser considerada uma fragilidade deste agrupamento, pois tanto quanto sabemos, não existem indicações em nenhum normativo legal e não temos notícia de que seja uma prática corrente nas escolas, de um modo geral. Tal prática está prevista nos termos da avaliação de desempenho docente e requer a atribuição de horas na componente não letiva. E nem aí se prevê a “<i>assistência regular</i>” (sublinhado nosso) de aulas entre docentes. (Escola I-2, p.3). • É também uma proposta inaceitável porque não é função da equipa de avaliação, nem de qualquer outra entidade externa, pronunciar-se sobre o momento em que a Comunidade Educativa deve ou não deve atualizar/legitimar os documentos que só a ela responsabilizam. Aceitar esta proposta de melhoria seria assumir que os interesses da Comunidade Educativa da Escola Secundária (...), plasmados no Projeto Educativo e no Contrato de Autonomia, seriam melhor acautelados se comandados por agendas externas. (Escola III-10, p.20). • (...) é convicção que não corresponde à verdade dizer-se que “ O Conselho Geral tem um papel reduzido na discussão dos documentos estruturantes (...)”.O Conselho Geral deste Agrupamento discorda totalmente desta afirmação (...). Esta discordância fundamenta-se pelo cumprimento rigoroso das competências que por lei lhe estão atribuídas. Assim, reafirma-se o cumprimento do ponto1, do art.º 13º, Decreto-Lei n.º 75/2008 (agora alterado pelo DL nº 137/2012 em todas as alíneas que a vida das escolas se aplicam(...). Por esse facto, o Conselho não considera justificável apontar como falta de dinâmica e influência (...). (Escola I-3, p.3). • (...) é importante esclarecer que a prática de supervisão direta só está legalmente prevista em situação de estágio, avaliação de desempenho, à luz do atual regime de avaliação de docentes, ou para escolas com contrato de autonomia. (Escola II-4, p.7). • (...) este Conselho (Geral) pensa ter feito sempre uma leitura realista da escassa margem de intervenção que os órgãos de administração e gestão possuem, decorrente tanto da legislação centralizadora, como das características dos orçamentos que limitam intervenções fora do que é estritamente indispensável. (Escola I-3, p.3). • “A supervisão da prática letiva em sala de aula não é um procedimento instituído fora do contexto da avaliação de desempenho dos docentes, pelo que se conclui que não se reconhece o seu contributo enquanto estratégias de desenvolvimento e de incentivo à qualidade profissional”. (Escola II-4, p.7). • (...) gostávamos de reafirmar a nossa indisponibilidade para a sugestão de que seja a Comissão de Avaliação Interna a traçar “planos de melhoria efetivos”. (...) isso não significa que a CAI (Comissão de Avaliação Interna), como sugere o relatório, possa ultrapassar os órgãos de gestão e administração escolar na definição de planos de melhoria. A CAI deve prestar toda a colaboração que as diferentes estruturas da Escola lhe solicitarem, incluindo sugestões/ orientações de melhoria para algum dos aspetos abordados. No entanto, a definição de “planos de melhoria efetivos” será sempre da responsabilidade do Conselho Pedagógico, já que os planos de melhoria que mais nos importam são de cariz pedagógico, como é óbvio. (Escola III-11, p.5).

Subcategoria A2- Discordância com o modelo adotado pela IGE	
Indicadores	Unidades de registo
Discordância da utilização de Indicadores ilegítimos.	<ul style="list-style-type: none"> • (...) a frequência de CEF's estava balizada por legislação específica, não se encontrando os discentes, até ao final de 2010/11 abrangidos pela escolaridade obrigatória de 12 anos. Assim, e porque a saída dos alunos só é efetivada no final do 2º ano do curso, ainda que abandonem a frequência antes, há dados em termos de insucesso que são, na verdade, alunos que não estão a frequentar. (Escola III-1, p.5). • “ (...) sendo pontuais as responsabilidades atribuídas aos delegados de turma e aos alunos, os quais não estão presentes na equipa de autoavaliação do Agrupamento,(...)” A legislação em vigor prevê apenas a participação dos alunos do ensino secundário ou recorrente no Conselho Geral e no Conselho Pedagógico (DL 75/2008, ponto 4 do Artigo 12º e alínea c), ponto 1, do Artigo 32º). (Escola III-3, p.2). • Quanto à referência de “ainda não se encontra instituída a supervisão regular da prática letiva em contexto de sala de aula, enquanto dispositivo de promoção do desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes”, não nos parece razoável/plausível que por esta via sejam sugeridas práticas que não se encontram legalmente enquadradas. (Escola III-3, p.5). • (...) no que diz respeito ao acompanhamento da prática letiva em sala de aula, de acordo com a legislação em vigor, essa observação encontra-se prevista na lei para avaliação de estagiários (quando existe núcleo de estágio, como é o caso) e para avaliação do desempenho docente. Todos os docentes que a requerem bem como os estagiários têm essa supervisão. (Escola III-7, p.13). • No contexto da ADD foram efetuadas esporádicas “observações de aula” cujo fim era exclusivamente o da avaliação do desempenho do docente e não a monitorização da prática letiva em sala de aula, a qual, de facto, nunca esteve prevista no modelo de ADD em vigor. (Escola III-10, p.12). • De facto, excetuando as situações decorrentes da avaliação do desempenho docente, não existem procedimentos explícitos de acompanhamento direto da prática letiva em sala de aula. Estamos convictos que tal prática se revela insustentável, à luz do enquadramento legal e da atual cultura de escola, embicando, em termos organizacionais, numa total incompatibilidade de horários entre docentes e eventual supervisor (quem? o coordenador? com que crédito horário?). (Escola III-21, p.7). • A observação direta generalizada da prática letiva dos docentes terá que ser uma prática definida pelo MEC com a consequente nova organização de horários e atribuição de horas específicas para esta atividade no horário dos coordenadores de departamento e relatores. (Escola III-12, p.24). • Alerta-se que a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, nunca faz referência à obrigação de a autoavaliação ter que ser feita por uma equipa específica de autoavaliação. No caso da (...) até ao presente a autoavaliação foi feita pela direção e pelas suas assessorias com a participação da comunidade escolar; (Escola III-12, p.41). • As afirmações produzidas pela equipa de avaliação externa sobre <i>mecanismos de monitorização da prática letiva em sala de aula</i> induzem as escolas a implementarem mecanismos de monitorização da prática letiva em sala de aula quando os mesmos não são obrigatórios, pelo que refutamos este ponto como ponto fraco, pois outras formas há de acompanhar a prática letiva e o agrupamento usa-as sempre que tal se mostra necessário. A título de exemplo, no âmbito da ADD, no ano letivo 2010/11, 50 docentes solicitaram a observação de aulas. (Escola III-15, p.6). • (...) embora a monitorização da prática letiva em sala de aula não seja prática prevista na lei, a ESEQ tem recorrido à Assessoria sempre que se diagnosticam problemas que aconselham o recurso a esta estratégia. (Escola III-10, p.13).

Subcategoria A2- Discordância com o modelo adotado pela IGE	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Discordância da utilização de Indicadores ilegítimos.</p> <p>Subjetividade da parametrização do modelo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Surpreende-nos, assim, que se aponte como área de melhoria uma ação de natureza exógena, que implica decisão política central para que possa vir a ser adotada, já que, no quadro de autonomia existente, ela se encontra cativa de necessidades/interesses e expetativas muito diversas e nem sempre conciliáveis. (Escola IV-12, p.3). • (...) refere-se que existem referentes nacionais calculados para o ano letivo 2010/11, e que os valores das variáveis de contexto do agrupamento se situam abaixo dos valores medianos nacionais. No entanto, não se conhecem nem estão publicados quaisquer "referentes nacionais" ou "valores medianos nacionais", relativos ao contexto do agrupamento pelo que, ou se apresentam esses referentes nacionais para escrutínio ou deve ser suprimido este parágrafo, por falta de indicação de fontes que o fundamentem. (Escola III-15, p.2). • Na página 1 do referido Relatório, na escala da avaliação, refere-se o “valor esperado”, sendo certo que a (escola) não foi previamente informada, desconhecendo-se as variáveis e ponderações que determinam esse valor. (Escola I-6, p.3). • “...Verifica-se uma elevada discrepância entre a avaliação interna e as classificações obtidas nas provas nacionais”. Quais os indicadores de medida que permitem afirmar que a discrepância é elevada? As características socioeconómicas da população escolar do agrupamento foram consideradas? (Escola II-1, p.3). • (...) questionamos a referência ao «impacto da melhoria dos resultados académicos» uma vez que não são referidos os indicadores de medida. (Escola II-1, p.10). • “...estas rotinas poderão estar a contribuir para um exercício profissional pouco monitorizado, conduzindo a alguma ineficiência”. Mais uma vez a equipa inspetiva é generalista e pouco concreta nas suas afirmações. (Escola II-4, p.9). • O relatório da IGE contém, na nossa perspetiva, um conjunto de observações que se nos afiguram imprecisas ou mesmo contraditórias, as quais passamos a identificar tendo em vista a sua completa clarificação e posterior reponderação da avaliação efetuada em cada um dos domínios, que a seguir se identificam recorrendo à numeração constante no relatório da IGE. (Escola II-8, p.2). • “...estas rotinas poderão estar a contribuir para um exercício profissional pouco monitorizado, conduzindo a alguma ineficiência”. (...). Que rotinas instaladas poderão estar a contribuir para um exercício profissional pouco monitorizado? Que tipo de ineficiência é referida? Há rotinas instaladas, tem que haver, são monitorizadas, o que não quer dizer que não surjam situações pontuais de incumprimento, que não podem ser passíveis de generalização. (Escola II-4, p.9). • A título ilustrativo, transcreve-se aqui a descrição do nível de classificação <i>Excelente</i>: (...). Ora esta formulação permite discricionariedade. Para o comprovar, apenas um exemplo: quantos e quais são os “pontos fortes”? Quantos “pontos fortes” é que são considerados em relação a “pontos fracos” para se considerar que há predominio? Metade e mais um? Uma maioria de 2/3? Todos menos “alguns”? Mas, quantos são “alguns”? E valem todos o mesmo? (Escola I-7, p.2). • (...) a escala de avaliação utilizada no Relatório de Avaliação Externa (...) que apresenta os níveis de <i>Excelente, Muito bom, Bom, Suficiente e Insuficiente</i> (...). Começamos por referir que esta escala não tem como suporte uma lista de verificação ou descritores que quantitativamente e qualitativamente caracterizem objetivamente os referidos níveis, o que faz com que o processo de avaliação acabe por, insensivelmente, adquirir uma maior vertente normativa que criterial, com os consequentes aspetos que sentimos como negativos. (Escola I-7, p.1).

Subcategoria A2- Discordância com o modelo adotado pela IGE	
Indicadores	Unidades de registo
Subjetividade da parametrização do modelo	<ul style="list-style-type: none"> • (...) apesar de não pretendermos alteração das classificações atribuídas, não nos reconhecemos em vários aspetos do relatório da avaliação externa. (Escola II-3, p.2). • Pela análise do relatório (...) fica a perceção de que há uma elevada insatisfação em vários itens avaliados pelos questionários, o que nos parece que não é uma leitura de todo correta. Não tendo tido acesso aos referenciais pelos quais se considera que o serviço prestado pelo agrupamento é muito bom ou insatisfatório, a direção fez a sua análise com base nos referenciais que utiliza quando aplica questionários de satisfação à população (...). (Escola I-9, p.2). • Ainda na caraterização da escola, no último parágrafo, refere-se que existem referentes nacionais calculados para o ano letivo 2011/2012 e que as variáveis de contexto da Escola situam-se genericamente acima ou muito acima dos valores medianos nacionais, o que indica um contexto socioeconómico bastante favorável. No entanto não se conhecem quaisquer “referentes nacionais” ou “valores medianos nacionais”. (Escola IV-16, p.4). • Pode ler-se, na pagina 3 do v. relatório que se assiste "a uma evolução nos 10.º e 12.º anos relativamente ao ano anterior, ainda que, neste ultimo caso, o valor alcançado continue aquém do expectável para a Escola que deveria situar-se, de acordo com o contexto em que a mesma se insere, próximo das medias nacionais. Alias, em 2009-2010, a taxa de conclusão do 12.º ano situa-se mesmo muito aquém do valor esperado". A este respeito cumpre-nos dizer que não se conhecem nem estão publicados quaisquer referentes nacionais ou valores medianos nacionais relativos ao contexto da Escola pelo que, ou se apresentavam esses referentes nacionais para escrutínio ou deveria ter ser suprimido este paragrafo, por falta de indicação de fontes que o fundamentem. (Escola IV-23, p.1). • Nos inquéritos de satisfação, as diferentes questões colocadas aos vários membros da comunidade educativa, referem-se sempre à direção, enquanto no relatório é a figura da diretora que é focada. Sendo que a direção da escola constitui um órgão unipessoal, quando se questiona acerca da direção, quem não conhece esta realidade, julga estar a ser referido um conjunto de pessoas que a coadjuvam, proporcionando apreciações ambíguas. (Escola II-11, p.2). • De acordo com a informação constante do projeto de relatório de avaliação externa, no que respeita à classificação atribuída a cada um dos domínios, a notação carece de fundamentação estruturada e objetiva. (I Escola II-12, p.45). • Parece portanto que esta equipa de avaliação externa confunde autoavaliação com equipa de autoavaliação; (Escola III-12, p.41). • Todo o relatório assenta em referências com muito pouca consistência e, estranhamente analisam-se os domínios sem haver a apresentação de valores numéricos que sustentem as afirmações produzidas, particularmente no domínio dos Resultados. (Escola III-15, p.3). • (...) gostávamos de ver clarificadas as fontes que levaram a um retrato vago e ambíguo do conselho Pedagógico (...). (Escola III-11, p.5). • Sabemos que a equipa de avaliação está condicionada aos critérios e níveis de classificação estabelecidos. Haverá escolas com piores resultados a obter melhor classificação? A ser assim, o Ministério da Educação dispõe da informação, que considera necessária para proceder à avaliação das escolas, dispensando-se, neste domínio, a intervenção das equipas de avaliação externa. (Escola III-18, p.2).

Subcategoria A2- Discordância com o modelo adotado pela IGE	
Indicadores	Unidades de registo
Subjetividade da parametrização do modelo	<ul style="list-style-type: none"> • A interpretação dos dados revela ausência de rigor e inexatidão. Verifica-se que um número significativo de asserções produzidas carece de fundamentação/objetividade e, numa reflexão mais aturada, encontram-se contradições. (Escola III-12, p.1). • Como se chega a esta conclusão? Pelos inquéritos? Pelas áreas de melhoria referidas no Relatório de Autoavaliação como implementadas? Porque é que se diz que a iniciativa tomada no âmbito da eleição do delegado de turma é uma “forma de superar a falta de liderança” e não se afirma antes que é uma forma de reforçar e dignificar essa liderança, ideia muito mais consentânea com o enquadramento que lhe esteve subjacente? (Escola IV-16, p.9). • “A biblioteca da escola-sede não é, no entanto, um espaço apelativo e a sua dinâmica é condicionada pela localização periférica ...” (...).Em função dos elementos apresentados, a menção parece-nos revestida de interpretação pessoal e talvez subjetiva. A biblioteca escolar da escola sede é utilizada diariamente por dezenas de utilizadores situando-se entre os melhores resultados dos processos de avaliação a que se submeteu. A sua localização considerada periférica não tem sido, de forma nenhuma, impeditiva do acesso dos utilizadores e garante o ambiente desejado para um espaço que requer silêncio. (Escola IV-3, p.5). • Da leitura do presente relatório não são claras as razões que levaram à alteração (baixar) da avaliação nos domínios da “Prestação do serviço educativo” de “Muito Bom” para “Bom” e na “Liderança”, de “Muito Bom” para “Bom”; (Escola IV-5, p.6). • Após a receção do relatório referente à avaliação externa registada no Agrupamento de Escolas (...) e sendo confrontados com os resultados do mesmo, a primeira reação, tendo em conta aquilo que é a realidade do Agrupamento, o conhecimento dos resultados obtidos por outros agrupamentos vizinhos e dos quais conhecemos as realidades e os resultados obtidos no primeiro ciclo de avaliação efetuada há quatro anos, é que eventualmente existiria algum equívoco em relação ao Agrupamento avaliado. (Escola IV-7, p.1). • Neste ponto, não é explicado que o refeitório é concessionado pela Direção Regional (...) à empresa (...) e que o mau serviço prestado pela empresa é do conhecimento da Direção Regional (...). Ou seja, trata-se um constrangimento, condição externa ao Agrupamento de Escolas (...) que compromete desempenho excelente neste objetivo. (Escola IV-7, p.5).
Incongruente	<ul style="list-style-type: none"> • (...) acrescentarmos a falta de fundamento de algumas opiniões avaliativas, não poderemos aceitar de ânimo leve que as mesmas tenham, relativamente à avaliação final de cada domínio, uma influência tão significativa quanto os aspetos fundamentais e concretos, estes avaliados muito positivamente. Crê-se ser imperioso considerar igualmente alguns vetores que impulsionam a dinâmica do Agrupamento, criando uma identidade que o distingue positivamente, os quais se encontram pouco evidenciados ou, nalguns casos, mesmo omissos no relatório a que respeita este contraditório. (Escola II-8, p.12). • (...) causa alguma estranheza a afirmação de que «Grande parte dos alunos considera-se bem informada sobre os critérios de avaliação e regras de comportamento, mas o mesmo não sucede relativamente à sua participação em clubes e projetos», afirmação que entra, aliás, em contradição com estoutra: «De referir que têm sido desenvolvidas iniciativas e projetos em que os alunos são envolvidos». Talvez o facto de, no inquérito lançado pelo IGE, a afirmação nº 9, – ao incluir clubes e projetos – não tenha permitido a destrinça. É possível que os alunos tenham respondido à primeira parte da questão ou não tenham entendido que se tratava de uma disjunção. (Escola IV-22, p.7).

Subcategoria A2- Discordância com o modelo adotado pela IGE	
Indicadores	Unidades de registo
Incongruente	<ul style="list-style-type: none"> • No entanto, os aspetos selecionados como «pontos fortes» e «áreas de melhoria» não são da mesma grandeza, não devendo, pois, ser valorizados por igual. Por exemplo, se compararmos um ponto forte como «taxa de conclusão do 9º ano de escolaridade» em que estão envolvidos em 2009, em 2010 e em 2011, cerca de 100 alunos por ano (portanto perto de 300 alunos), a uma «área de melhoria» como «taxas de sucesso nos cursos profissionais», em que estão envolvidos 10 alunos (e apenas em 2011), parece ser notório que um aspeto não deveria ter o mesmo peso que o outro... (Escola I-7, p.2) • A ausência desse nexos causal explícito permite concluir da incongruência do quadro que suporta a classificação atribuída que, assim, revela não estar de acordo com as premissas que a suportam. (Escola III-12, p.45). • Em momento algum, a anterior avaliação externa (1º ciclo) foi encarada como ponto de partida para avaliar, numa perspetiva evolutiva, desempenho da organização e facilitar a identificação do caminho percorrido. Por conseguinte, esta metodologia não confluiu para um conhecimento mais fidedigno, holístico e aprofundado do desempenho real do agrupamento. (Escola III-15, p.2). • Contudo, em claro contraste com o conteúdo do próprio relatório, a Equipa de Avaliação atribuiu a este domínio a classificação de "SUFICIENTE". Ora, esta classificação para além de não ser coerente com o que ficou dito no relatório não traduz os resultados que efetivamente a Escola Secundária de (...) tem obtido. Assim, por ser meu entendimento que, neste domínio, a menção que melhor traduz, e mais justiça faz, ao trabalho desenvolvido pela Escola e a menção de MUITO BOM, solicito a revisão da classificação atribuída. (Escola III-22, p.3). • Pela leitura da avaliação descritiva e norteada pelo referencial de avaliação, traduzido na Escala de Avaliação/Níveis Classificativos, entende a Direção deste Agrupamento de Escolas, existir desfasamentos entre os referentes ponderados na avaliação deste Agrupamento e o seu posicionamento classificativo/domínios. (Escola IV-6, p.1). • Os docentes desta Escola não se revêm na presente citação "Além disso, não se registam evidências significativas de uma coerência entre tarefas de ensino aprendizagem e tarefas de avaliação" quando o próprio REA, mais adiante refere "A garantia da fiabilidade e validade dos instrumentos de avaliação é uma das áreas onde se tem desenvolvido um trabalho mais consolidado." A Escola tem um corpo docente experiente e reconhecido pela Comunidade, como é corroborado pelo presente relatório e pelos resultados obtidos com os questionários aplicados. (Escola IV-15, p.3). • Não se entende que a referência a boas práticas da Escola, segundo a própria Equipa de AE, seja sempre seguida de um comentário que as diminui e de ilações contraditórias. Assim, por um lado reconhece-se que a Escola "tem desenvolvido uma pluralidade de iniciativas" de "âmbito nacional e internacional" e chega-se a falar em "qualidade do trabalho apresentado pelos vários clubes e projetos"; no entanto, evoca-se logo de seguida os limites da sua "eficácia pedagógica" por entender que a taxa de participação de alunos é reduzida (...). (Escola IV-16, p.9). • Paradoxalmente, duvida da eficácia pedagógica dos projetos da Escola e atribui-a à falta de coordenação entre estruturas. Não se entende como é que pode resultar com impacto no exterior o que não se considera suficientemente assumido no interior da mesma. (Escola IV-16, p.10). • Por outro lado, as variáveis de contexto apresentadas dizem respeito ao ano letivo 2010/11 e as variáveis de resultados dizem respeito ao ano letivo 2009/10. (Escola III-15, p.2).

Subcategoria A3- Concordância com o novo modelo adotado pela IGE	
Indicadores	Unidades de registo
Referências às alterações introduzidas no quadro de referência de AEE	<ul style="list-style-type: none"> • Relativamente a este novo modelo de avaliação podemos considerar uma certa evolução positiva, quando é considerado o contexto sociocultural do Agrupamento e o seu perfil e expectativas. (Escola III-2, p.1). • Mas houve outro contributo que, do nosso ponto de vista, também se revelou determinante para a maior qualidade desta avaliação externa: a consideração das variáveis de contexto. (Escola III-11, p.3). • “Desde logo e não pretendendo pôr em causa o atual modelo de avaliação externa das escolas e agrupamentos de escolas, (...). (Escola III-10, p.1).
Subcategoria A4- Conceções de avaliação	
Indicadores	Unidades de registo
Referências a modelos e teorias de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • (...) têm sido realizados outros estudos (nem sempre os mesmos, como parece evidente), alicerçados em pressupostos teóricos validados pela investigação académica. Não estamos numa deriva teórica, como se pode eventualmente inferir do texto produzido pela equipa de inspetores. (Escola II-8, p.11). • Tal como referido por Alaíz <i>et al.</i> (2003), em muitos casos as escolas adotam elementos de vários modelos de avaliação, de acordo com as suas próprias necessidades específicas. (Escola II-1, p.14). • (...) é nosso entendimento que é excessivo designá-lo de “avaliação externa”. Com efeito, não se pode considerar a IGE - organismo dependente do Ministério da Educação e Ciência - uma entidade externa ao sistema educativo e às escolas nem, muito menos, uma entidade imune e distanciada das agendas educativas. (Escola III-10, p.1).
Referências gerais sobre noções de avaliação	
Subcategoria A5- Caraterização dos avaliadores	
Indicadores	Unidades de registo
Rigor e profissionalismo	<ul style="list-style-type: none"> • (...) os diferentes elementos envolvidos nos painéis da avaliação externa reconhecem a atitude de rigor, de exigência (...) demonstrada pela equipa de avaliação externa. (Escola I-3, p.1). • Salientamos o profissionalismo (...) que caracterizou os três dias de avaliação externa. (Escola I-4, p.1). • O Agrupamento apreciou o cuidado com que a Equipa de Avaliação Externa conduziu todo o processo, (...) o rigor e profundidade colocado nas abordagens efetuadas. (Escola III-6, p.1). • (...) salientar elevado profissionalismo que a equipa de avaliação demonstrou durante a ação. (Escola IV-5, p.1). • (...) agradece à equipa de avaliação externa da IGE o rigor e qualidade técnica da sua intervenção neste estabelecimento de ensino, (...). (Escola IV-12, p.1). • (...) não sendo nosso propósito pôr em causa o excelente trabalho realizado pela equipa de inspetores que nos visitou, mas tão só, corrigir algumas imprecisões e clarificar alguns aspetos.(Escola I-9, p.1).

Subcategoria A5- Caraterização dos avaliadores	
Indicadores	Unidades de registo
Rigor e profissionalismo	<ul style="list-style-type: none"> • (...) agradecer aos elementos da equipa de avaliação externa (...) a forma como conseguiram traduzir no relatório os aspetos relevantes do trabalho desenvolvido na Escola Secundária (...). (IV-14, p.3). • As apreciações feitas pela equipa de avaliação externa demonstraram, uma clara compreensão das caraterísticas da nossa população escolar e do contexto em que se desenvolve toda a atividade educativa e, no essencial, retratam com rigor o trabalho desenvolvido nos domínios dos resultados e da prestação do serviço educativo. (Escola IV-18, p.1). • (...) cumprimentar a equipa que se deslocou à nossa escola e fez o seu trabalho com respeito e atenção em relação a todos intervenientes: foi um prazer atender uma equipa que se preocupou em recolher com seriedade todos os elementos que pudessem contribuir para uma apreciação o mais fiel possível da realidade da nossa escola. (Escola I-7, p.1). • (...) agradecer aos elementos da equipa de avaliação externa o modo como conduziram a ação inspetiva, mantendo uma relação de grande profissionalismo (...). (Escola IV-14, p.3). • (...) de um modo geral o relatório da avaliação externa agora apresentado reflete, do nosso ponto de vista, a realidade do AE(...), o que significa que a equipa inspetiva elaborou um retrato globalmente fidedigno sobre a realidade educativa em que nos inserimos. (Escola IV-21, p.1). • Tudo quanto se vem afirmar não se pretende desmerecer o trabalho da equipa de avaliação externa que, dadas as circunstâncias, conseguiu traçar um retrato da Escola com alguma fiabilidade. (Escola III-11, p.3). • (...) agradecendo o olhar crítico, atento e objetivo, dos avaliadores externos, (...). (Escola IV-1, p.3).
Promoção de um bom ambiente de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca-se a forma positiva como o processo de avaliação externa decorreu, resultante em grande parte, da postura assertiva dos avaliadores externos em todos contactos havidos com a comunidade educativa. (Escola III-1, p.1). • Reiteramos na íntegra a apreciação muito positiva que fizemos à equipa de avaliação externa sobre a forma muito positiva como decorreu todo o processo avaliativo, destacando-se a sua postura assertiva em todos os contactos com a comunidade educativa. (Escola III-17, p.1). • (...) é importante salientar a forma cordial como a equipa inspetiva se relacionou com a comunidade educativa e o clima de trabalho, empenhado e cooperativo, daí resultante. (Escola I-8,p.1). • A escola, com muito agrado, registou o bom clima proporcionado pela equipa de avaliação externa durante a observação direta e as entrevistas, assim como a forma bastante positiva de interação com a comunidade educativa. (Escola II-12, p-1). • O Agrupamento apreciou o cuidado com que a Equipa de Avaliação Externa conduziu todo o processo, promovendo a interação com todos os elementos da comunidade educativa e envolvente chamados a participar diretamente e criando um clima de serenidade nas entrevistas, (...). (III-6, p.1). • (...) salientar a cordialidade, simpatia (...) que a equipa de avaliação demonstrou durante a ação. (Escola IV-5, p.1).

Subcategoria A5- Caraterização dos avaliadores	
Indicadores	Unidades de registo
Promoção de um bom ambiente de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Salientamos (...) o bom clima de trabalho que caracterizou os três dias de avaliação externa. (Escola I-4, p.1). • (...) agradecer aos elementos da equipa de avaliação externa o modo como conduziram a ação inspetiva, (...) cordialidade com todos os membros da nossa comunidade (...). (Escola IV-14, p.3).
Preocupação com a indução de boas práticas	<ul style="list-style-type: none"> • (...) os diferentes elementos envolvidos nos painéis da avaliação externa reconhecem a atitude (...) de cordialidade demonstrada pela equipa de avaliação externa. (Escola I-3,p.1). • (...) registamos igualmente a postura construtiva e de aconselhamento com que a equipa inspetiva também exerceu a sua atividade,(...). (Escola IV-21, p.1). • (...) agradecendo o olhar (...) dos avaliadores externos, cujos contributos e sugestões apreciamos e não deixaremos de ter em conta no plano de melhoria em construção. (Escola IV-1, p.3).

ANEXO II

Grelha da Categoria **B**-Discordância quanto à operacionalização do quadro de referência no Domínio Resultados, respetivas Subcategorias, indicadores e unidades de registo da análise dos contraditórios.

Subcategoria B1 -Resultados académicos	
Indicadores	Unidades de registo
Evolução dos resultados contextualizados	<ul style="list-style-type: none"> • (...) 42% dos alunos da escola provém de nível socioeconómico intermédio ou superior, contra 58% que se situa num nível inferior ao referido. Assim, não é correto afirmar-se que “ a população escolar é, <u>predominantemente</u>, oriunda de agregados familiares situados em níveis socioeconómicos e culturais <u>muito</u> elevados.” (sublinhado nosso), pelo que se considera desadequada a utilização dos advérbios “predominantemente” e “muito”. (Escola I-6, p.3). • (...) questionamos: será que o referencial que serve de base à avaliação dos resultados deste agrupamento contempla de forma adequada os desvios (...), quanto ao número de alunos estrangeiros, ao número de alunos que beneficiam de auxílios económicos e às habilitações dos pais/encarregados de educação, relativamente às médias a nível nacional? (Escola II-1, p.4). • A equipa de avaliação externa parece não ter levado em linha de conta as características sociológicas da população escolar, fortemente determinadas por uma natureza de oferta educativa diversificada e de cariz fortemente profissionalizante, (...). (Escola I-1, p.7). • Embora se aponte no relatório que, em função das variáveis consideradas de contexto socioeconómico, seriam expectáveis resultados escolares mais favoráveis, permitimo-nos expressar que em nossa opinião as variáveis consideradas são limitadas e pouco significativas se isoladamente consideradas, e não são tidas em linha de conta outras de natureza diferente mas que interferem claramente na resposta que podemos dar às necessidades, como por exemplo as condições físicas dos estabelecimentos, os recursos financeiros para implementação de atividades, ou a dificuldade crescente que a direção tem sentido em obter, por parte da tutela, o apoio necessário para a resolução de problemas que vão para além da nossa autonomia (por exemplo a substituição não atempada de docentes, as carências ao nível do pessoal não docente ou a excessiva carga burocrática que implica consumir tempo que poderia ser rentabilizado de outra forma, nomeadamente na avaliação de docentes). (Escola IV-21, pp.1-2). • Observadas as variáveis de contexto consideradas por V. Exas. em 2010/2011, para o ensino secundário (constantes de uma "tabela" enviada para a Escola), estranha-se que uma variável de contexto tão significativa quanto a fusão de escolas simplesmente não conste dessa "tabela". (Escola IV-23, p.1). • Apesar de reconhecer que os resultados que a Escola tem vindo a obter ao nível da avaliação externa, concretamente no que diz respeito aos resultados dos exames nacionais, estão, na maioria das disciplinas, claramente aquém daquilo que são as metas da Escola, apesar disso, são vários, e também igualmente importantes, outros indicadores associados aos resultados académicos que, apesar de surgirem registados no Relatório, não terão sido adequadamente valorizados aquando da apreciação global deste domínio. (Escola III-22, p.1). • O contexto económico e social referido na Caracterização do agrupamento é totalmente ignorado e não é tomado em conta quando se passa a falar nos resultados, contando apenas as considerações da equipa da avaliação externa mas sem qualquer sustentação numérica que justifique as afirmações produzidas. (Escola III-15, p.2).

Subcategoria B1 -Resultados académicos	
Indicadores	Unidades de registo
Evolução dos resultados contextualizados	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto aos resultados do agrupamento, em comparação com os resultados nacionais, há que considerar os valores das variáveis do contexto do Agrupamento, princípio inerente a este modelo de avaliação externa. (Escola II-1, p.11). • "... a inclusão de todos os alunos, o que já é uma realidade,..." Não concordamos com essa afirmação, uma vez que a inclusão é muito mais do que aquilo que fazemos. Atualmente, incluímos etnias, alunos estrangeiros, alunos com NEE, mas ainda há um longo caminho a percorrer. Apesar de já trabalhadas outras áreas, como por exemplo, a igualdade de género e o ambiente, é necessário aprofundar o trabalho em curso. (Escola II-4, p.9). • Considerou-se que em algumas áreas e atendendo à contextualização sócio-económico-cultural do Agrupamento, uma classificação de nível superior reconheceria de forma mais adequada esta realidade contextual e o valor do trabalho desenvolvido. (Escola III-6, p.2). • As variáveis de contexto calculadas pela IGE foram obtidas considerando apenas os dados relativos aos alunos do 12º ano dos cursos científico-humanísticos, constituindo-se portanto, como uma análise parcelar dos resultados da Escola Secundária (...). (Escola III-20, p.9). • O relatório de AEE baseia-se nas variáveis de contexto económico, social e cultural em que a escola se insere, para concluir que os resultados dos exames nacionais (...). Ora, conforme foi possível concluir durante a entrevista com o painel da Direção da escola, a percentagem de alunos sem ASE (2010) referida no documento relativo ao Perfil da Escola não corresponde à realidade. Na verdade, é aí referido que 77% dos alunos do 3.ºCEB e 78% do ensino secundário não beneficiaram de Ação Social Escolar, quando os valores corretos que constam na MISI, são de 64,5% e 65,3%, respetivamente. Em face desta discrepância, seria importante que se esclarecesse se os diferenciais verificados nessa variável influenciam, ou não, o valor esperado e, conseqüentemente, as conclusões relativamente à posição da Escola em relação a esse valor. (Escola I-1, pp.6-7). • Relativamente à ação social escolar constata-se no perfil de escola que 81 % dos alunos não beneficiam de auxílios económicos. Contudo, e tendo em conta os dados da MISI e dos alunos da educação pré- escolar e 1º Ciclo, o valor correto é de 63,1%. O valor parcial da escola sede é de 56,5%. (Escola III-19, p.1). • Na caracterização do Agrupamento, discordamos com a inferência de que com os dados relativos às qualificações e profissões dos pais remetam "para um contexto socioeconómico e cultural relativamente favorável". Consideramos que as mesmas habilitações, segundo dados constantes no perfil da escola (MISI) e que foram utilizados no texto de apresentação do Agrupamento, "de 43% iguais ou superiores ao ensino secundário e destes 13% têm habilitações de nível superior" são atribuídos na sua maioria aos pais das crianças do pré-escolar, cujas repercussões nos resultados da aprendizagem, traduzidos nas estatísticas quer das taxas de transição, quer nas provas de avaliação externa não têm qualquer efeito. (Escola IV-5, p.1). • " No ano letivo de 2010/2011, nos cursos Científico-Humanísticos (CCH) as taxas de transição dos 10º e 11º anos e a de conclusão do 12º ano apresentam valores abaixo das médias nacionais..." A afirmação não é totalmente correta, dado que os resultados escolares fornecidos pelo MISI, revelam que a nível do 12º ano a taxa de sucesso da U. Orgânica é de 70,9%, muito superior a registada a nível nacional 63,3%. (Escola II-10, p.2).

Subcategoria B1 -Resultados académicos	
Indicadores	Unidades de registo
Evolução dos resultados contextualizados	<ul style="list-style-type: none"> • Na generalidade das variáveis escolhidas como indicadores de contexto em que as escolas trabalham, a Escola Secundária (...) apresenta valores situados no quartil de maior handicap negativo. Isto é, na generalidade dos indicadores, a Escola Secundária (...) trabalha com fatores de contexto negativo, ou seja, entre 25% mais desfavoráveis do todo nacional. Consequentemente, estranha-se que o modelo estabeleça valores esperados no percentil 50. (Escola III-20, p.11). • Esta capacidade de análise da realidade envolvente é reforçada pela afirmação da equipa da avaliação externa que constata que “ <i>Tem havido a preocupação em incrementar a informação dada no sentido de implicar os pais mais diretamente no acompanhamento dos filhos</i>” e contrária, em certa medida, a afirmação também feita pela equipa da avaliação externa relativamente à “ <i>insuficiente problematização das causas associadas ao insucesso</i>”. (Escola I-3, p.2). • (...) a classificação de suficiente é atribuída a situações em que a ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria de resultados dos alunos e dos seus percursos escolares, o que é falso, como facilmente comprovam os dados estatísticos apresentados pela própria IGE (perfil da escola) e é consubstanciado pela avaliação feita pela própria equipa inspetiva dos domínios resultados e prestação de serviços educativo que, relativamente à atividade inspetiva feita em 2007/2008 melhoraram de suficiente para bom. Em segunda instância porque nos diferentes campos de análise do relatório apresentado pela equipa existem afirmações inexatas graves. (Escola II-4, p.7). • (...) a expressão “...em Matemática, no mesmo triénio regista-se um decréscimo da percentagem de classificações positivas que, em 2011, se situam em linha com os valores nacionais” é globalmente imprecisa, na medida em que o nível Bom verificou um aumento significativo ao longo do período analisado (de 18,6 passou para 26,6%), confirmando-se a descida de alunos com nível Satisfaz, que no entanto, acompanha a descida verificada a nível nacional. (Escola III-1, p.4). • Considerando a avaliação de suficiente atribuída a este domínio, parece-nos existir alguma contradição, porquanto: a) os resultados académicos no ano letivo 2009/2010, considerando as variáveis de contexto social, económico e cultural, evidenciaram “<i>taxas de transição/conclusão, nos 4º e 6º anos de escolaridade, em linha com o valor esperado</i>” b) “<i>no 9º ano, ligeiramente acima deste valor (...)</i>” c) (...). Entende o Agrupamento que estes dados, a par dos resultados obtidos em vários concursos e projetos, deverão ser tidos em conta. (Escola III-7, p.6). • “<i>No 6º ano os resultados em Língua Portuguesa são, sistematicamente, inferiores aos valores nacionais...</i>”, esta afirmação não será totalmente verdadeira, na medida em que, se por um lado, a podemos considerar parcialmente correta se nos focarmos, unicamente, nos valores referentes aos níveis A e B, ou seja, Muito Bom e Bom, por outro lado, é incorreta já que os valores relativos ao nível C, Satisfaz, que é também resultado positivo, são superiores aos nacionais em dois dos anos do triénio em análise. (Escola III-1, p.4). • Em primeiro lugar, será de referir a taxa de sucesso no único curso profissional: três alunos em dez. Trata-se, naturalmente, de um resultado negativo. Não vamos aqui referir os constrangimentos e contexto exterior que condicionam a aprendizagem destes alunos, (...). (Escola I-7, p.3). • (...) consideramos que não foram equacionados alguns aspetos externos relativamente à práticas organizacionais do Agrupamento e aos seus resultados, (...), o fluxo da entrada e saída de alunos do Agrupamento (saída de bons alunos, e entrada de alunos de novas freguesias no Agrupamento com características socioeconómicas desfavorecidas). (Escola IV-10, p.9).

Subcategoria B1 -Resultados académicos	
Indicadores	Unidades de registo
Evolução dos resultados contextualizados	<ul style="list-style-type: none"> • Ainda a respeito de aspetos referidos no final do Relatório de Avaliação Externa como «áreas de melhoria», há a considerar a taxa de conclusão do 12.º ano. Este é, realmente, um aspeto que nos tem preocupado e em relação ao qual a escola tem de intervir de forma mais eficaz. Verificamos que na nossa escola começam a chegar ao ensino secundário cada vez mais alunos abrangidos no ensino básico pelos escalões A e B do SASE e cujas dificuldades económicas e sociais permanecem, e que as habilitações académicas dos pais têm vindo a diminuir. (Escola I-7, p.3). • (...) reforçamos que existe, de facto, por parte de elevado número de alunos, um fraco investimento na aprendizagem; consideramos, efetivamente, que o perfil social da população escolar tem muito peso no percurso escolar dos alunos. Realça-se que é precisamente pelo facto de os Órgãos Pedagógicos terem uma noção clara destas desigualdades, merecedoras de uma diferenciação real e efetiva, que, no Agrupamento, se investe em diversas ofertas de apoio ao estudo e de reforço das aprendizagens, no sentido de as minimizar. (Escola I-3, p.2). • (...) a avaliação externa deve ter em conta a caracterização do Agrupamento mormente no contexto socioeconómico e cultural. Adita-se, ainda, que o mesmo esta integrado num território educativo de intervenção prioritária, o que lhe confere especificidades que devem ser percecionadas numa perspetiva de desenvolvimento social, pedagógico e educativo, salvaguardando o direito ao respeito pela sua identidade e pela compreensão dos efeitos da repercussão das fragilidades diagnosticadas nos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. (Escola II-1, p.1). • Muito embora na parte final do ponto 2 do Relatório seja referido que "... os valores das variáveis de contexto do Escola situam-se abaixo das valores medianas nacionais ...", sendo pressuposto nosso que desse indicador estarão intrinsecamente dependentes os "valores esperados", fica-nos, porém, a certeza de que em muitas das análises comparativas, nomeadamente no que respeita as médias das classificações obtidas nos exames nacionais, esse facto não foi tido em consideração na medida em que, sem ter presente a contexto da Escola, e feita uma comparação direta com as médias nacionais. (Escola III-22, p.1). • A equipa de avaliação começa por referir que, "tendo em conta o contexto socioeconómico e cultural abaixo da média nacional, seria expectável que os resultados da Escola também se situassem abaixo desse indicador". Verificam contudo que tal não aconteceu na maior parte dos indicadores considerados, com a exceção das médias de exame de Matemática e Biologia e último ano do triénio de 2008-2009 a 2010-2011 nas disciplinas de Português, História e Física e Química e, nestes casos, sem desvios significativos. (Escola III-21, p.2). • Os resultados obtidos, pese embora sigam uma trajetória ligeiramente descendente, não podem ser caracterizados por um "decréscimo acentuado". (Escola I-1, p.6). • Relativamente à definição dos valores para as metas dos resultados académicos estabelecidas para 2011-2012 é (...) "<i>por norma (sublinhado nosso) bastante inferiores aos resultados académicos verificados no último ano</i>", limitando-se assim "<i>o efeito regulador desta medida no processo de ensino aprendizagem</i>" (...) as metas estabelecidas para os resultados académicos a atingir em cada ano e disciplina têm como referencial a média dos resultados alcançados no último triénio, pelo que não nos parece correto avaliar o efeito regulador desta medida comparando-as com os resultados obtidos no ano anterior. (Escola I-2, p.2). • Salienta-se ainda que, para além dos cursos científico-humanísticos, a escola tem uma vasta oferta educativa no ensino profissional, com uma taxa de sucesso de valor próximo ao nacional. (Escola II-10, p.4).

Subcategoria B1 -Resultados académicos	
Indicadores	Unidades de registo
Evolução dos resultados contextualizados	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto à não determinação quantificável de metas, é uma opção consciente de quem considera que a meta (no que diz respeito aos resultados académicos) é de nível 5 para os alunos do Ensino Básico e de 20 valores para o Ensino Secundário. Qualquer outra perspetiva que faça definir que a escola num determinado ano tem como meta que os resultados aumentem um determinado valor tem tantas variáveis não controláveis pela escola que não tem qualquer sentido: não conhecemos literatura não controversa que se assegure como suporte seguro nesse sentido. (Escola I-7, p.6). • As metas definidas foram estabelecidas por comparação consigo próprio, ou seja, com as médias obtidas nos últimos três anos, e tendo sempre como finalidade a superação das metas nacionais. As metas não foram estabelecidas com falta de rigor, no sentido de não terem sido pensadas ou no sentido do agrupamento querer viver à custa dos resultados já alcançados, foram estabelecidas na sequência de uma atitude ponderada de acordo com a projeção feita ao rendimento das turmas na atualidade tendo como referentes as médias dos anos anteriores e as nacionais. (Escola I-2, p.9). • A análise dos dados oficiais permite concluir que, nos últimos dois anos, o diferencial entre as médias obtidas pela escola e a média nacional foi de 1 décima a Língua Portuguesa, tendo no último ano igualado a média nacional a matemática (2,4) e não ficado “significativamente abaixo” conforme é referido. (Escola I-1, p.6). • (...) não será de se ignorar a posição que a escola tem ocupado nos rankings dos exames nacionais do Ensino Secundário, (...) (Escola I-7, p.4). • Apesar de a disciplina de matemática, 6º ano, se situar abaixo do valor esperado, em 2009, e mesmo assim, acima do valor nacional, não nos parece que seja justo sobrevalorizar as oscilações de um ano letivo, dependente de tantas variáveis, face à efetiva evolução “significativa” dos resultados desde 2008, assim como ao aumento da qualidade do sucesso e aos “ ganhos significativos” nos exames de Língua Portuguesa de 9º ano. (Escola I-4, p.2). • O relatório de avaliação externa parece claramente sobrevalorizar a importância dos resultados académicos, em detrimento da importância dos resultados sociais obtidos pela escola. (Escola I-1, p.7). • Reconhecemos que o atual sistema de avaliação, embora incidindo sobre três domínios, sobrevaloriza os resultados dos alunos, pelo que não deixamos de perceber a avaliação/valoração que a equipa de avaliação externa fez e a atribuição da classificação de Bom que daí resultou. Mas não vimos plasmados nessas apreciações alguns aspectos que têm sido alvo de um enorme esforço por parte de todos e que são uma das mais queridas faces da nossa identidade, (...). (Escola IV-22, p.1). • (...) considera-se demasiado redutora a avaliação do Domínio “Resultados” (...), pois centrou-se, quase exclusivamente, no referente “Evolução dos resultados externos contextualizados”, do campo de análise “Resultados académicos” ao nível dos resultados dos exames do 9º ano, nos últimos 2 anos, considerando, como atrás se refere, que todos os outros referentes deste domínio apontam para um sucesso sustentado e ainda que os restantes campos em análise demonstram elevado grau de satisfação de todos atores educativos. (Escola I-3, p.2). • A formulação apresentada, ao utilizar o advérbio “globalmente”, omite que, no tocante à “% de alunos com classificação positiva a Língua Portuguesa, 9º ano” o valor atingido pela escola é superior ao valor esperado em 13%. Aliás, quando consideramos, parcelarmente, cada um dos campos do perfil da escola, verifica-se que o agrupamento atingiu um valor superior ao esperado em sete das nove situações, (...). (Escola III-1, p.8).

Subcategoria B1 -Resultados académicos	
Indicadores	Unidades de registo
Evolução dos resultados contextualizados	<ul style="list-style-type: none"> • A Equipa de Avaliação Externa refere no seu relatório, em Resultados Académicos, que nas provas de aferição do 4º ano, em 2009/2010, a percentagem de resultados positivos ficou aquém do valor esperado, não valorizando o facto de no ano anterior, 2008/2009, esses resultados estarem praticamente em linha com a média nacional e de no ano seguinte, 2010/2011, os resultados terem sido recuperados e passarem a estar acima da média nacional, pelo que deverá ser objetivo a estabilização desta progressão. (Escola III-6, p.2). • No domínio resultados e, em particular, dos resultados académicos, foi privilegiada a análise dos resultados às ofertas do Ensino Regular (Cursos CH). (Escola III-12, p.2). • Foi alvo de dúvida a referência no relatório de avaliação externa ao “valor esperado”, não se percebendo muito bem qual é o referencial tido em conta, nomeadamente pelo facto da leitura apontar apenas para a comparação com a média dos resultados nacionais, sem aparentemente entrar em conta com qualquer ponderação atribuída pela contextualização sócio-económico-cultural desfavorável e que valorizaria o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos. (Escola III-6, p.3). • (...) contesta-se que, relativamente ao valor esperado a ser usado na Escala de Avaliação, este seja o que consta no documento Perfil de escola de que a IGE apenas deu conhecimento no dia 2 de dezembro de 2011, isto é, em cima da avaliação externa sem qualquer hipótese de a Escola poder desenvolver um trabalho que lhe permitisse tentar alcançá-lo. (Escola III-12, p.3). • Os valores esperados contratualizados com o Ministério da Educação (ME) no âmbito do Programa Educação 2015 serviram de referente ao trabalho desenvolvido pela escola e deverão ser, portanto, os únicos a serem considerados pela IGE para efeito da avaliação externa. (Escola III-12, p.3). • O perfil de escola foi enviado ao agrupamento por e-mail no dia 12 de março de 2012 para proceder a correções. Este documento apresentava os valores esperados para o 12º ano, mas estava em branco quanto ao valor esperado. Depois de corrigidos os dados relativos ao número de alunos por turma, o mesmo documento foi enviado à IGEC, não tendo sido devolvido ao agrupamento nem havendo mais nenhuma referência ao documento, a não ser no relatório da avaliação externa. (Escola III-15, p.1). • O "valor esperado"- cujos fundamentos e fórmula de cálculo se desconheciam antes da ação e ainda se desconhecem de momento- é uma construção matemática que pretende representar uma realidade mas, de facto, não existe nenhuma prova de que a represente minimamente. Do nosso ponto de vista o "valor esperado" descredibiliza o objetivo da avaliação que poderia ter sido objetiva e justa, (...). (Escola III-15, p.2). • A primeira nota de discordância, neste campo de análise, prende-se com a dualidade de critérios utilizados pela equipa de avaliação na análise dos resultados académicos dos alunos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Com efeito: 1. Neste campo de análise, para o Ensino Básico, os avaliadores utilizaram, e bem do nosso ponto de vista, os resultados nacionais como referencial de comparação com os resultados dos alunos da Escola Secundária (...). 2. Diversamente, no que toca aos resultados dos alunos do Ensino Secundário da Escola Secundária (...), a equipa de avaliação não utilizou os resultados nacionais como referencial, antes utilizou um "valor nacional de referência (74,34 %)" de responsabilidade e origem desconhecidas e que, até à data, ainda não foi explicado à (Escola Secundária) embora esta, em devido tempo, o tivesse solicitado à IGE. (Escola III-10, p.4).

Subcategoria B1-Resultados académicos	
Indicadores	Unidades de registo
Evolução dos resultados contextualizados	<ul style="list-style-type: none"> • O valor observado a português foi de 13,1, ou seja, um valor acima do percentil 75 (13,0) e abaixo do percentil 95 (13,7). Assim, o valor observado ficou 0,4 valores acima do valor esperado e foi considerado Além do esperado. No caso da matemática, o modelo aponta 12,4 como valor esperado da média de classificação final da disciplina, isto é, um valor coincidente com o percentil 50 (12,4). O valor observado a matemática foi de 13,0 ou seja, um valor coincidente com o percentil 75 (13,0). Assim, o valor observado ficou 0,6 valores acima do valor esperado, todavia foi considerado apenas dentro do intervalo do Esperado. Talvez este resultado seja matematicamente exato, porém, os relatores deveriam, pelo menos, explicar a aparente divergência de critério, sob pena de poder ser incompreendido e tomado como injusto. (Escola III-20, p.4). • É referida a taxa de transição/conclusão do 4º e 9º anos abaixo do valor esperado mas não há referência ao ano de 2010/2011 em que existe uma melhoria substancial desses resultados. No 4º ano a taxa de transição/conclusão foi de 97,2 que se situa acima do valor esperado; no 6º ano continua a tendência do valor situado acima do valor esperado; no 9º ano assiste-se a uma evolução significativa dos resultados que se situa no valor de 97,2. Analisando os resultados académicos do Agrupamento no último triénio verifica-se que os índices obtidos no ano intermédio de 2009/2010 0 caracterizam como um ano atípico no que diz respeito a tendência geral de resultados do Agrupamento. (Escola III-19, p.1). • É referido no relatório que “No ensino secundário, no último triénio, é de salientar os bons resultados obtidos nos exames nacionais de Matemática, História e Desenho A.”, omitindo o exame nacional de MACS, também incluído neste grupo (...). Poderíamos, ainda, indicar, conforme consta nos documentos da escola acima referidos, os resultados obtidos nos exames nacionais de Geografia A e Biologia e Geologia muito próximos da média nacional e os resultados de História da Cultura e das Artes que, embora com uma quebra em 2011, nos anos letivos anteriores foram muito superiores à média nacional. (Escola IV-22, p.2). • (...) «impacto da melhoria dos resultados académicos» (...). Foram analisados para o efeito os resultados de avaliação das áreas disciplinares de inglês, educação física, educação visual e tecnológica, educação musical? De que ano letivo em concreto? Nesta avaliação, fez-se um balanço direto entre o número de alunos da disciplina vs número de alunos da disciplina que frequentaram as AEC? (Escola II-1, p.10). • O agrupamento considera que a avaliação do domínio RESULTADOS não pode cingir-se apenas à avaliação externa dos alunos e às disciplinas referidas e muito menos a um ano letivo. A equipa de avaliação externa não efetua uma análise longitudinal nem de tendência, ficando a sua análise refém de um valor esperado, mas descontextualizado, pelo que a afirmação produzida no relatório carece de consistência “A oscilação verificada nos resultados demonstra uma falta de consistência nos resultados académicos ao longo dos três ciclos de estudos do ensino básico, assim como uma fragilidade de coerência entre o que se ensina e o que se avalia”. (Escola III-15, pp.3-4). • O domínio Resultados restringe-se à avaliação do ensino regular, sendo de estranhar que não haja referências à avaliação dos restantes percursos formativos (PIEF; CEF; Ensino profissional) ou aos resultados sociais da educação. (Escola III-15, p.4). • Toda a avaliação foi condicionada por um valor virtual designado "valor esperado" e que, independentemente do desempenho do agrupamento nos vários domínios em avaliação, foi esse "valor esperado" que induziu a menção a atribuir em cada domínio. (Escola III-15, p.2).

Subcategoria B1 -Resultados académicos	
Indicadores	Unidades de registo
Evolução dos resultados contextualizados	<ul style="list-style-type: none"> • Tendo em conta que a Avaliação Externa corresponde a um triénio 2008/2009 a 2010/2011, não se compreende a importância exacerbada que é dada aos resultados menos bons obtidos pela primeira vez num ano de escolaridade e numa disciplina (exames nacionais de Matemática do 9.º ano) em detrimento de todos os êxitos alcançados nos outros anos e disciplinas, em especial nos exames nacionais de Língua Portuguesa do 9.º ano. (Escola IV-7, p.4). • (...) relativamente ao domínio "Resultados", emerge daí, claramente na minha opinião, que se não forem sobrevalorizados os resultados académicos, como não o deveriam ser numa escola onde o perfil dos alunos e das respetivas famílias e, em vários aspetos, significativamente diverso do observado na maioria das escolas, a Escola Secundária de (...) deveria ser considerada exemplar no âmbito dos resultados sociais e reconhecimento da comunidade. (Escola III-22, p.3). • Aproveite-se ainda para ilustrar, a partir dos dados da Escola Secundária (...) e dos dados nacionais, a normalidade de oscilações estatísticas das taxas de sucesso, designadamente, por efeito da variação dos instrumentos de avaliação externa (exames nacionais) aplicados em cada ano. Em todo o caso, fazendo a justa análise dos resultados da Escola Secundária (...) e dos resultados nacionais, todos eles calculados pela MISI com critérios que aplica a todas as escolas do país, não pode deixar de ser enaltecida a sequência de resultados obtidos pelos alunos da Escola Secundária (...) nestes indicadores. (Escola III-20, p.5). • Na parte final do parágrafo, os avaliadores destacam, pela negativa, o decréscimo das médias das classificações de exames de Português, Matemática e História, nos três últimos anos. Porém, esta constatação não pode deixar de ser relativizada. É consensualmente admitido que a flutuação anual das médias dos resultados dos exames nacionais é fortemente influenciada pela variação anual do grau de dificuldade das provas aplicadas. Sabendo-se que as provas nacionais aplicadas em cada ano não estão calibradas, a análise da variação dos resultados obtidos anualmente em cada escola não pode deixar de ser compulsada com a variação do todo nacional. Ora, considerando apenas os 9 resultados dos 3 últimos anos referidos pelos avaliadores, verifica-se que as médias das classificações dos exames de Português, Matemática e História foram superiores aos nacionais em 6 casos e inferiores em 3. (Escola III-20, p.6). • É referido que "... os resultados nas provas de aferição e nos exames nacionais de Língua Portuguesa (LP) e de Matemática desceram, em particular de 2010 para 2011. " O Agrupamento acompanhou a tendência nacional. Não podemos deixar de referir que nas provas nacionais se tem verificado, nos últimos anos, um grau de complexidade crescente que tem originado quebra nos resultados nacionais. Essa quebra foi particularmente acentuada de 2010 para 2011, a nível nacional, tanto em matemática como em língua portuguesa (...). (Escola II-1, p.4). • (...) consideramos que não foram equacionados alguns aspetos externos relativamente à práticas organizacionais do Agrupamento e aos seus resultados, designadamente a conjuntura nacional da evolução regressiva dos resultados da avaliação externa,...). (Escola IV-10, p.9). • Ao nível dos resultados dos exames nacionais, afirma-se que houve descidas "particularmente significativas" no 9º ano, a Língua Portuguesa e a Matemática. No entanto há a registar que essa descida acompanhou a tendência nacional ao logo do triénio em análise, não sendo característica do trabalho da escola. (Escola IV-16, p.5).

Subcategoria B1 -Resultados académicos	
Indicadores	Unidades de registo
Evolução dos resultados contextualizados	<ul style="list-style-type: none"> • Sendo certo que os resultados obtidos pelos alunos do agrupamento nas provas de aferição do 4.º e do 6.º anos e nos exames do 9º ano de escolaridade ficaram aquém das médias nacionais, ainda que dentro dos valores esperados, como já foi citado, consideramos relevante o facto de a curva de resultados obtidos pelos alunos nas provas acima referidas ter vindo a acompanhar, nos últimos anos, a curva da média de resultados obtidos a nível nacional, com uma aproximação crescente em relação a esta média. (Escola II-1, p.4). • No que respeita aos resultados do ensino secundário, afirmam V. Ex^{as}. na página 3, “sendo que, no mesmo período de tempo, a média dos resultados dos alunos, embora com oscilações, tem vindo a decrescer a Português e Matemática e a melhorar a...”. Esta afirmação merece-nos o seguinte comentário: Como pode ser constatado através dos dados apresentados nos quadros da caracterização da escola, ao contrário do que é deixado transparecer no vosso relatório, os resultados apesar de apresentarem algumas oscilações com tendência decrescente, acompanham os resultados obtidos a nível nacional, sendo superiores a estes de uma forma geral. No último ano por exemplo os resultados obtidos a nível de escola foram superiores à média nacional em nove décimas na disciplina de Português e em oito décimas na disciplina de Matemática. (Escola III-16, p.2). • Quanto à avaliação externa, consideramos que apresentamos resultados sempre acima da média nacional e concelhia. A descida referida acompanha a tendência a nível nacional, facto associado às características dos exames nacionais e aos respetivos critérios de avaliação. (Escola IV-10, p.2). • Relativamente a apreciação referente a avaliação interna/externa, não foram tidos em conta os critérios de avaliação do Agrupamento (...), vigentes no período a que se reporta a análise dos resultados académicos, que atribuem um peso de 30% a avaliação no domínio dos comportamentos. Não nos podemos esquecer também que, especificamente no caso da língua portuguesa, o exame não contempla as competências de expressão e compreensão orais, que têm um peso de 20%, no total dos 70% relativos ao domínio dos conhecimentos, de acordo com os critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar. (Escola II-1, p-4). • Deste modo, a avaliação contínua levada a cabo na escola, de acordo com a legislação em vigor, não pode ser igual a um exame, que apenas mede os conhecimentos adquiridos pelos alunos, enquanto somatório de todas as aprendizagens e não nos processos que também são objeto de avaliação, na avaliação interna. (Escola III-8, p.2). • Assim, a comparação pura dos resultados das provas de aferição dos 4º e 6º anos e dos exames nacionais do 9º ano com os valores nacionais, sem atender às variáveis de contexto, parece-nos pouco justa, na medida em que as provas/exames, bem como os critérios de correção, são uniformizados e não contemplam as especificidades de cada agrupamento. (Escola III-1, p.3). • (...) no que respeita a resultados escolares, o relatório enfoca a avaliação externa em detrimento dos resultados escolares da avaliação interna, cuja ponderação é pelo menos tão importante porque considera as características reais dos alunos que frequentam a escola e reflete o processo de ensino-aprendizagem; (Escola III-12, p.2). • Os desvios entre a avaliação externa e interna resultam da própria diferença existente entre as tipologias de avaliação. A primeira corresponde ao resultado obtido numa prova de exame e a segunda resulta de um processo de avaliação contínua desenvolvido ao longo de dois ou três anos, considerando vários parâmetros, como (...). (Escola III-12, p.2).

Subcategoria B1 -Resultados académicos	
Indicadores	Unidades de registo
Evolução dos resultados contextualizados	<ul style="list-style-type: none"> • (...) os desvios entre as classificações internas e as de exame, nas disciplinas de física e química e biologia e geologia, tem tido, nos últimos três anos, uma tendência clara de redução, registando-se, em 2011, um desvio de 1,4 valores na biologia e geologia e de 2,0 valores na física e química. Tais desvios têm justificação, já que, de acordo com os critérios gerais e específicos de avaliação da Escola Secundária (...), a classificação interna final incorpora uma componente de atitudes e valores, com uma ponderação de 10% na avaliação final, que, obviamente, não existe na classificação dos exames nacionais. Acresce que, de acordo com as orientações curriculares para estas disciplinas, 30% da avaliação deve incidir sobre a componente experimental, que também não está contemplada, na íntegra, numa prova escrita, como e a exame nacional. (Escola IV-13, p.1). • (...) é referida, no ensino secundário, a existência de desvios na disciplina de Português entre as classificações de exame e as classificações internas de frequência. (...). Por decisão da tutela (constante de normativos de há mais de três anos) e do conselho pedagógico, atribui-se no ensino secundário aos parâmetros Oralidade e Atitudes e Valores, no seu conjunto, 30% da cotação total, restando apenas 70% para as outras realizações do aluno, nomeadamente as provas de natureza escrita. Ora no ensino secundário os alunos esmeram-se não só num comportamento normalmente muito bom (vejam-se as atas dos Conselhos de Turma) como em realizações do oral formal de grande qualidade. Este não é, pois, um aspeto negativo, pois decorre do respeito pelo desenvolvimento das várias competências dos alunos e sua promoção, não se restringindo aos vulgarmente chamados «testes escritos». (Escola I-7, p.4). • A discrepância entre a avaliação interna e externa está associada aos critérios de avaliação do Agrupamento, pelo facto de 25% (4º e 6º anos) e 20% (9º ano) da avaliação dizer respeito às atitudes e valores, itens não avaliados nos exames. (Escola IV-10, p.2). • Salienta-se que, como fator intrínseco de variação de resultados, é preciso considerar que ao contrário do que acontece com a avaliação externa que incide apenas sobre o desempenho do aluno numa prova escrita, a avaliação interna decorre do processo de avaliação contínua que tem em conta o desempenho do aluno, na globalidade (conhecimentos e capacidades – 75%; atitudes – 25%). Os critérios definidos internamente têm em consideração as características muito específicas dos alunos do Agrupamento. (Escola IV-7, p.15). • No domínio dos resultados académicos é imprecisa a afirmação de que os valores da média das classificações finais a Português e Matemática, no ensino secundário, “estão enviesados uma vez que os resultados são contaminados pelas elevadas classificações internas atribuídas, nomeadamente a Português”. Na realidade, a variável independente classificação interna final, vulgarmente designada por CIF, resulta da média das classificações atribuídas ao longo dos anos de lecionação da disciplina enquanto que a classificação de exame é resultante da avaliação externa. Ora, dado que as variáveis são independentes e não relacionadas, ou seja, a manipulação de uma não implica a variabilidade da outra variável, é incorreto afirmar que os valores das médias finais de Português e Matemática estão enviesados, (...). (Escola IV-16, p.6). • Sublinhe-se que a avaliação interna pressupõe parâmetros e variáveis, como a oralidade ou a componente experimental de carácter prático, que não são testadas num momento de realização de exame nacional, mas que não podem nem devem ser ignoradas na avaliação interna pois, para além do Projeto Educativo desta escola defender o desenvolvimento integral do aluno, os próprios pressupostos dos programas das disciplinas e normativos orientadores da avaliação dos alunos assim o defendem. (Escola IV-16, p.6).

Subcategoria B1 -Resultados académicos	
Indicadores	Unidades de registo
Evolução dos resultados contextualizados	<ul style="list-style-type: none"> • Crê-se ser imperioso considerar igualmente alguns vetores que impulsionam a dinâmica do Agrupamento, criando uma identidade que o distingue positivamente, os quais se encontram pouco evidenciados ou, nalguns casos, mesmo omissos no relatório a que respeita este contraditório. Refere-se, (...), o facto da Escola (...) ter sido a escola do distrito de (...) com melhores resultados nos últimos exames nacionais de 9º ano, tendo subido 85 lugares no <i>ranking</i> nacional. (Escola II-8, pp.12-13). • Por outro lado, uma análise dos resultados ao longo dos últimos dois anos permite registar uma evolução globalmente positiva, dos resultados e, em particular, no 12º ano, onde se regista uma subida da taxa de sucesso de 17,7 pontos percentuais na unidade orgânica, quando a nível nacional se regista um recuo de 4,7 pontos percentuais, como se pode evidenciar na comparação dos dados fornecidos pelo MISI. (Escola II-10, p.2). • A escola oferece na área Científico-Humanística os cursos de Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades, sendo esta última oferta exclusiva no concelho. A apreciação feita é omissa, não permitindo uma fiel caracterização e contextualização dos resultados externos registados pela escola, pois apenas se refere a 5 disciplinas das 11 que compõem o leque de disciplinas da componente de formação geral e específica, sujeitas a avaliação externa, refletindo, por outro lado, apenas os resultados obtidos na 1ª fase. Consta-se que nas disciplinas de exame do curso de Línguas e Humanidades a escola regista desempenhos que sistematicamente e de forma consolidada tem evidenciado, nos últimos anos, valores bem acima da média nacional, sendo exceção em 2011, a disciplina de Geografia A. A análise global dos resultados das onze disciplinas, quer na primeira fase, quer na segunda fase de exames, permite uma outra leitura e concluir que, globalmente, os resultados da escola não ficam aquém das médias nacionais. (Escola II-10, p.3). • A Escola Secundária (...) comprometeu-se a diminuir as taxas globais de insucesso em 10% ao longo de três anos letivos. Apontar, como o fez a equipa de avaliação, um desvio a este objetivo trienal com base nos resultados de apenas um ano letivo – 2009/10 – é, no mínimo, incorreto. (Escola III-10, p.5). • (...) a taxa de conclusão do 12.º ano foi, em 2009/10 (último ano em que existem indicadores nacionais disponíveis), 6,3% superior à homóloga nacional. Consequentemente, focar a Escola na melhoria das taxas de conclusão do 12.º Ano seria admitir que temos um problema específico a esse nível de ensino, o que não corresponde aos dados disponíveis. (Escola III-10, p.20). • (...) campo de análise “Resultados Académicos”, afirma-se como conclusão: “Contudo, o facto de não terem, ainda, sido encontradas as razões que, a nível interno, consigam explicar, de forma pertinente, os resultados mais fracos, compromete a eficácia de qualquer plano de melhoria e, consequentemente, a resolução das situações de insucesso.” Manifestamos a nossa total discordância com esta afirmação, por considerarmos que o trabalho que é desenvolvido neste âmbito está patente nas análises dos resultados, elaboradas nos departamentos e que são apresentadas regularmente no Conselho Pedagógico. (Escola IV-7, p.3). • No nosso entender, o que deveria ter sido valorizado é o facto de, nos três anos em análise, a diferença em relação à média nacional ter sido a Língua Portuguesa sempre muito superior à média nacional e não o único ano em que a média, a Matemática, é ligeiramente inferior à nacional. Bastaria que 3 alunos que obtiveram nível inferior a três tivessem tido positiva para que continuássemos acima da média nacional. (Escola IV-7, p.4).

Subcategoria B1 -Resultados académicos	
Indicadores	Unidades de registo
Evolução dos resultados contextualizados	<ul style="list-style-type: none"> • Relativamente aos cursos de educação e formação de jovens, é referido que se verificou "...uma involução nas taxas de sucesso...", facto que em termos globais encontra a seguinte justificação: 2008/09: 3 anularam a matrícula, sabendo que um deles emigrou. 2009/10: 2 anularam a matrícula; 3 excluídos, sabendo que pelo menos um deles emigrou. 2010/11: 5 anularam a matrícula, sabendo que pelo menos um aluno se matriculou noutro curso em outro estabelecimento. (Escola III-1, p.5). • Ora, no texto de apresentação da escola, relativamente aos resultados no ensino básico, é dito que "[...]a evolução positiva da taxa de repetência no 7º ano (13,6% em 2010-2011) em relação aos 2 anos letivos anteriores e à meta prevista de 21%; a taxa de repetência de 15,2% no 8º ano, em relação ao ano letivo anterior (16,9%) e à meta prevista de 15%; a taxa de repetência de 17,1% na globalidade do 3º ciclo em 2010-11, em relação ao verificado no ano letivo anterior nesta escola (20,6%) e na média das escolas do Concelho (...) (22,6%); [...]". Podem, igualmente, na p.8 do relatório do ano letivo 2010/2011, enviado à equipa da avaliação externa, comprovar-se estes dados pelo que a generalização "as taxas de transição e conclusão ficaram abaixo das metas não corresponde à realidade. (Escola IV-22, pp.1-2). • Refere a Equipa de AE que se constata que "os resultados, em termos de sucesso académico e taxas de repetência atingidos no último ano ficaram, significativamente muito aquém das metas anuais e plurianuais que a Escola se propôs atingir em função das estipuladas ao nível do programa 2015". Ora as metas foram definidas há dois anos atrás para um período de cinco anos letivos, pelo que se considera prematuro fazer esta afirmação. (Escola IV-16, p.7). • "[em 2010-2011] diminuição do sucesso, designadamente nos 2º, 6º e 8º anos, o que indica que há fatores internos determinantes do (in)sucesso que o Agrupamento não controla inteiramente" Relativamente ao 2º e 8º anos de escolaridade pensamos que a apreciação feita pela equipa de avaliação não teve em conta que no ano letivo anterior (2009/2010) estes estavam abrangidos pelo projeto Fénix, logo obtiveram taxas de transição melhores que em 2008/2009 e 2010/2011. Em 2010/2011, ano 2 do projeto, este passou a estar afeto aos 3º e 9º anos de escolaridade. (Escola IV-5, p.2). • Relativamente ao 8º ano, se compararmos a taxa de sucesso de 2008/2009 com a de 2010/2011, verifica-se uma subida (de 70,2% para 76%). Infelizmente o mesmo não acontece no que respeita ao 2º ano, onde a taxa efetivamente sofre uma ligeira descida (de 91% para 88%). Sendo assim, será que se pode afirmar que a diminuição de insucesso, especialmente no 8º ano, "indica que há fatores internos determinantes do (in)sucesso que o Agrupamento não controla inteiramente"? Ou serão, neste caso, constrangimentos devidos a fatores externos? Sem dúvida que o Agrupamento perceciona o projeto Fénix como uma mais-valia que deveria ser alargada a outros anos de escolaridade e até a outras disciplinas, contudo não tem autonomia/competência para o fazer, uma vez que exige recursos (horas letivas) que não dispõe. (Escola IV-5, p.2). • A escola promove, também, a qualificação da população adulta do nosso concelho e dos concelhos limítrofes, com o ensino e formação de adultos (quatro turmas EFA nível secundário, uma turma EFA básico B3 e uma turma de formação modular) e o reconhecimento, validação e certificação de competências, através do Centro de Novas Oportunidades, sendo estas iniciativas devidamente valorizadas pela população que delas tem beneficiado. (Escola II-10, p.4).

Subcategoria B1 -Resultados académicos	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Evolução dos resultados contextualizados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No caso da Escola Secundária (...), a menor consideração do trabalho desenvolvido e dos resultados alcançados no campo das ofertas qualificantes para jovens (Cursos Profissionais) e das ofertas formativas para adultos omite a observação crítica e a da valorização de cerca de 40% da atividade Escola Secundária (...) na prestação de serviço público de educação. (Escola III-12, p.2). • (...) o único valor esperado (%de alunos que concluíram o 4º ano, resulta, como consta dos documentos e foi aprovado em Conselho Pedagógico, de situações de “falsa retenção”, porquanto a não existência de Unidade de Ensino Estruturado de 2º ciclo fez com que os alunos autistas ficassem, dois anos consecutivos, “retidos” no 4º ano, por falta de encaminhamento. (Escola III-1, p.8). • A Escola Secundária (...) integra alunos oriundos de famílias de menores recursos económicos e habilitacionais numa proporção muito elevada e pouco frequente nas escolas do país e proporciona-lhes percursos escolares bem sucedidos, com taxas de sucesso muito acima das médias nacionais (...). Acresce ainda, como se tem demonstrado pelas análises internas de monitorização de resultados escolares, que os alunos apoiados pela Ação Social Escolar têm obtido taxas de sucesso escolares genericamente iguais ou superiores às do conjunto dos alunos da Escola Secundária (...). Ora, estas realidades parecem-nos insuficientemente presentes, na análise dos diversos domínios e, em especial, na análise dos resultados. (Escola III-20, p.3). • Naturalmente, na Escola Secundária (...), como em qualquer outra escola, os valores das taxas de sucesso no 12º ano são menores do que no 10º e 11º anos. A razão é simples, nos anos iniciais o sucesso significa transição e pode ser obtido com uma ou duas negativas. No ano terminal, o sucesso significa conclusão e implica a aprovação em todas as disciplinas do curso. (Escola III-20, p.5). • A equipa de avaliação externa, não obstante reconhecer a importância estratégica das medidas tomadas pela escola, bem como o seu impacto positivo nas práticas de ensino e na qualidade das aprendizagens, conclui que as mesmas não se refletiram na melhoria dos resultados escolares. Ora os resultados obtidos em 2010/2011 contrariam a nosso ver, estas conclusões. (Escola I-1, p.6).
<p>Qualidade do sucesso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Este referente (Qualidade do sucesso) apenas é mencionado no que diz respeito aos resultados da avaliação externa, não havendo qualquer referência à qualidade do sucesso na transição/conclusão de ano. Neste âmbito, no ano letivo de 2010/2011, verifica-se que, em todos os anos de escolaridade à exceção do 8º ano, a maioria dos alunos transitou/concluiu sem níveis inferiores a três. Comparativamente com o ano letivo de 2009/2010 verifica-se que, em todos os anos de escolaridade à exceção do 8º ano, a percentagem de alunos que transitou/concluiu com sucesso pleno, isto é, sem níveis inferiores a três, subiu: 5º ano – de 64,7% para 73%; (...). (Escola IV-5, p.3). • No que concerne à taxa de qualidade do sucesso do 2º e 3º ciclos, verifica-se no 2º ciclo uma estabilidade e no 3º ciclo uma diminuição. Este último facto está associado à saída dos alunos com melhores resultados do 2º ciclo para a Escola Secundária (...), mantendo os alunos que permanecem no Agrupamento o nível do sucesso que obtiveram no 2º ciclo. (Escola IV-10, p.2). • De acordo com a interpretação da equipa da avaliação externa, “Os níveis de sucesso nos cursos de educação e formação e nos cursos profissionais são variáveis, mas são globalmente reduzidos.” Discordamos, novamente, da generalização que é feita, uma vez que se trata de cursos diferentes, e a nossa experiência e os nossos dados consubstanciam uma conclusão muito diferente para os cursos de educação e formação. (Escola IV-22, p.2).

Subcategoria B1 -Resultados académicos	
Indicadores	Unidades de registo
Qualidade do sucesso	<ul style="list-style-type: none"> • A análise da qualidade do sucesso escolar é tratada a nível de ano de escolaridade por uma equipa constituída por elementos do Conselho Pedagógico, tal como se pode constatar pelos documentos analisados em reunião de Conselho Pedagógico e nas várias reuniões de Departamento e grupo disciplinar. A este respeito, convém referir que é tido o cuidado de realizar uma análise formativa dos documentos e nunca colocar qualquer forma de pressão nos docentes pelos resultados obtidos. (Escola III-13, p.2).
Abandono e desistência	<ul style="list-style-type: none"> • Refere, ainda, o relatório da Avaliação externa que “No último triénio, dos alunos que se inscreveram em 2009-2011, no curso de educação e formação, apenas 60% concluíram”. Não entendemos porque há uma referência ao último triénio e é mencionada apenas a taxa de conclusão do curso de 2009/11. Ora, se considerarmos, como a própria equipa refere, o último triénio, podemos verificar (p. 16 do relatório de 2010/2011 enviado à equipa) que nesse período de tempo se iniciaram e concluíram 3 cursos CEF com os seguintes resultados (...). Globalmente, no último triénio a taxa de sucesso foi de 79,3% o que, se compararmos com os dados do GEPE in Estatísticas da Educação 2009/2010, não poderá obviamente deixar de ser considerado um resultado muitíssimo positivo deste tipo de oferta educativa. Acrescentamos, ainda, que, associada à taxa de conclusão, todos os nossos alunos obtêm a dupla certificação, o que não é resultado muito usual. (Escola IV-22, pp. 2-3). • Relativamente à afirmação "No que se refere ao ensino secundário, têm sido poucos os alunos a fazer exames", cumpre-nos afirmar que: Este facto deverá ser visto numa perspetiva diversa da que nos é apresentada. O facto de serem poucos alunos a fazer exames parece fazer recair sobre o Agrupamento o ónus dessa responsabilidade. Seria muito mais curial realçar que 100% dos alunos inscritos na disciplina de Português realizaram o exame nacional do 12º ano e que na disciplina de Matemática essa percentagem atingiu os 90 %. (Escola III-16, p.3). • A afirmação de que esses resultados “são mais significativos no ensino secundário, no 10.º ano, dos cursos do ensino regular, agravando-se esta situação nos cursos profissionais” não corresponde à informação disponibilizada pela escola nos diversos documentos uma vez que “Relativamente à taxa de abandono (...), globalmente, no ensino secundário e no triénio 2007-10, os resultados foram melhores (6,2%) do que os verificados no triénio anterior (7,9%). Em 2010-11, no 10º e no 12º ano, houve um retrocesso nesta evolução devido aos cursos profissionais (15,2%) e à anulação de matrícula de 6 alunos do curso tecnológico de desporto, respetivamente.” (Escola IV-22, p.4). • "No entanto, a ação da Escola, pese embora a diminuição da taxa de abandono/desistência, ainda não tem um impacto muito consistente na melhoria sustentável dos resultados académicos". Para além da expressão "impacto muito consistente" carecer de explicitação e, tendo sido as taxas de sucesso escolar da Escola Secundária (...), em todos os cursos e anos letivos, superiores às homólogos nacionais e superiores às que foram contratualizadas no Contrato de Autonomia, parece-nos que é a conclusão subscrita pela equipa de avaliação que revela não ter a consistência devida. (Escola III-10, p.10). • O relatório de avaliação externa (...) refere-se às taxas de abandono escolar como sendo “elevadas (...) quer no ensino básico, quer no ensino secundário”. Trata-se de conclusões que os dados oficiais não confirmam inteiramente (...). Em 2009/2010, as taxas de abandono escolar aos 14, 15 e 16 anos, a nível nacional, eram respetivamente, de 1,8%, 9,3% e 13,1%. Em igual período, as taxas de abandono escolar registadas pela escola eram, respetivamente, de 0,0%, 0,0% e 2,4%, sendo não só inferiores aos dados nacionais, como também aos dados médios do concelho, (...) (Escola I-1, p.8).

Subcategoria B1 -Resultados académicos	
Indicadores	Unidades de registo
Abandono e desistência	<ul style="list-style-type: none"> Assim, a escola não disponibilizou qualquer informação relativa à taxa de abandono no ensino básico porque esta é inexistente, como explicamos anteriormente, pelo que não é correta a afirmação “Com base na informação disponibilizada pela Escola, as taxas de abandono, no ensino básico em 2010-2011, foram inferiores às registadas em 2009-2010.” (Escola IV-22, p.3).
Subcategoria B2 -Resultados sociais	
Indicadores	Unidades de registo
Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> (...) no que respeita à participação na vida da escola e assunção de responsabilidades, é referido que “os alunos do 9º ano não têm oportunidade de participar em clubes...”. Contudo, importa esclarecer que estes alunos tiveram clubes e projetos extracurriculares específicos, dentro dos interesses e solicitações dos alunos, integrados na dinâmica do Projeto Turma +. (Escola I-3, p.2). (...) cumpre-nos esclarecer que nos parece prematuro ter-se concluído que o Agrupamento estimula pouco o associativismo juvenil. O que de facto acontece é que a associação de estudantes do Agrupamento (...) é um órgão de criação muito recente (dois anos) cuja direção, eleita anualmente, tem vindo a ser assumida quase exclusivamente por alunos do 12ºano que, chegados ao final do ano letivo, terminam o seu percurso escolar neste Agrupamento. (...) a direção do Agrupamento reuniu com alunos do 3º ciclo e secundário, tendo-lhes proposto que passassem a integrar nas listas candidatas à direção da associação, alunos representantes daqueles níveis de ensino.(...). (Escola I-2, p.2). Não percebemos se, a falta de dados se deveu à sua não solicitação por parte dos avaliadores ou se, os mesmos foram recolhidos mas não evidenciaram o trabalho desenvolvido pelas Bibliotecas Escolares ao nível da promoção da leitura e da escrita. Para nós, este ponto levanta algumas dúvidas pois verificámos que alguns dos projetos desenvolvidos pelas Bibliotecas Escolares foram referidos no relatório, nomeadamente: (...) (Escola II-6, p.2). (...) é referido “...também são escassas as iniciativas que corresponsabilizam os alunos por tarefas escolares, nomeadamente pela aprazibilidade dos espaços e pelo seu embelezamento”. Não consideramos que sejam escassas uma vez que existem inúmeras iniciativas dos alunos nas dinâmicas escolares nomeadamente: organização de eventos culturais (exposições, festas temáticas, concertos) e desportivos diversos, realização de assembleias de delegados, práticas de (...). (Escola II-4, p.2). (...) não é compreensível este tipo de afirmação proferida pela equipa inspetiva. No agrupamento, são vários os locais onde é visível o envolvimento dos alunos, resultante de diversas atividades desenvolvidas nas diferentes áreas curriculares e nas de enriquecimento curricular, (...). O refeitório da escola sede, a sala de convívio (...), são alguns dos locais onde os alunos colocaram o seu cunho pessoal, contribuindo para o seu embelezamento. De facto o Gabinete de Mediação de Conflitos é minimalista, o que é propositado, dado que se pretende que não existam elementos distratores que relevem o enfoque do conflito para segundo plano. (Escola II-4, p.11). Também no que se refere à participação dos discentes na elaboração de documentos fundamentais não nos parece que fosse fundamental envolvê-los nas equipas de elaboração, uma vez que, sendo essencialmente alunos de pré-escolar, 1º ciclo, 5º ano e 7º ano, vindos de outras escolas, pudesse daí advir uma contribuição maior do que aquela que existiu aquando da sua auscultação, uma vez que foram, e são ouvidos, tanto ao nível da criação do plano anual de atividades como do projeto educativo de Agrupamento, (...). (Escola IV-2, p.3).

Subcategoria B2 -Resultados sociais	
Indicadores	Unidades de registo
Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> • “ (...) sendo pontuais as responsabilidades atribuídas aos delegados de turma e aos alunos, os quais não estão presentes (...) na definição de códigos de conduta.” (...). Os alunos estão presentes em conselhos de turma, nas reuniões intercalares, onde conjuntamente com os professores e encarregados de educação analisam e colaboram na definição de medidas de atuação que auxiliem num melhor percurso ao nível dos códigos de conduta assim, são, neste contexto, ouvidos e tidas em conta as sugestões. A opinião dos alunos é tida em conta de uma forma substantiva e aproveitados espaços/momentos de encontro existentes no Agrupamento, designadamente, as reuniões de representantes de turma. As suas reflexões são, oportunamente, apresentadas/discutidas nos aspetos que lhes digam diretamente respeito, internalizando-se a jusante nos espaços de decisão. (Escola III-3, p.2). • (...) a equipa de avaliação externa afirma que “...são, ainda, pouco alargadas e generalizadas as práticas de auscultação dos alunos e de promoção do seu envolvimento nos processos de decisão que afetam a vida do agrupamento”, facto que não corresponde à verdade, porque sempre que se elaboram ou alteram os “documentos orientadores” da vida do agrupamento, designadamente o Regulamento interno, plano anual de atividades e o projeto educativo, ao alunos participam nos espaços e formas previstos, a saber: os seus representantes participaram na sua discussão e aprovação no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral, órgãos responsáveis pela emissão de parecer e aprovação dos mesmos. (Escola III-15, p.4). • Um outro aspeto em que consideramos haver discordância de opiniões refere-se à participação dos alunos na vida do Agrupamento, que é assinalado no relatório como prioridade nos esforços de melhoria. Refira-se que este é o único aspeto para melhoria apontado no domínio de avaliação de “resultados”. A equipa de avaliação considerou que “o envolvimento dos alunos na vida escolar é pouco significativo, nomeadamente ao nível da sua participação na construção dos documentos estruturantes, na apresentação de propostas de atividades ou na assunção de responsabilidades”. Sendo a autonomia das escolas cada vez mais coartada pelas diretivas centrais, a intervenção da comunidade educativa (incluindo alunos) na tomada de decisões quanto a aspetos importantes da vida escolar acaba por estar condicionada aos normativos, o que acontece na construção dos documentos estruturantes como é o caso dos princípios gerais do Regulamento Interno e Projeto Educativo. Por outro lado, se não há Associação de Estudantes, os alunos participam com regularidade nos respetivos conselhos de turma, sendo aí convocados a expressar as suas opiniões e propostas sobre a vida escolar. E os alunos reconhecem estar também informados e ter oportunidade para discutir as regras de funcionamento da escola, o que acontece com regularidade nas aulas de Formação Cívica. (Escola III-18, pp.2-3). • Sobre a participação dos alunos em vivências de gestão democrática importa referir que: a. o diretor reúne com os delegados de turma de todo o Agrupamento, por ciclo/ano, em todos os períodos, nos termos do Regulamento Interno (RI). Para a preparação destas reuniões, cada delegado de turma faz previamente um balanço do funcionamento da escola, nas aulas de Formação Cívica, com os colegas e diretor de turma, sendo estas as informações partilhadas. A Direção tem em linha de conta as críticas e sugestões apresentadas e procede às alterações possíveis. b. Os alunos participam na construção do RI com sugestões através do Diretor de Turma e no Projeto Mais Educação. Estão igualmente presentes nas reuniões intercalares de Conselho de Turma. c. os alunos participam também em projetos e tarefas de organização interna das escolas no âmbito do Desporto Escolar, da cantina, da sustentação ecológica e nos diversos projetos que articulam toda a atividade das escolas e a participação integrada dos alunos. (Escola III-19, p.2).

Subcategoria B2 -Resultados sociais	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades</p> <p>Cumprimento das regras e disciplina</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pese embora a afirmação de uma insuficiência de atividades propostas pelos alunos, pais e encarregados de educação e dos trabalhadores não docentes, o facto é que todos estes atores da comunidade escolar, em especial os alunos, têm desempenhado um papel muito importante no melhor sucesso dos planos de atividades desenvolvidas nesta escola. Efetivamente, as atividades, os projetos e os clubes recebem um contributo fundamental, especialmente dos alunos, que sempre se tem integrado com grande entusiasmo e dedicação na sua consecução. Será importante referir que, em inúmeras situações, embora não surjam como responsáveis primeiros pelas atividades ou projetos a desenvolver, são eles, na sua regular interação com os professores, que despoletam as mais variadas iniciativas, assumidas em parceria, entre estes e os respetivos docentes. (Escola III-21, p.8). • Quanto ao COMPORTAMENTO dos alunos, refuta-se a ideia de que há “falta de respeito” dos alunos para com os professores, conforme é referido na página 4 do Relatório em análise. De facto, (...) b) no inquérito aplicado aos docentes, 68% afirma ser respeitado pelos alunos (ponto 8), 57,8% reconhece que as situações de indisciplina são bem resolvidas (ponto 13); c) Nos itens 8, 12 e 131, se bem que as respostas menos favoráveis se destaquem relativamente aos restantes itens, a verdade é que 68% considera que os alunos respeitam os professores (contra 14,4%); 63,9% afirma que o comportamento dos alunos é bom (contra 14,4%); 57,8% assinala que as situações de indisciplina são bem resolvidas (contra 15,5%). (Escola I-6, p.4). • Quanto ao comportamento dos alunos dos 2º e 3º ciclos "que revelam atitudes de gozo para com os colegas", mais uma vez, tal comportamento não vai ao encontro do resultado obtido nos questionários da IGEC onde 93,9% diz " Tenho vários amigos na escola", do que se pode depreender que as situações ocorridas são ocasionais, devidamente resolvidas, não se constituindo um prática dos nossos alunos. (Escola I-9, p.2). • As alusões ao comportamento das crianças e dos discentes do agrupamento merecem da nossa parte uma total discordância: a análise efetuada de todo não corresponde, nem espelha a realidade que se vive no agrupamento, tal como se pode verificar através de algumas respostas aos questionários da IGEC, bem como pelo relatório elaborado pela equipa de autoavaliação do agrupamento (...). (Escola I-9, p.1). • Relativamente ao comportamento das crianças da educação pré-escolar de que «...existem casos de crianças que evidenciam atitudes de claro desrespeito para com o pessoal não docente...», não há registo de crianças sinalizadas e que careçam de intervenção da direção e/ou de serviços de apoio, pelo que se pode concluir que as situações pontuais que ocorrem são eficazmente resolvidas pelos educadores, envolvendo os respetivos encarregados de educação. (Escola I-9, p.2). • No que concerne à insatisfação dos pais na resolução da indisciplina, não nos parece que exista um elevado grau de insatisfação dado que apenas 11,6% dos inquiridos partilham desta opinião; 59,2% considera que as medidas preconizadas são eficazes e 23,8% (não concordo nem discordo) ou não têm efetivamente opinião formada, ou acham que há aspetos que carecem de melhoria, o que também é a nossa opinião, pois sendo este um dos problemas do Agrupamento procuramos continuamente encontrar estratégias diversas que conduzam a sua resolução. (Escola II-4, p.3). • As Tutorias não são usadas apenas como um combate à indisciplina mas tem uma função de apoio a alunos sinalizados pelos conselhos de turma como forma de evitar o insucesso e abandono escolares. Este processo facilita a integração dos alunos na comunidade educativa e promove a cidadania. (Escola III-19, p.3).

Subcategoria B2 -Resultados sociais	
Indicadores	Unidades de registo
Cumprimento das regras e disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • A equipa entendeu dever assinalar as discordâncias, dando realce a todas as opiniões que de alguma forma descredibilizam a qualidade do serviço prestado por esta organização. Assim, refere que “15% dos docentes e 13% dos pais e encarregados de educação de alunos do ensino básico (...) têm a opinião de que os problemas de indisciplina não são bem resolvidos”, não relevando que 44,8%, do primeiro universo e 46,1% do segundo universo respondem que a escola resolve as situações de indisciplina “bem” e “muito bem”, não contemplando aqui os dados daqueles que não têm opinião. Do mesmo modo, contrariamente ao que se crê dever salientar-se, não é referido que 56,7% dos alunos de 2º e 3º ciclos do ensino básico consideram que a escola resolve bem os problemas de indisciplina. (Escola II-8, p.5). • Reconhecendo-se que existiam em tempos recentes situações de indisciplina em número elevado, realçamos que se tem verificado uma real e consistente diminuição destes casos pelo que nos permitimos considerar que, em relação à afirmação contida na pág.3 do documento -“<i>Estes casos são vistos pelos diferentes elementos da comunidade educativa como uma dificuldade do Agrupamento em resolver bem a indisciplina</i>”- a mesma não corresponderá, nesta altura, inteiramente à realidade, assentando a nossa convicção nos registos deste ano que confirmam a tendência de diminuição de número de casos e de dias de suspensão aplicados que vem dos anos mais recentes. Além disso, ao invés do que se registava anteriormente na prática diária das nossas escolas, constata-se de que de facto a indisciplina deixou de ser um problema de primeiro plano no nosso agrupamento (opinião corroborada também pelos encarregados de educação em reuniões com a direção), (...). (Escola IV-21, p.2). • Em relação à ação preventiva/formativa vs ação remediativa/punitiva está-se em total desacordo com avaliação efetuada, pelos seguintes motivos: a. Tanto as ações preventivas como as remediativas e punitivas se inserem num quadro de formação dos alunos. A conceitualização de prevenção do agrupamento está ligada a uma organização geral de atividades transversais que constroem uma forma de viver a escola com o respeito pelos direitos e deveres de cada indivíduo. Esta autonomia moral e consciência democrática com valores, regras e também sanções, expressa-se nas atividades de recreio, nas salas de aula, nas interações entre a comunidade educativa, nas reuniões e através dos diferentes projetos. (Escola III-19, p.3).
Impacto da escolaridade	<ul style="list-style-type: none"> • Afirma a Equipa de Avaliação Externa:”...atualmente não existe um dispositivo estruturado que permita conhecer, com rigor, o real impacto da escolaridade na vida futura dos alunos.” Não entendemos o alcance da presente afirmação. Será que o Agrupamento está a faltar com alguma obrigação legal ou outra? Será que essa medida, de difícil implementação, compete ao Agrupamento aplicá-la? Caso seja sua competência, como será possível implementá-la? Será que existem exemplos de aplicação prática e rigorosa? A existir uma medida desta natureza, não deverá ser implementada por entidades externas ao Agrupamento? É que não encontramos na legislação em vigor referência a situações desta natureza, nem sequer à possibilidade de atribuição de crédito horário para estes fins. (Escola II-1, p.5). • Temos as maiores reservas sobre a possibilidade de criação de um mecanismo estruturado que permita conhecer, com rigor, o real impacto da escolaridade na vida futura dos alunos. Acresce que, após alguma pesquisa bibliográfica, não nos foi possível encontrar nenhum estudo relativo à implementação de uma medida desta natureza, que evidencie de forma clara e inequívoca o rigor sugerido pela Equipa de Avaliação Externa. Estamos, no entanto recetivos a que nos seja disponibilizado ou indicado um exemplar, para que possamos desde já ponderar esta situação. (Escola II-1, p.5).

Subcategoria B2 -Resultados sociais	
Indicadores	Unidades de registo
Impacto da escolaridade	<ul style="list-style-type: none"> • No que toca ao "processo organizado e sistemático de acompanhamento dos alunos após a conclusão do ensino secundário", se é verdade que a Escola Secundária (...) não dispõe de nenhum processo interno desta natureza, também é verdade e foi omitido no relatório, que a Escola Secundária (...) participa anualmente no Projeto OTEs - Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário, (...). (Escola III-10, p.7). • Afirmam V. Ex^{as} que "<i>o Agrupamento carece de mecanismos de monitorização rigorosos, sustentados em indicadores de prosseguimento de estudos e de empregabilidade (...)</i>". Tal não corresponde totalmente à prática deste AE, sobretudo no que respeita aos cursos CEF e Profissionais. Aqui, mais do que no chamado ensino regular, é certo, faz-se um acompanhamento metódico e constante através da ação direta das diretoras de curso. Desta forma, sabemos que os alunos que já concluíram estes cursos se encontram a trabalhar e, uma grande maioria, nas empresas onde concluíram o estágio. (Escola III-16, p.3). • Relativamente aos "dados sistematizados sobre a empregabilidade dos alunos que concluíram os cursos profissionais", questionamo-nos sobre a pertinência da sua eventual exigência, tendo em conta as dificuldades com que atualmente a escola se encontra, por exemplo, para aceder a um técnico de psicologia e orientação para acompanhamento dos nossos alunos. De facto, quando as diferentes estruturas governamentais não se disponibilizam para a satisfação das prioridades da escola no âmbito dos serviços de psicologia e orientação, não haverá condições para dar sequência a outras situações como a acima referenciada. Terá a escola condições de sustentar um gabinete de acompanhamento de percursos profissionais? Com que recursos? (Escola III-21, p.3). • Ainda no que concerne ao domínio Resultados, no campo de análise Resultados Sociais, a Escola Secundária (...) não considera suficientemente refletida no projeto de relatório a relevância que confere ao impacto da escolaridade no percurso dos alunos. (...) . Os resultados alcançados permitem reivindicar uma convergência real com este desiderato. As taxas de prosseguimento de estudos secundários têm melhorado de forma contínua. As taxas de retenção e desistência têm diminuído de forma consistente. As taxas de sucesso no Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior Público têm sido sistematicamente melhores que as nacionais, envolvendo uma proporção equivalente de alunos apoiados e não apoiados pela ASE. (Escola III-20, p.7).
Subcategoria B3 -Reconhecimento da comunidade	
Indicadores	Unidades de registo
Grau de satisfação dos serviços	<ul style="list-style-type: none"> • (...) parece-nos que a afirmação "...E.E. dos alunos dos 2º e 3º ciclos apenas valorizam expressivamente os indicadores relativos ao ensino ministrado e à disponibilidade do D.T. e a sua ligação à família" é um pouco redutora, na medida que existem outros itens (pelo menos mais 4) em que 80% ou mais da população-alvo revelou satisfação. (Escola I-9, p.2). • Os questionários de satisfação aos pais relativamente à atuação da liderança evidenciam uma aprovação superior a 80% e uma não aprovação inferior a 10% que igualmente contradiz a falta de empatia e de abertura acima referida; (Escola III-12, p.31). • No que se refere à afirmação sobre uma maior insatisfação com o serviço de higiene e limpeza, por parte dos alunos, discordamos dela. Parece-nos que, apenas, foram tidos em conta na análise os resultados dos inquéritos aplicados aos alunos dos 2º e 3º CEB. (Escola II-1, p.7).

Subcategoria B3 -Reconhecimento da comunidade	
Indicadores	Unidades de registo
Grau de satisfação dos serviços	<ul style="list-style-type: none"> • (...) afirma-se a existência de “situações de competição entre alunos pelos resultados académicos, <u>levadas ao extremo, que prejudicam o clima e ambiente educativos</u> .” (sublinhado nosso). Esta análise não está correta, pois (...) c) os inquéritos aplicados aos alunos e encarregados de educação confirmam que, na escola, há um ambiente de tranquilidade e de respeito, sendo os alunos incentivados a trabalhar para obter bons resultados. De facto, os alunos sentem-se bem na escola (cf. Inquérito aos alunos – (...) – 80,8% dos alunos gosta de frequentar esta escola) e os pais revelam satisfação pela forma como os seus educandos são tratados e pelas amizades que fazem na escola (cf. Inquérito aos pais – ...), sendo que 87,1% concorda ou concorda totalmente com a afirmação “Gosto que o meu filho ande nesta escola”. (Escola I-6, p.3). • A insatisfação relativamente ao serviço de bufete e refeitório, apontada pelos docentes, é também generalizada ao pessoal não docente, o que nos parece incorreto, dado que os resultados dos inquéritos apontam para um grau de satisfação de 56,9%; apenas 10,8% discorda e 6,2% discorda totalmente da afirmação: “ O refeitório e o bufete funcionam bem e têm qualidade”. (Escola II-1, p.7). • Existe contudo uma preocupação constante e uma prioridade de tratamento, por parte dos responsáveis, no que respeita à questão da higiene e limpeza, e, em relação aos alunos da escola sede uma dinâmica pedagógica de promoção de hábitos de higiene e limpeza, associados a educação e formação cívica. Na opinião manifestada pelos pais/EE, e no que se refere a falta de limpeza, este a um fator de insatisfação apenas para 11,9%. De referir ainda que os relatórios das inspeções periódicas obrigatórias, no âmbito do HACCP, atribuem sempre valores de referencia a escola. (Escola II-1, p.7). • (...) juízos de valor positivos sobre as praticas de gestão, que são visíveis nas percentagens apresentadas nos relatórios dos questionários de satisfação aplicados aos encarregados de educação-EE, pessoal docente-PD e pessoal não docente-PND (EE-direção acessível 74,6%; direção incentiva os pais a participar na vida da escola 72,4%; direção está a fazer um bom trabalho 68,4%; EE-direção está a fazer um bom trabalho 91,1%; PD-direção disponível 89,9%; direção partilha competências e responsabilidades 83,8%; direção sabe gerir conflitos 73,8%; escola tem uma boa liderança 81,8%; PND-direção disponível 70,2%; (...). (Escola II-4, p.8). • (...) o agrupamento tem envidado todos os esforços para, apesar das limitações, proporcionar uma resposta educativa adequada à população, como é visível através dos questionários de satisfação: 97,8% dos EE do EPE e 83,3% EE do ensino básico referem gostar que os seus educandos frequentem o estabelecimento onde estão integrados; (...); 85,1% do PND e 93,4% do PD referem gostar de trabalhar neste agrupamento. O grau de satisfação dos inquiridos parece evidenciar claramente que este é um agrupamento de boas práticas. (Escola II-4, p.10). • Quanto à segurança, é questionável a apreciação de «menos positivo», uma vez que não se encontram registadas quaisquer situações que ponham em risco a segurança e o bem estar dos alunos deste agrupamento, quer da escola sede, quer dos restantes estabelecimentos. (Escola II-1, p.7). • Relativamente à insatisfação relacionada com o serviço do refeitório e do bufete cumpre-nos informar que são respeitadas todas as diretrizes previstas na circular nº14 /DGIDC/2007, na elaboração das nossas ementas. (Escola II-4, p.3). • Os questionários de satisfação aos docentes relativamente à atuação da liderança evidenciam uma aprovação de cerca de 60% e uma não aprovação inferior a 20% que contradiz o acima referido pela equipa no projeto de relatório de avaliação externa, nomeadamente a ideia que os docentes demonstram gosto pela escola apesar da direção; (Escola III-12, p.31).

Subcategoria B3 -Reconhecimento da comunidade	
Indicadores	Unidades de registo
Grau de satisfação dos serviços	<ul style="list-style-type: none"> • (...) entendo que a abordagem feita pelos Encarregados de Educação e Alunos nos questionários de satisfação justificam uma avaliação final superior em alguns dos parâmetros em avaliação uma vez que o esforço da escola e dos seus vários órgãos e agentes é reconhecido de forma expressiva por aqueles a quem a escola se destina e dirige as suas atividades. Parece estranho que escola seja reconhecida no seu esforço por aqueles que são os principais agentes a quem se destina o processo educativo e não seja reconhecida pelos órgãos inspetivos que fazem parte do processo educativo. (Escola II-9, p.2). • Refere ainda o relatório que o índice de satisfação apenas é inferior à tendência global em aspetos relacionados com a estrutura física do edifício, bem como com o funcionamento do bufete e do refeitório, sendo que este ultimo serviço se encontra concessionado pela DR(...) a uma empresa, não sendo, por isso, inteiramente da responsabilidade da Escola. (Escola III-22, p.2). • O reconhecimento das boas práticas é feito pela própria Direção Regional de Educação (...) ao optar por este agrupamento como sendo de referência para as unidades de multideficiência e surdo-cegueira congénita e intervenção precoce. Uma vez mais se evidencia que as boas práticas não estão necessariamente associadas a condições físicas, materiais e humanas ideais, mas resultam de dinâmicas de trabalho empenhadas, concertadas e bem geridas. (Escola II-4, p.10). • Estranha-se haver sido ignorada a nomeação ao Prémio Boas Praticas no Setor Público com que o Agrupamento foi distinguido; trata-se de um Prémio nacional que reflete o reconhecimento da comunidade ao excelente serviço que é prestado nas Unidades de Multideficiência e no apoio aos alunos (...). O Agrupamento passou a usar o respetivo selo nos documentos oficiais. (Escola III-19, pp.4-5). • A análise feita parece penalizar o Agrupamento pelas condições difíceis de funcionamento em que se encontra, quando nós sentimos que deveria ser mais valorizado o esforço efetivamente realizado por todos os profissionais para a prestação de um serviço educativo de qualidade relevante, e como tal reconhecido pela comunidade envolvente. (Escola IV-1, p.3). • Em relação à classificação de SUFICIENTE atribuída no domínio da Prestação do Serviço Educativo, é uma classificação que (com o devido respeito) repudiamos claramente por não corresponder, de forma alguma, à realidade do AE (...) tendo em conta o trabalho que é desenvolvido por TODOS os elementos e que se traduz (como é frisado no relatório) em “elevados níveis de satisfação” por parte da esmagadora maioria da comunidade educativa. (Escola IV-7, p.5). • No inquérito, quando os nossos alunos exprimem a sua concordância/discordância relativamente a questão nº 22 "Gosto desta Escola", podem estar condicionados por aquela formulação que limita, no nosso entender, a interpretação e cujas respostas podem esconder alguma relutância dos alunos em afirmarem com clareza que gostam do ambiente escolar. Mais consideramos que esta questão poderá, devido à sequência em que surge no inquérito, ter levado os alunos a pensar a Escola apenas enquanto espaço físico. (Escola IV-23, p.4). • Embora nos pareça que os resultados escolares, estando ligeiramente abaixo do expectável em face das variáveis de contexto, tenham um forte peso na avaliação global deste domínio, consideramos muito bons os resultados sociais obtidos bem como o reconhecimento da sociedade, o que nos deixa particularmente agradados e conscientes de que o esforço feito neste âmbito tem sido eficaz. (Escola IV-21, p.5).

Subcategoria B3 -Reconhecimento da comunidade	
Indicadores	Unidades de registo
Formas de valorização dos sucessos dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • A equipa de avaliação, opinativamente, poderia ter considerado demasiado exigentes os critérios em uso na Escola Secundária (...) para reconhecer o mérito dos alunos, mas não o fez. Optou por usar o facto de, no presente ano, nenhum aluno ter integrado o Quadro de Valor, para tirar a conclusão de que a Escola não está tão atenta como deveria aos resultados sociais da educação. (Escola III-10, p.8). • “...O agrupamento atribui anualmente um prémio de mérito para o melhor aluno dos diferentes anos de escolaridade, traduzido na oferta de um livro...” O agrupamento em parceria com a Associação de Pais da EB 2,3, atribui anualmente um prémio de mérito para o melhor aluno do 2º e do 3º ciclos, traduzidos na oferta de uma mini-biblioteca (aproximadamente vinte documentos das diferentes áreas do conhecimento), que é entregue durante a festa realizada no final do terceiro período. (Escola III-13, p.2). • “Embora estejam instituídos os Quadros de Valor e de Excelência constata-se que, na escola-sede, no último ano, nenhum aluno figurou nos mesmos.” Na realidade, no ano letivo de 2010/2011, vinte e dois alunos foram inscritos nos Quadros de Valor e de Excelência, distribuídos da seguinte forma: dez alunos do quinto ano, nove alunos do sexto ano, dois alunos do sétimo ano e um aluno do oitavo ano. (Escola IV-4, p.1). • (...) a referência, no relatório da equipa de avaliação externa, à entrega dos diplomas dos alunos que integram o Quadro de Mérito nos pareceu conter um tom crítico: «são, geralmente, atribuídos em contexto de sala de aula, sem cerimónia pública.», o que não nos parece razoável. Em primeiro lugar, insistimos, pelo facto de não dispormos de um espaço onde possamos reunir as várias turmas. Aliás, aquando da entrega dos diplomas de conclusão do ensino secundário e dos prémios de mérito – realizada, por força da lei, em cerimónia pública e aberta, nos confrontamos com a falta de espaço, o que impõe a constrangedora limitação de assistentes. Em segundo lugar, porque consideramos que há uma «cerimónia», em que a Direção se desloca a cada turma (o que obriga ao esforço que representa a ida a cerca de 40 turmas) para aí entregar o diploma aos alunos e apelar a que os outros sigam o exemplo do colega. É no seio da comunidade próxima que nos parece mais eficaz o elogio. O momento é registado fotograficamente, dando ao evento a ênfase que merece. O facto de a direção se dirigir aos alunos, num clima de proximidade, estabelece uma relação a que damos especial valor. (Escola IV-22, pp.7-8).

ANEXO III

Grelha da Categoria **B**-Discordância quanto à operacionalização do quadro de referência no «Domínio Prestação do Serviço Educativo», respetivas Subcategorias, indicadores e unidades de registo da análise dos contraditórios.

Subcategoria B4 -Planeamento e articulação	
Indicadores	Unidades de registo
Gestão articulada do currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Perante a asserção de que “a articulação entre ciclos ainda é uma área a melhorar, particularmente entre o 1º e o 2º ciclos, sobretudo ao nível das atividades de enriquecimento curricular (AEC)”, cumpre-nos discordar do seguinte: <u>a articulação entre ciclos</u> é uma premissa bem assente na nossa dinâmica funcional. <u>Ao nível das AEC</u>, consideramos que a mesma está assegurada através da realização de planificações conjuntas, tanto ao nível dos conteúdos como atividades. (...) (Escola II-1, p.9). • (...) relativamente <u>à articulação vertical entre ciclos</u> existem evidências que não nos deixam dúvidas quanto a uma articulação efetiva, nomeadamente : elaboração conjunta do plano anual de atividades, projetos curriculares de turma, visitas de estudo, dinamização de atividades por parte das bibliotecas escolares, (...). (Escola II-1, p.10). • Também não concordamos com a afirmação referida (...).Existem exemplos de procedimentos que utilizam o conhecimento do percurso escolar dos alunos na organização dos processos de ensino, conforme os projetos curriculares de grupo/turma. Esta transmissão de informação é uma prática entre ciclos, contribuindo para uma abordagem mais articulada dos conteúdos programáticos. O trabalho entre os docentes dos diferentes ciclos concretize-se ao nível das abordagens dos conteúdos, das metodologias de ensino, como é evidente nos projetos curriculares de grupo /turma e no PAA. (Escola II-4, p.4). • Contrariamente ao pressuposto apresentado no relatório de avaliação externa, a articulação interdepartamentos é frequente, não só em termos do planeamento e execução de atividades em sede de conselhos de turma e na execução de projetos de enriquecimento e complemento curricular já mencionados, como também na conexão de competências e conhecimentos entre os vários currículos. Por exemplo, a Matemática A com a Física e Química A e a Biologia e Geologia, a Psicologia B com a Biologia e a Sociologia e a História A com a Geografia A. Por outro lado, essa articulação ainda existe na partilha de procedimentos pedagógicos, de recursos e de boas práticas. (Escola II-12, p.5). • No relatório é referido que “As interações com o 3º ciclo limitam-se à divulgação da oferta formativa, ...” e que “... o reforço da articulação ... da gestão vertical dos programas das áreas disciplinares do 3º ciclo” é uma área onde a escola deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria. Discordamos destes dois pressupostos. Desde o ano letivo 2007/2008 até ao presente ano letivo houve momentos de interação não só com o 3º ciclo, nomeadamente alunos/turmas do 9º ano, mas também com alunos de várias escolas do 1º ciclo. Em relação aos alunos do 9º ano, algumas turmas visitaram a escola e participaram nas (...). (Escola II-12, p.5). • É referido no relatório que há “aqui ainda um caminho a percorrer no que diz respeito a um planeamento mais articulado e constante das atividades a desenvolver.” Não foi valorizado todo o trabalho de articulação realizado entre os vários níveis de ensino, a partir do pré-escolar, em que as aprendizagens a valorizar estão identificadas, assim como as competências a desenvolver/objetivos a atingir. (Escola III-3, p.5). <p>Sobre os PCT's, a equipa de avaliação externa afirma que “<i>Ainda assim, o Agrupamento reconhece a necessidade de um maior investimento na articulação entre conteúdos das diversas disciplinas, dando consistência e continuidade às aprendizagens</i>”. O Agrupamento questiona a validade das afirmações produzidas sobre os PCT's disponibilizados on-line, quando a equipa de avaliação externa não consultou até à data da reação do relatório os mesmos, tendo-lhe sido atribuída uma password para o efeito enviada aquando dos restantes documentos (...). (Escola III-15, p.5).</p>

Subcategoria B4 -Planeamento e articulação	
Indicadores	Unidades de registo
Gestão articulada do currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Esta conclusão afigura-se demasiado redutora, pois a articulação intra e interdepartamental não se confina ao trabalho colaborativo dos docentes, mas passa pelo trabalho concertado entre departamentos. O pré-escolar e o 1º ciclo desenvolvem reuniões periódicas de reflexão, avaliação e de planeamento, não só implementando atividades de parceria integradas no PAA, mas programando e realizando regularmente ações conjuntas no âmbito das didáticas curriculares, envolvendo os discentes dos dois níveis. Todo este trabalho é sustentado ao longo do ano em cada comunidade escolar, onde docentes do jardim de infância e do 1.º ciclo programam, operacionalizam e refletem a sua ação, com vista a uma articulação efetiva e eficaz. (Escola III-16, p.4). • Contudo, todas as intervenções nesse sentido têm vindo a ser ignoradas pelas restantes escolas, não havendo, assim, forma de, por iniciativa desta organização, poder garantir a articulação e sequencialidade desejadas, em anos de início de ciclo, para os jovens oriundos de outros estabelecimentos escolares (7º e 10ºanos). (Escola IV-12, p.2). • Estas atividades têm evoluído em muitos casos no sentido de serem integradoras dos contributos de níveis de ensino e de departamentos/áreas disciplinares diferenciados, têm melhorado a articulação entre setores e níveis de ensino e ajudado à construção da imagem do Agrupamento, que sentimos estar já bastante consolidada. (Escola IV-21, p.3). • (...) a nossa Escola, em contactos informais, sempre mostrou disponibilidade para estabelecer articulações com o agrupamento de escolas (...) através da tentativa de promoção de reuniões de Departamento conjuntas, o que até ao momento não foi possível concretizar. Como é sabido, a nossa Escola tem o cuidado de divulgar periodicamente a sua oferta educativa, designadamente em todas as escolas básicas com 3º ciclo do concelho de (...). Conforme e referido no v. relatório, a divulgação da oferta educativa "representa uma pratica positiva". Não se percebe, pois, porque razão a articulação vertical entre a nossa escola e outras não é evidente. (Escola IV-23, pp.5-6). • A Escola não vê, dada a variedade da oferta educativa que apresenta, em que medida e que não garante a "sequencialidade das aprendizagens dos discentes" (...) é sabido que os nossos professores utilizam testes de diagnóstico para aferir dos conhecimentos trazidos pelos alunos do 9º ano. As lacunas são tidas em conta, corrigidas e minimizadas, tendo em conta os conteúdos programáticos do 10º ano e os objetivos estabelecidos para a realização de testes intermédios e exames nacionais. (Escola IV-23, p.6). • (...) referem V. Exas. que" na formação em contexto de trabalho dos CP, os alunos não são cabalmente envolvidos em tarefas relacionadas com o perfil de desempenho a saída do curso". A este respeito, cumpre esclarecer que o estágio é negociado entre a Escola (direção e diretores de curso), o aluno e o encarregado de educação e a entidade de acolhimento. Ao estagiário, é-lhe sempre possível propor um local de estágio alternativo ao sugerido pelo diretor de curso. Por vezes, há tarefas que, podendo não parecer totalmente adequadas ao perfil de saída do curso, são consideradas relevantes pela entidade de acolhimento. A título de exemplo, as entidades hoteleiras com quem trabalhamos acolhem alunos de diferentes níveis de ensino e, mesmo quando se trata de licenciados, consideram fundamental que os formandos conheçam toda a dimensão da atividade económica, sendo convidados a participar no serviço de andares (que inclui fazer camas, dobrar roupa, etc.). (Escola IV-23, p.7). • (...), considera-se exagerada a afirmação de uma "falta de cooperação sistemática com as (...) escolas de origem" dos alunos do 10ºano. Nos últimos anos foram desenvolvidas e consolidadas práticas de articulação com os Agrupamentos existentes no território de influência da Escola Secundária (...), designadamente no que diz respeito à orientação dos alunos para as diversas ofertas educativas; na realização de atividades conjuntas e na partilha de recursos materiais e humanos em diversos domínios; na sequencialidade de percursos formativos alternativos, traduzidos em elevadas taxas de integração de alunos que concluem o 3º ciclo através dos CEFs (...). (Escola III-20, p.8).

Subcategoria B4 -Planeamento e articulação	
Indicadores	Unidades de registo
Contextualização do currículo e abertura ao meio	<ul style="list-style-type: none"> • Outro dos aspetos referidos no relatório – e com o qual não estamos de acordo – prende-se com a falta de conhecimento aprofundado do percurso escolar dos alunos: (...) Ora, um dos princípios que gostaríamos de ver plasmados nos documentos que à nossa escola se refiram, por ser uma das nossas bandeiras, é a personalização do serviço educativo. O conhecimento que os professores e a direção têm conseguido alcançar dos seus alunos é muito elevado e é encarado como um ponto de honra, aliás reconhecido pela própria comunidade. Quando os alunos ingressam na nossa escola, na época normal de matrículas, uma equipa de professores passa a pente fino os processos dos alunos, elaborando um primeiro relatório de conhecimento que fazem chegar à Direção e aos DT. A seguir, os DT, num trabalho exaustivo, releem os processos, reúnem com os EE, frequentemente em encontros individuais, e, muitas vezes, com os próprios alunos, de modo a terem uma perceção do perfil dos alunos. Não nos parece, pois, que a pouca «articulação» com as escolas de origem dos alunos (aqui encarados como a maioria) obstaculize o conhecimento do percurso escolar de cada aluno. (Escola IV-22, pp.8-9). • A Escola Secundária de (...) recebe alunos oriundos dos cinco (5) agrupamentos de escolas do concelho; •apesar das dificuldades que advêm do número elevado de escolas de origem, tem havido uma evolução francamente positiva no que respeita a articulação com as mesmas;• tem sido programadas e concretizadas atividades conjuntas; • a abertura da Escola ao meio e os convites que, particularmente, tem sido endereçados aos docentes e alunos das várias escolas vem garantindo a sua participação em atividades e oficinas que em diferentes ocasiões são promovidas; • as sessões de orientação vocacional, promovidas nas escolas de origem pelos Serviços de Psicologia e Orientação da Escola Secundária de (...), são uma prática inovadora, articulada e com resultados positivos; • a articulação com as escolas de origem e também notória aquando do agendamento e concretização das matrículas dos alunos do 9.º ano de escolaridade, altura em que equipas de docentes da Escola se organizam a fim de se deslocarem as escolas de origem dos nossos alunos para aí prestarem esclarecimentos/ informações e colaborarem no referido ato. (Escola III-22, pp.3-4). • (...) a realização de assessorias com efetiva monitorização da prática letiva, nas situações pontuais em que se deteta que um docente está com dificuldades em fazer cumprir a disciplina e o respeito na sala de aula, é também uma realidade não evidenciada. (Escola I-2, p.3). • A monitorização sistemática do cumprimento do currículo, o trabalho conjunto no que respeita à planificação e organização curricular e à reflexão sobre as práticas, a partilha e elaboração conjunta de materiais e de instrumentos de avaliação assumem-se, no nosso ponto de vista, como acompanhamento da prática letiva em sede de aula e são procedimentos comuns a todos departamentos (...) que contribuem enquanto estratégias de desenvolvimento e de incentivo à qualidade profissional. (Escola II-4, p.7). • (...) mas queremos deixar expressa a convicção de que (...) se tem trabalhado progressivamente de uma forma mais eficaz, nomeadamente por via da realização de atividades conjuntas e de envolvimento em projetos transversais, que têm ajudado não só nesta matéria mas igualmente na construção da imagem do AE(...).(Escola IV-21, p.3). • (...) a perceção do que se passa na escola é redutora. Na verdade desenvolve-se um trabalho de cooperação entre os docentes que lecionam os mesmos níveis, trabalho que passa, não só pela planificação, como também pela elaboração de instrumentos de avaliação variados, troca de experiências e de materiais no que concerne à lecionação dos vários conteúdos, análise dos resultados dos alunos (trabalho mais individualizado entre o docente e a subcoordenadora e ainda em reuniões de grupo e departamento a nível mais geral). (Escola IV-22, p.8).

Subcategoria B4 -Planeamento e articulação	
Indicadores	Unidades de registo
Monitorização da atividade científico-pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto ao que é afirmado, no relatório, sobre o «planeamento de curto prazo», manifestamos, também, a nossa estranheza, já que esse planeamento é feito, realmente, por cada professor e turma a turma. Tal não inviabiliza que os professores trabalhem em conjunto e, sempre que tenham turmas com características semelhantes, possam elaborar planeamentos semelhantes também. De qualquer forma, esse planeamento a curto prazo decorre já de um planeamento feito em grupo (planeamento a longo e médio prazos). (Escola IV-22, p.9). • Trimestralmente e no final de cada ano letivo é feito o balanço do plano anual de atividades, pelas estruturas intermédias e pela direção. É analisado em conselho pedagógico e apreciado/aprovado em conselho geral, conforme se pode verificar através dos documentos que a equipa inspetiva recebeu em suporte informático e nas atas do conselho geral. Não se compreende como é possível todos intervenientes estarem a cumprir e não haver “uma linha de ação coerente, devidamente sustentada e partilhada por todos”. (Escola II-4, p.8). • O Agrupamento manifesta a sua surpresa quando a equipa refere que o PAA “não tem sido submetido a uma avaliação global” uma vez que a sua avaliação é feita, numa primeira etapa em reunião de Departamento (conforme atas), depois em reunião de Conselho Pedagógico (23 de novembro) e por último apresentada em reunião de Conselho Geral (28 de março de 2011 e 29 de novembro de 2011). (Escola II-8, p.9). • “Nos 2.º e 3.º ciclos, contudo, as práticas de interdisciplinaridade são pontuais, restringindo-se a algumas iniciativas do Plano Anual de Atividades, como as visitas de estudo, por exemplo, e outras concretizadas no âmbito dos conselhos de turma.” Da análise do PAA de 2009/2010, primeiro ano de funcionamento do Agrupamento, podemos destacar que 168 das 183 atividades realizadas, foram-no com a participação de mais de uma disciplina e/ou departamento, e ou estrutura do Agrupamento (por exemplo: ATL ou as AEC), enquanto no PAA de 2010/2011 esse número subiu, em valor absoluto, para 286 das 336 atividades previstas, excluindo, em ambos os casos, as visitas de estudo. (Escola IV-2, p.4). • (...) <i>estes documentos estruturantes foram aprovados para o período 2008-2011, não tendo os órgãos competentes diligenciado, atempadamente, no sentido da sua avaliação, atualização e aprovação.</i>” Em relação ao “Plano Anual de Atividades” este documento estruturante é elaborado e aprovado anualmente. Tendo sido elaborado para este ano letivo e constando dos documentos enviados aquando da preparação para esta avaliação externa. O prolongamento do prazo de execução do Projeto Educativo até final de 2012 foi aprovado em reunião de Conselho Geral, conforme estava agendado, após a visita da equipa. (Escola IV-19, p.1). • Quanto às ilações que a equipa de inspetores expressa sobre o trabalho colaborativo (...) a direção manifesta-se fundamentadamente discordante, apontando para a existência de um intenso trabalho colaborativo, de reflexão e de produção de materiais de ensino, sem os quais não teria sido possível implementar, como se implementaram, os novos programas de Língua Portuguesa e Matemática, em todo o ensino básico, sendo que para tal não existiam manuais escolares. As atas dos conselhos de ano, dos conselhos de docentes de estabelecimento e dos grupos de recrutamento testificam do trabalho colaborativo e da reflexão que se faz, comprovando que tal trabalho não ocorre apenas com os coordenadores de departamento curricular, como é referido no relatório da IGE. (Escola II-8, p.7).

Subcategoria B5-Praticas de ensino	
Indicadores	Unidades de registo
Práticas de diferenciação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível das <u>Práticas de Ensino</u>, salientaria: (...) assessorias pedagógicas (...) aulas de recuperação (...) apoio educativo (...) apoio em sala de estudo (...) apoio específico para exame (...). Nesta conformidade, como se pode considerar que as práticas de diferenciação pedagógica têm ainda uma fraca expressão em sala de aula, limitando o atendimento específico das necessidades de aprendizagem dos alunos? (Escola I-1, p.5). • Em nosso entendimento, é demasiado redundante a análise feita por Vossas Exas. relativamente aos processos de ensino aprendizagem em contexto de sala de aula, uma vez que os bons resultados académicos dos nossos alunos só se conseguem com boas práticas e metodologias de ensino por parte dos docentes, aliás, reconhecidas neste relatório. (Escola I-4, p.4). • Não aceitamos que sejam imputados à escola, como pontos a melhorar: a)” a constituição de uma equipa multidisciplinar, que responda às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais “Em relação a a), são por demais evidentes todos os esforços diligenciados nesse sentido junto da DRE (...), sem que eles tenham resposta, situação confirmada pelos vários ofícios enviados à DRE(...), desde 2008 a 2011. (Escola II-11, p.2). • Para dar resposta às dificuldades evidenciadas pelos alunos, para além das medidas mencionadas no relatório, desenvolvem-se outras, como é o caso do apoio proporcionado pelo professor aos seus alunos, apoio pedagógico personalizado, apoio aos exames nacionais, momentos específicos para a recuperação de módulos em atraso e o desenvolvimento de projetos curriculares nas disciplinas de Matemática (M10 e CFEM) e de Português. (Escola II-12, p.2). • Na parte final do 1º parágrafo da página 7, pode ler-se, no que respeita ao Plano Curricular de Turma,“(…) ajustam as respostas curriculares às características do grupo/turma e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem de cada criança/aluno. No entanto, as medidas de diferenciação pedagógica carecem de uma maior generalização e diversificação." Cumpre rebater esta afirmação pois estas medidas de diferenciação estão contempladas ao nível das planificações, dos planos de recuperação / acompanhamento / desenvolvimento e nas atas de conselhos de turma, que é onde devem estar e onde apresentam margens de elevada eficiência. (Escola III-16, pp.4-5). • (...) a afirmação referente à implementação de práticas de diferenciação pedagógica se baseia, pensamos, nos PCT analisados, o que no parece demasiado redutor e contradiz, em parte, o referido no parágrafo anterior do projeto de relatório proposto. Em especial em relação ao pré-escolar e 1º ciclo não foram solicitados ou consultados quaisquer PCT. (Escola IV-2, p.5). • Estranha-se que sejam consideradas inexistentes evidências de adequação do ensino e de práticas de ensino diferenciado, uma vez que estes aspetos constam dos PCTs, existindo ainda outros documentos formais, elaborados neste âmbito. (Escola IV-7, p.9). • Quanto às salas de estudo, importa, também, realçar que as mesmas não se destinam somente «aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e de organização», mas são instituídas também para os alunos que visam atingir patamares de excelência (PCE, p. 6), nomeadamente nas disciplinas de Português, Matemática e História, onde tem havido solicitação por parte dos alunos e Encarregados de Educação. (Escola IV-22, p.9).

Subcategoria B5 -Práticas de ensino	
Indicadores	Unidades de registo
Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • A utilização das TIC não é débil. Nomeadamente, os gráficos de frequência da sala multimédia da BE (a sala com maior concentração de computadores), em contexto de aula, contrariam em absoluto esta afirmação. Sendo esta sala sujeita a requisição (...), conclui-se que o recurso às TIC é, aqui, guiado pelo professor, decidido por critérios pedagógicos, integrado em aula, e configura hábitos de pesquisa e formação em competências digitais (...). Também os assistentes operacionais asseguram os registos do uso dos computadores em sala de aula que pode ser comprovada pelos registos, quer em componente letiva como não letiva. (Escola III-12, p.22). • No que concerne à suposta fraca utilização do computador em contexto de sala de aula e à reduzida procura pelos alunos do espaço biblioteca, enquanto recurso pedagógico, que segundo o relatório, correspondem a aspetos menos positivos (...). O computador, bem como os equipamentos audiovisuais e de multimédia, constituem ferramentas amplamente utilizadas na escola, pelo que não se compreende os fundamentos de tais conclusões; (Escola I-1, p.8). • Pela análise do inquérito da IGE na leitura do item “uso do computador na sala de aula frequentemente” leva-nos a verificar que (...), e apenas, 28,8% dos alunos diz que praticamente não utilizam o computador. Pelos resultados apresentados, parece-nos redutor a análise feita por V. Exas, uma vez que 68,5% dos alunos refere que com muita ou alguma frequência o computador na sala de aula. (Escola I-4, p.29). • (...) a propósito do material informático e equipamento multimédia, que “<i>não foi visível a sua utilização de uma forma sistemática por todas as crianças/alunos</i>”. Esta redação omite a utilização desse equipamento pelos docentes, o que é feito de forma regular, como atestam as requisições de uso, o desgaste de material perecível, (...). (Escola III-1, p.10). • “O recurso a metodologias diversificadas está presente, assim como o incentivo à melhoria do desempenho. No entanto, não há evidências de um recurso generalizado a atividades experimentais e a metodologias de projeto...” informamos que no 1º ciclo e no pré-escolar existe um projeto “Ciências experimentais” integrado nos projetos curriculares de turma/grupo, havendo evidências nas planificações mensais de cada nível de ensino e em grelhas de articulação das atividades planificadas no início do ano letivo em reunião de estabelecimento. (Escola III-2, p.3). • Não questionando aqui a forma como as questões, sobretudo dos discentes, estão formuladas, podendo deixar de parte a utilização do computador pelo docente, na sua prática letiva (sabemos que há alunos que interpretaram a questão como relativa à utilização pelo próprio, mas há dúvidas se esse é o espírito da questão ou seria antes a utilização das novas tecnologias em sala de aula), questionamos a interpretação feita dos dados, sobretudo quando cruzamos tal utilização com os valores referidos neste contraditório, (...). (Escola III-1, p.6). • A utilização das TIC está absolutamente integrada nas práticas educativas e instrucionais, não se entende o que é “débil” utilização das mesmas como é referido no relatório; a escola sustenta a sua dinâmica, sempre que tal se revela proveitoso e eficaz, em recursos de inovação tecnológica: internet, plataformas múltiplas, (..), software multimédia variadíssimo e do mais atual (Escola III-12, p.22). • (...) ainda que aceitando ser esta uma área a melhorar, particularmente no que respeita ao aproveitamento do material existente, não podemos ignorar que 72,7% dos alunos de 1º ciclo inquiridos declaram realizar experiências nas aulas com alguma frequência. (Escola II-8, p.8).

Subcategoria B5 -Práticas de ensino	
Indicadores	Unidades de registo
Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto à utilização do computador em sala de aula gostaríamos de esclarecer que só se pode «tocar guitarra se houver guitarras disponíveis», ou seja, o número de computadores disponíveis é ainda muito reduzido. Pretendemos lembrar mais uma vez que dos cem computadores que no âmbito do PTE estavam previstos ser entregues na escola sede do agrupamento, até à data apenas foram entregues apenas 50%. (Escola III-2, p.3). • O agrupamento refuta tais afirmações, já que implementa atividades experimentais e de pesquisa, pois tem apostado nos últimos anos na otimização dos recursos humanos e materiais ao recorrer ao desdobramento de turmas nas disciplinas de CN e CFQ, desde o 2º ciclo até ao secundário. Esta observação, pese embora não terem sido solicitados documentos adicionais (tais como livros de ponto, atas ou planificações), não corresponde efetivamente à preocupação do agrupamento nem à prática letiva, não esquecendo que esta é uma das metodologias indicadas pelos documentos orientadores do ME, nos currículos das disciplinas, sendo contemplada nos critérios gerais de avaliação e nos específicos das diversas disciplinas. (Escola III-15, pp.6-7). • (...) é essencial recorrer a metodologias ativas. Neste âmbito são realizadas atividades de consolidação dos conteúdos e pesquisa para aprofundamento de conhecimentos e, também, as atividades experimentais, possíveis e exequíveis. As atividades realizadas permitem desenvolver competências que vão além do mero conhecimento substantivo, potenciando outros níveis de conhecimento, <i>maxime</i>, autonomia, curiosidade, criatividade e espírito crítico. O Agrupamento foi penalizado pela inexistência de laboratórios para as Ciências da Natureza/Naturais, que não dependem da escola, mas sim do Ministério. Daí a metodologia de projeto e pesquisa ter que ser "pontual". Contudo, os professores, na tentativa de colmatar esta falha, recorrem regularmente (três sessões anuais, uma sessão por período letivo) ao Parque (...) e aos seus programas educativos "Aulas no Parque", "Cientistas no Parque" e "Ambiente e Saúde", que em articulação com os programas do Ensino Básico, dinamizam aulas de experimentação com trabalhos de campo e atividades de laboratório, num contexto de aprendizagem que visa produzir conhecimento e valorizar a experimentação. Este recurso representa um excelente enriquecimento das aulas, complementando os conhecimentos adquiridos com atividades de caráter prático, atenuando os efeitos da já referida inexistência de laboratório na escola. (Escola III-19, pp.5-6). • (...) “não há evidências de um recurso generalizado a atividades experimentais e metodologia de projeto desde a educação pré-escolar ao ensino secundário”, as afirmações proferidas no relatório não refletem efetivamente o trabalho realizado ao nível das práticas experimentais nem das práticas da divulgação da Ciência principalmente ao nível do 3º ciclo e Secundário. (Escola III-2, p.4). • Consideramos que a equipa inspetiva foi generalista ao referir que “A realização de atividades experimentais surge pontualmente e decorre da iniciativa pessoal dos docentes, pelo que não se constitui uma prática sistemática em contexto de sala de aula. Os alunos referiram que, de um modo geral, as aulas são maioritariamente expositivas, com recurso à utilização de manuais escolares, (...)”, o que não está de todo correto. Não compreendemos como é possível a equipa inspetiva ter tirados estas ilações uma vez que o PAA, que foi previamente facultado, estão elencadas estratégias diversas e previsto um manancial de atividades. (...) foi possível verificar que das 12 turmas observadas no 1º ciclo, seis (50%) não estavam a recorrer ao manual (...). (Escola II-4, p.5).

Subcategoria B5 -Praticas de ensino	
Indicadores	Unidades de registo
Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • “No entanto, os alunos da área das ciências mostram-se contrariados com o peso diminuto que é atribuído à vertente experimental face à exigência que a mesma implica no trabalho desenvolvido” pode-se inferir que o peso atribuído à vertente experimental no ensino das ciências é da competência interna da escola, ora esta situação é imposta por normativo legal, pelo que não pode constituir um ponto a melhorar ou ser visto como uma desconformidade. (Escola II-5, p.2). • Quanto ao recurso as tecnologias da informação e comunicação, ao invés do que é afirmado no relatório, consideramos que é uma prática comum na Escola. A comprovar esta situação referimos a significativa utilização dos oito computadores existentes (...); por exemplo, desde o início do presente ano letivo houve um número de utilizadores superior a mil (mais concretamente 1083), assim como as aulas dadas com recurso a computadores portáteis, atingiram até ao momento uma média de 9 aulas/dia, com 1204 utilizações. No âmbito do CNO, registamos igualmente o recurso aos computadores portáteis com uma média mensal de 550 utilizações. Há ainda a considerar a utilização, pelos diferentes grupos de recrutamento, dos quadros interativos, e a rede sem fios que tem facilitado o acesso à internet nos diferentes locais da escola, e que é constantemente utilizada por professores e alunos. A estes números acrescem ainda os quatro computadores existentes na sala dos professores, constantemente ocupados, bem como a utilização diária do correio eletrónico institucional, com disponibilização, pela direção, de uma conta própria a cada um dos professores em exercício de funções na escola. Salienta-se ainda, a generalizada utilização da plataforma Moodle na interação institucional e na prática pedagógico-didática. (Escola III-21, p.5). • “Contudo, a utilização das tecnologias da informação e comunicação não tem grande difusão: apenas 28,6% dos alunos do 1.º CEB e 13,4% dos discentes dos 2.º e 3.º CEB afirmam que usam o computador na sala de aula com frequência. De referir que o Agrupamento não foi apetrechado no âmbito do Plano Tecnológico da Educação.” Sugerimos a alteração para “Apesar do Agrupamento não ter sido apetrechado no âmbito do PTE, 28,6% dos alunos de 1º CEB e 13,4% dos discentes de 2º e 3º CEB afirmam que usam o computador na sala de aula com alguma frequência” que nos parece estar em maior consonância com o esforço que o Agrupamento desenvolveu para promover a utilização das TIC, como aliás é reconhecido noutros parágrafos do projeto de relatório. (Escola IV-2, p.3). • (...) referem V. Exas. que" somente 40% dos docentes afirma que o uso dos computadores em sala de aula é uma pratica comum e apenas 32,4% dos alunos refere usar o computador na sala de aula com alguma frequência". A Escola apresenta uma ocupação permanente e total das salas TIC. Trata-se de 6 salas com capacidade para 15 alunos em simultâneo e 3 com capacidade para 4 alunos, pelo que não nos é possível, ainda que o desejássemos, utilizar mais intensivamente os meios informáticos de que dispomos. A pretensa reduzida utilização de equipamentos informáticos que subjaz ao vosso discurso, configura uma contingência e não uma opção. (Escola IV-23, p.7).
Acompanhamento e supervisão da prática letiva	<ul style="list-style-type: none"> • Relativamente a supervisão e acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula, diz a Equipa de Avaliação que, desde a última avaliação externa, a Escola pouco evoluiu. Estou, pois, em completo desacordo com essa afirmação. Desde então a Escola já passou por dois ciclos de avaliação do desempenho docente em que um número significativo de docentes solicitou e foi sujeito a aulas observadas. (Escola III-22, p.5).

Subcategoria B5 -Praticas de ensino	
Indicadores	Unidades de registo
Acompanhamento e supervisão da prática letiva	<ul style="list-style-type: none"> • Quando V. Ex^{as} afirmam que "O acompanhamento e supervisão da prática letiva são realizados, essencialmente, de forma indireta, através de reuniões de departamento curricular em que são analisados os resultados das aprendizagens e o cumprimento dos programas" esta é claramente uma leitura muito redutora na medida em que, nestas reuniões, também se fazem análises de problemas de indisciplina, avaliam-se as estratégias implementadas, faz-se partilha de materiais, e muito mais. (Escola III-16, p.5). • O último parágrafo do subdomínio "Práticas de ensino"(...) não corresponde à realidade pois consideramos que temos já estes mecanismos de supervisão, através de coadjuvâncias às disciplinas de matemática e língua portuguesa; da ação dos coordenadores de departamento do pré-escolar e do 1º ciclo, a quem não foram atribuídas turmas, e que fazem e fizeram, de forma sistemática, a supervisão direta da prática letiva em sala de aula/atividades. Releve-se que essa supervisão não aconteceu no âmbito da ADD. Foi uma necessidade sentida e, assim que tal aconteceu, trabalhou-se para a suprir. (Escola III-16, p.5). • "A monitorização sistemática do cumprimento do currículo, o trabalho conjunto no que respeita à planificação e organização curricular e à reflexão sobre as práticas, a partilha e elaboração conjunta de materiais e de instrumentos de avaliação assumem-se, no nosso ponto de vista, como acompanhamento da prática letiva em sede de aula (...). (Escola II-4, p.7). • O acompanhamento da prática letiva em sala de aula, ao contrário do que é afirmado, é uma prática regular realizada, nos grupos de recrutamento e nos plenários de departamento, com vista a promover o acompanhamento de docentes que revelam mais fragilidades a nível pedagógico e científico, facto que contribui para a ausência de problemas disciplinares na escola. As práticas educativas são, também, supervisionadas através da elaboração e continuada avaliação da planificação realizada a médio e a longo prazo, através da avaliação periódica do trabalho desenvolvido, bem como da partilha de dificuldades e experiências que os departamentos implementam. (Escola III-21, p.7). • Discordamos da afirmação "...em detrimento de uma supervisão mais sistemática da prática pedagógica em sala de aula, capaz de promover a qualidade profissional e científica dos docentes e a melhoria da ação educativa" por considerarmos que os coordenadores de departamento e coordenadores dos diretores de turma têm dados que permitem acompanhar a prática letiva dos docentes que integram as estruturas que representam. Importa referir que as assessorias em contexto de sala de aula também permitem a supervisão da prática pedagógica. (Escola II-1, p.10). • Houve uma incorreta interpretação da equipa inspetiva relativamente ao deliberado pelo conselho pedagógico, no âmbito da supervisão pedagógica em sala de aula. A decisão deste órgão para a obrigatoriedade de supervisão em sala de aula foi consequência de situações problemáticas pontuais, devidamente identificadas junto da direção. Perante esta deliberação o "modus operandis" dos coordenadores é igual. (Escola II-4, p.9). • Refere-se que "é ainda inexistente a supervisão da prática pedagógica em sala de aula", mas não tem existido essa necessidade. As situações pontuais têm sido resolvidas através do diálogo entre docentes e entre docentes e discentes de forma a colmatar as dificuldades e fragilidades surgidas e a estabelecer planos de melhoria. (Escola II-7, p.4).

Subcategoria B5 -Praticas de ensino	
Indicadores	Unidades de registo
Acompanhamento e supervisão da prática letiva	<ul style="list-style-type: none"> • Ao contrário do que é referido no relatório de avaliação externa, a observação de aulas tem sido uma prática frequente no acompanhamento de atividades dos docentes e na problematização aprofundada das questões pedagógicas. Efetivamente, entre 2008 e 2011 uma média de 30% dos docentes tiveram aulas assistidas...(Escola I-1, p.2). • Não podemos concordar com os Senhores inspetores quando afirmam que «A assistência de aulas entre docentes, como forma de melhorar os desempenhos individuais, não é promovida», isto porque e considerada boa pratica dos docentes da escola/Agrupamento a lecionação das aulas (mais de caracter teórico) de porta aberta no sentido de permitir e promover uma cultura de abertura do espaço/ contexto do processo ensino aprendizagem a outros docentes e direção. (Escola I-9, p.3). • Também nos parece ser redutora a análise feita ao nível das debilidades metodológicas e processos de ensino, uma vez que esta avaliação só poderá ser feita com observação de aulas, facto que durante este período não decorreu de forma generalizada e efetiva, que permita evidenciar debilidades a este nível. A observação que levou a esta conclusão foi pontual, feita no caderno de um aluno, (...). (Escola I-4, p.4). • Não entendemos como pode ser penalizador a não monitorização dessa prática senão em situações de fragilidade e de suposto incumprimento, tanto mais quando se conhecem as limitações para que essa supervisão seja efetivamente sistemática e continuada. São exemplos dessas limitações a falta de tempo e a sobreposição de atividades (no 1º ciclo, por exemplo, para alguém proceder à supervisão de outrem, teria que faltar à sua atividade letiva). (Escola II-8, p.9). • Não aceitamos que sejam imputados à escola, como pontos a melhorar: c) “a supervisão e o acompanhamento da prática letiva...”. No que a c) diz respeito não se compreende como se pretenda, que de um modo sistemático, se implementem práticas para as quais não há horas disponíveis. (Escola II-11, p.2). • (...) o relatório da Equipa de Avaliação Externa da escola realça a ausência de uma prática generalizada de supervisão letiva através da «supervisão das atividades letivas em contexto de sala de aula». Esta questão já foi alvo de discussão em reuniões de Conselho Pedagógico e de Departamento. Ora, face aos constrangimentos inerentes à ausência de uma adequada formação de professores na área da supervisão pedagógica, acrescidos da inexistência de tempos letivos dos representantes de disciplina e dos coordenadores de departamento para proceder à referida supervisão, (...). (Escola IV-17, p.3). • Não entendemos, ainda, por que razão é referida que esse planeamento individual «inviabiliza, em parte, a supervisão por parte dos coordenadores de departamento», já que a dinâmica, há muito, instituída na nossa escola passa pela supervisão de todos os “documentos” pelo subcoordenador de departamento, numa primeira instância, que por sua vez deles dá conhecimento ao coordenador de departamento, que faz uma análise dos mesmos; podemos, pois, dizer que há duas supervisões de todo o trabalho. (Escola IV-22, p.9).

Subcategoria B6 -Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Monitorização, análise e planos de melhoria dos resultados dos alunos</p> <p>Prevenção da desistência e do abandono escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entre as várias estratégias de ensino personalizado, a Escola tem implementado diversas tipologias de apoio aos alunos, mas ao contrário do que é dito no relatório tem, os referidos apoios, vindo a ser monitorizados. A provar essa monitorização pode referir-se o facto de, ao longo do ano letivo e de ano para ano, sofrerem alterações quer no que respeita aos destinatários, a quem os ministra e ao tipo de apoio prestado. Neste contexto a Escola procede ao registo da monitorização e dispõe de uma docente coordenadora dos referidos Apoios. (Escola III-22, p.4). • No final do primeiro parágrafo do campo de análise Monitorização e avaliação do ensino e das Aprendizagens, carece de melhor fundamentação a afirmação “ainda a sua aplicação não resulte clara”, referindo aos critérios de avaliação específicos de cada disciplina. Acaso esteja fundamentada na distribuição de respostas obtidas no item nº 8 do questionário aos alunos “A avaliação da aprendizagem dos alunos é justa” (com 48,9% de opiniões de concordância, 8,9% de opiniões de discordância e 41,6% de opiniões de não concordo nem discordo), importa sublinhar que a discordância pontual na aplicação dos critérios de avaliação não significa necessariamente menor transparência na sua aplicação. (Escola III-20, p.8). • O Gabinete de Apoio ao Aluno e a Família (GAAF) promove o desenvolvimento das competências sociais e, também contrariamente ao que é dito no relatório, a sua eficácia é avaliada. Em consequência dessa avaliação o GAAF tem vindo a sofrer alterações de forma a alargar o âmbito da sua ação de modo a prestar à Comunidade Educativa um conjunto de serviços mais ajustado ao contexto socioeconómico e conducentes a um maior sucesso educativo dos nossos alunos. (Escola III-22, p.4). • (...) parece ser penalizador o facto de “só em algumas disciplinas ser aplicado o mesmo teste em diferentes turmas”, quando, no nosso entender, deveria ser valorizado positivamente o facto de estar a desenvolver-se a prática de “em algumas disciplinas ser aplicado o mesmo teste em diferentes turmas”. (Escola IV-1, p.3). • Os avaliadores parecem sustentar as suas conclusões numa análise das taxas de conclusão de cada uma das coortes consideradas a partir da comparação do número de alunos matriculados no ano inicial dos cursos com o número de alunos diplomados nesses cursos no final do ciclo de formação, ou seja, três anos depois. Essa análise é possível, contudo o diferencial existente não pode ser assumido como correspondendo apenas a desistências. Na verdade, verifica-se que parte do diferencial é explicado por transferências para outras escolas ou cursos, bem como por atrasos na conclusão, isto é, alguns alunos levaram quatro anos letivos para concluir os seus cursos, mas, ainda assim, acabaram por ser diplomados em conjunto com as coortes seguintes, por outro lado, o ciclo de formação 2006-2009 diz respeito a um conjunto muito mais reduzido de alunos, pelo que o resultado obtido, apesar de invulgarmente alto, é pouco comparável com os ciclos seguintes. (Escola III-20, p.6). • A escola disponibilizou, efetivamente, informação relativa à taxa de desistência e à taxa de abandono no ensino secundário, importando esclarecer que: A desistência e a taxa de anulação de matrícula não são mais significativas no ensino secundário, como é referido, porque, por um lado, a taxa de desistência é praticamente inexistente (apenas dois alunos em 388) configurando já um resultado muito melhor do que é esperado para a meta nacional em 2015; e por outro lado a taxa de anulação só se aplica ao ensino secundário. (Escola IV-22, pp.3-4). • A leitura da desistência no curso profissional não corresponde à realidade, uma vez que alguns alunos ingressam no mercado de trabalho e outros pedem transferência para outras instituições com oferta formativa mais específica; (Escola III-12, p.28).

Subcategoria B6-Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	
Indicadores	Unidades de registo
Prevenção da desistência e do abandono escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Sendo verdade que se verifica um decréscimo nos resultados escolares do 9º ano, não é referida a correlação com o efetivo esforço de redução da taxa de abandono escolar desenvolvido por esta escola, embora a literatura de referência nesta área indique que os alunos em risco de abandono apresentam baixos níveis de proficiência escolar. (Escola IV-16, p.5). • A pronúncia de taxa de desistência, abandono escolar e anulação de matrícula presente no ensino secundário é confundida com a reorientação escolar, a saber: reorientação de alunos do regime de ensino regular para ensino das novas oportunidades – curso de educação e formação de adultos – realidade crescente, devido a situações socioeconómicas, passando à condição de trabalhadores-estudantes; reorientação de alunos do regime de ensino novas oportunidades – curso profissional – para ensino regular; reorientação de formandos para cursos profissionais de outras instituições, como a (...), cuja inscrição carece de transferência de processo e é possibilitada apenas através da apresentação de certificado de conclusão de 9.º ano; reorientação de alunos/formandos para cursos de Especialização Tecnológica (...). (Escola III-12, p.9). • Relativamente às Áreas de Melhoria, na página 9 do Relatório em análise, a) na referência às taxas de Abandono e desistência apontadas como uma área de melhoria, considera-se que o advérbio “particularmente” é inadequado, pois no ensino regular, no terceiro ciclo e no ensino secundário, não há casos de abandono ou desistência. Esta situação verifica-se apenas em alguns alunos dos cursos profissionais, muito embora os alunos sejam sempre devidamente encaminhados para outras ofertas formativas ou para a vida ativa, conforme o seu perfil. (Escola I-6, p.3). • A equipa de avaliação externa (...) não terá valorizado convenientemente o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido nos últimos anos na captação de jovens em risco de, ou mesmo em, abandono escolar, que, de outro modo, ficariam fora do sistema de ensino sem qualquer qualificação. (Escola I-1, p.7). • Quando os Senhores Inspectores referem que “...o curso de educação e formação de Serviço de Mesa (...) regista um número elevado de anulações de matrícula”, impõe-se clarificar que tal situação se prende-se com o facto de uma entidade formadora privada ter aberto na cidade de (...), em meados de outubro de 2009, um outro curso de formação que os alunos entenderam, apesar de todos os esforços envidados pela escola no sentido de manter os alunos no curso da escola, ir mais ao encontro das suas expetativas e interesses. (Escola I-9, p.1). • (...) é de registar a situação dos alunos estrangeiros, na sua maioria provenientes de países de leste, que, uma vez retornados ao seu país de origem, contam «estatisticamente» como «em situação de abandono» (Escola II-1, p.5). • (...) a inexistência de abandono escolar e os baixos valores da saída precoce são aspetos positivos identificados pela equipa de avaliação externa que mostram consistência na ação do agrupamento, mas depois são desvalorizados/ignorados pela mesma. (Escola III-15, p.4). • As oscilações verificadas na taxa de abandono escolar, (...), estão diretamente relacionadas com as características da formação da turma do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Este programa trata de alunos em situação de abandono escolar, provenientes de outras freguesias e concelhos, com um plano de educação e formação, individual, cujo projeto implica um grau de mobilidade acentuado e com um reflexo negativo nas taxas de abandono escolar. (Escola III-19, pp.1-2).

ANEXO IV

Grelha da Categoria **B**-Discordância quanto à operacionalização do quadro de referência no Domínio Liderança e Gestão, respetivas Subcategorias, indicadores e unidades de registo da análise dos contraditórios.

Subcategoria B7 - Liderança	
Indicadores	Unidades de registo
Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e identificação com a escola	<ul style="list-style-type: none"> • Convém, aliás, referir que, dos quatro anos letivos correspondentes ao ciclo de avaliação externa, dois foram muitíssimo afetados por constrangimentos inerentes ao programa de requalificação a que a escola esteve sujeita (...), tendo obrigado ao adiamento de algumas importantes medidas organizativas, dado que a escola esteve a funcionar em três espaços físicos diferentes e, por essa razão, viveu uma enorme instabilidade com reflexos incontornáveis nas dinâmicas internas. (Escola I-1, p.1). • A relevância dada no relatório de avaliação externa à conservação dos espaços das zonas verdes da Escola Secundária de (...), que não se encontram ajardinadas, (pág. 8), merece-nos o seguinte comentário: a Escola Secundária de (...) é uma construção muito recente e as zonas verdes circundantes não têm sido descuradas, apesar da escassez de recursos humanos disponíveis ao nível do pessoal não docente, e da inexistência de verbas para fazer face a um tão elevado empreendimento. (Escola I-2, p.5). • (...) os constrangimentos criados e a pouca aceitação inicial por parte das escolas da sua agregação com outras unidades orgânicas. Tal situação exigiu um esforço suplementar de conciliação de interesses, de articulação, de cooperação e de bom senso. ... (Escola I-2, p.6). • Não sabemos se a IGE usa a mesma ponderação na aplicação dos critérios para avaliação de agrupamentos novos e para agrupamentos e escolas não agrupadas há já vários anos instalados. Se assim for, julgamos que talvez seja pertinente que a ponderação e o olhar sobre as novas unidades orgânicas tenha uma ponderação e um grau de exigência diferente dos restantes (Escola I-2, p.10). • (...) lê-se a afirmação : “Caraterizando, globalmente, a liderança, pode-se considerar que existem diretrizes, apesar dos intervenientes do espaço educativo poderem exercer a sua atividade com total liberdade”, o que é contraditória. Se existem diretrizes que são assumidas e cumpridas pelos intervenientes da comunidade educativa, como podem exercer a sua atividade com total liberdade? (Escola II-4, p.8). • No atual panorama educativo, que se encontra em constante mudança, sem perspetiva de estabilidade, a ação da escola está limitada, não lhe sendo possível proporcionar uma visão alargada a longo prazo. (Escola II-4, p.8). • A escola sede vai ser demolida e reconstruída; Não existem ainda estruturas físicas que permitam o funcionamento em pleno da rede informática, o que, obviamente, se repercute no trabalho dos docentes. (Refira-se que a instalação da cabeleagem, o funcionamento dos bastidores e a ligação à rede LAN só foram concluídos em 20 de dezembro de 2011. (Escola II-8, p.9). • No entanto no âmbito do processo de remodelação da escola todos os funcionários tiveram formação específica relacionada com o seu posto de trabalho e no sentido de uma conveniente adaptação e resposta aos novos desafios que a escola remodelada exige ao nível dos domínios técnicos e de segurança. (Escola II-9, pp.1-2). • Da análise do projeto de relatório proposto ficamos com a noção de que o modelo de AEE não considerou relevantes fatores como a existência do Agrupamento há apenas dois anos, a não existência de quadro de pessoal não docente e o conjunto de docentes ser constituído essencialmente por professores contratados, em especial no 2º e 3º CEB. (Escola IV-2, p.7).

Subcategoria B7- Liderança	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e identificação com a escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Importa, pois, clarificar a situação, até pelo facto de ser o PEE o documento estruturante da escola e de envolver na sua conceção e reformulação várias entidades que deste relatório tomaram conhecimento: O prazo de vigência terminou, efetivamente, no final de 2010; No final do ano letivo de 2009/2010, a escola fora confrontada com a iminência de vir a integrar um agrupamento de escolas, situação que se arrastou durante todo o ano letivo de 2010/2011; Dada a situação, o Conselho Geral decidiu, dentro dos direitos que lhe assistem, prorrogar o prazo de vigência do PEE, até definição da situação, alterando alguns aspetos para dar cumprimento ao Programa Educação 2015. Ora não se tratou de um adiamento da reformulação, mas de uma reformulação que visava prorrogar o prazo de vigência. Aquando da discussão sobre essa reformulação, ficou claro que a missão, os princípios e valores mantinham a sua acuidade, pelo que não se justificava a sua alteração. (Escola IV-22, p.10). • (...) estranha-se que uma variável de contexto tão significativa quanta a fusão de escolas simplesmente não conste dessa "tabela". No nosso entender, essa variável é determinante para a interpretação dos resultados obtidos no ano letivo de 2009/2010, uma vez que a fusão da Escola Secundaria de (...) com a Escola Secundaria (...), imposta pelas estruturas centrais do Ministério da Educação, ocorreu em 2008/2009, cujo impacto não foi minimamente tido em conta pela equipa inspetiva. Ora, estamos a falar de culturas organizacionais distintas, com ofertas curriculares completamente diferentes, com um corpo docente e não docente com características próprias e com um corpo discente também ele diferenciado, que demoraram a integrar e ajustar-se a uma nova realidade, cujos efeitos menos positivos foram, ainda assim, ultrapassados mais rapidamente do que o esperado. (Escola IV-23, pp.1-2). • (...) aquando da ultima avaliação externa, em 2007/2008 a Escola, conforme se pode ler no anterior relatório da IGE, encontrava-se "a trilhar um percurso consistente de sucesso" o qual foi visivelmente interrompido pela fusão, em 2008/2009. No ano letivo subsequente, ano em que a atual direção tomou posse, assistiu-se a uma priorização de estratégias tendentes a minorar os efeitos da fusão. Entendeu-se ser premente estabilizar o corpo docente e não docente para criar um ensino de sucesso junto dos alunos. (Escola IV-23, p.2). • O corrente relatório não faz referência à autorização para abertura de duas salas da Educação Pré-Escolar na Escola Básica (...) que nitidamente estão inseridas numa visão estratégica do Agrupamento. Sublinha-se que se trata de uma escola onde a etnia cigana é significativa e as práticas de inclusão (quer via PIEF, quer em turma do ensino regular) foram implementadas com sucesso. A iniciativa do Agrupamento, prevista no Projeto de Intervenção do Diretor, contou com o apoio da (...) e significou uma grande conquista para toda a comunidade: crianças, pais, CM e Junta de freguesia de (...). (Escola III-19, p.7). • “ A liderança do projeto por parte do diretor e da sua equipa é visível, porém, decorrente da compartimentação de tarefas atribuídas a cada um dos elementos, a ação da equipa diretiva denota alguma fragmentação”. Não podemos deixar de estar em desacordo sobre o conteúdo deste parágrafo na medida em que não foi apresentada a dita fragmentação no decorrer da visita, nem em nenhum momento foi explicitado qualquer aspeto que o espelhe. (Escola III-2, p.7). • Os restantes aspetos referenciados no relatório relativos à liderança apontam um caminho que é necessário trilhar com mais consistência, sendo nossa convicção que se torna realmente necessária um maior responsabilização por parte dos órgãos intermédios de liderança face às suas competências. (Escola IV-21, p.4).
<p>Valorização das lideranças intermédias</p>	

Subcategoria B7 - Liderança	
Indicadores	Unidades de registo
Valorização das lideranças intermédias	<ul style="list-style-type: none"> • A interpretação da equipa de avaliadores de que a interligação dos Coordenadores, no âmbito do Conselho Informal de Coordenadores, se processa de forma informal parecendo sugerir que isso é negativo (“apesar de...”) não é, do nosso ponto de vista, correta, pois é precisamente por ter um funcionamento propositadamente informal que este Conselho é mais ágil, mais operacional, mais funcional, mais autónomo e mais produtivo do que se fosse uma estrutura com funcionamento convencional. Parece-nos que sempre se deveria ver este aspeto organizacional como positivo e inovador e não como negativo. (Escola III-10, p.12). • Parece-nos pertinente reforçar que só lideranças de topo e lideranças intermédias conhecedoras das suas competências, fortemente sustentadas no saber científico e pedagógico, na capacidade relacional entre pares, e no conhecimento profundo da realidade em que operam, são capazes de pôr em prática mecanismos de reflexão e processos organizacionais que conduzam a uma prestação do serviço educativo considerada de grande qualidade. Decerto, sem lideranças presentes, mobilizadoras e críticas não seria possível esperar que 150 professores de vários níveis e ciclos de educação e ensino começassem em sintonia a trabalhar em acentuada articulação na replicação e desenvolvimento de práticas de ensino eficazes. (Escola I-2, p.6). • A grosso modo, numa leitura linear do relatório produzido pela Equipa da AEE, parece um bocado exagerado que a unidade orgânica denote evolução nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo tendo sido atribuídas classificações de Bom, sem que a Liderança tivesse melhorado e que neste domínio não seja reconhecida uma relação causa efeito com esses outros dois domínios. Queremos com isto dizer, que numa primeira leitura, será difícil a uma "organização" evoluir nos seus resultados, no seu serviço prestado, sem que tivesse havido intervenção, decisão e melhoria da eficácia nas lideranças, quer a nível de topo, quer nas lideranças intermédias. Nos estudos sobre "Organizações" os resultados por norma aparecem sempre depois da melhoria das lideranças e das práticas por elas implementadas, para que a curto ou médio prazo se observem resultados. (Escola III-5, p.1). • V. Ex^{as} afirmam, de forma correta que "As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica são valorizadas e muito reconhecidas pelos discentes e seus encarregados de educação. O conselho geral constitui-se como órgão regulador, emitindo recomendações, ainda que não formalizadas (e as atas?), a diferentes órgãos.". Ora, esta afirmação tão objetiva, demonstra o bom funcionamento das chefias intermédia. Todavia, o vosso relatório não reflete devidamente este aspeto, sobretudo na classificação que atribuíram neste domínio. (Escola III-16, p.7). • Sobre o Conselho Pedagógico, como foi referido à equipa de avaliação externa, o mínimo que pode dizer-se é que tem um funcionamento exemplar e meritório, até porque são da sua responsabilidade a esmagadora maioria das medidas de alcance pedagógico implementadas na escola e elogiadas ao longo de todo relatório. Não se compreende, portanto, que no mesmo relatório se louvem as medidas e não se reconheça o trabalho de quem as decide e implementa. (Escola III-11, p.5). • Não se verifica qualquer constrangimento na construção do clima de participação nesta escola e é incentivada a apresentação de sugestões e a partilha de informação por parte da direção. É falso o argumento de “fechamento” considerado neste relatório. Tal como foi referido, em contexto de entrevista, à equipa de avaliação externa, a visão e a ação da direção continuam a ser o garante da participação democrática, justa e equitativa na escola, bem como a força que alavanca a reconhecida dinâmica educacional da Escola Secundária (...); as lideranças intermédias são estimuladas, apoiadas e valorizadas, tal como todos os outros elementos da comunidade educativa, nos seus contributos para a convergência na construção de uma escola de qualidade; (Escola III-12, p.31).

Subcategoria B7 - Liderança	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Valorização das lideranças intermédias</p> <p>Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “A direção confia nas coordenações de estabelecimento e não exerce uma vigilância e um acompanhamento sistemáticos que reforcem o exercício das competências de cada um...” (...). As adjuntas da direção deslocam-se diariamente, aos estabelecimentos de educação e ensino, assim como as coordenadoras de estabelecimento à escola sede. Estas deslocações contribuem para uma vigilância e um acompanhamento sistemáticos. (Escola II-4, p.11). • O plano anual de atividades do AE (...) já reflete em nossa opinião esta realidade, ao prever um número razoável de atividades de natureza transversal, quer ao nível das temáticas quer do envolvimento das estruturas intermédias. (Escola IV-21, p.3). • Discordamos totalmente da generalização que é feita às lideranças intermédias, pois estão englobados nestas lideranças, os diretores de turma, os coordenadores de departamento, os representantes de grupo e os coordenadores de estabelecimento, na sua grande maioria com muitos anos de serviço e com reconhecida competência entre os pares e na comunidade, (...). (Escola IV-7, p.16). • Quanto aos projetos, parece-nos, também, redutora a observação do relatório da avaliação externa e, por ser um dos grandes objetivos da nossa prática, sentimos a necessidade de clarificar alguns aspetos. A escola incentiva a participação em projetos vários com resultados satisfatórios, como se expôs no relatório de avaliação de 2010/2011, enviado à IGE (3 páginas): de âmbito nacional ou internacional, (...) e (...) em que, por exemplo, no ano passado fomos premiados e (...), etc; não podemos deixar de referir, também, a importância dos projetos internos, como (...), etc. A participação em Concursos implica um trabalho projetual que assenta na participação ativa dos alunos na escola – decisão, planeamento, realização, avaliação – pelo que não estamos de acordo com afirmação de que os alunos participam pouco na vida da escola. (Escola IV-22, p.6). • “A realização de atividades e projetos na área artística não tem sido considerada no Agrupamento.” Esta afirmação não está clara dado que o Agrupamento procura desenvolver os mais variados projetos nesta área. (Escola IV-19, p.1). • Vários projetos mediados pelas TIC em que a escola se envolve atestam um corpo docente instruído, que envolve os seus alunos: é contraditório referir debilidade em TIC numa instituição que muito usa a Escola Virtual (4.ª posição no Top...), que continua uma escola SeguraNet, acolhendo nos 2 últimos anos palestras sobre projetos TIC do IPB, que mantém espaços virtuais coletivos como o jornal (Prémio nacional em 2011), que usa, além da Moodle, outras plataformas (...), ganhadora em projeto online do Clube Europeu, interveniente em 2010-2011 no projeto internacional Conectando Mundos, a desenvolver trabalhos com recurso à PORDATA, participante em competições de Matemática online, inscrita no (...). (Escola III-12, p.22). • Esta conclusão pauta-se pelo desconhecimento das áreas de cooperação das entidades referidas, pois o Parque Natural (...) trabalha em articulação com o agrupamento há muitos anos, particularmente no que toca às disciplinas de Ciências naturais e Biologia e geologia, Geografia ou CMA (Cidadania e Mundo atual) e à educação ambiental, ora desenvolvendo iniciativas, ora respondendo a solicitações do agrupamento. (Escola III-15, p.9). • (...) em nossa opinião, foi além do esperado ao estabelecer parcerias que lhe permitiram criar respostas educativas adequadas aos seus alunos. Referimo-nos ao projeto de combate ao insucesso “Saber Mais” que obteve financiamento da Fundação (...) após elaboração e submissão de candidatura. Foi através desta candidatura que conseguimos a contratação de um psicólogo, (...). (Escola II-6, p.3).

Subcategoria B7 - Liderança	
Indicadores	Unidades de registo
Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Fazemos também referência ao projeto “(...) – Educação para a Saúde”, através do qual foram estabelecidas parcerias de extrema importância para o desenvolvimento de atividades. Estas parcerias estão referidas no documento de apresentação do agrupamento. (...) o combate à obesidade através de ações concertadas desde a caracterização da população escolar relativamente ao IMC e PMG às consultas de nutrição no Centro de Saúde e frequência do ginásio e, ainda, rastreios visuais à comunidade educativa. (Escola II-6, p.4). • (...) é de referir que este agrupamento, até ao ano letivo 2010/2011, sempre ofereceu CEF de Jovens, promovendo as interações com o meio empresarial, só no presente ano letivo tal não se verificou, por não ter sido autorizado a abertura de um curso pela Direção Regional de Educação do (...). (Escola II-3, p.2). • Apesar dos referidos constrangimentos, o CFAE desenvolveu formação diversificada com recurso a financiamento externo, decorrente de parcerias e de protocolos e promoveu, ainda, formação centrada nos Escolas, com recurso a formadores internos, não financiados. (Escola II-10, p.5). • (...) permitimo-nos discordar da conclusão de que “(...) não é visível por parte do agrupamento uma intencionalidade promocional de eventos na comunidade” uma vez que inúmeras atividades, ao longo do ano letivo, são programadas em horário facilitador da participação das famílias e da comunidade em geral, ou seja, nos finais de dia e fins de semana, apontando-se como exemplos: (...). (Escola I-2, p.2).
Relações com associações	<ul style="list-style-type: none"> • Por uma questão de justiça, deve realçar-se o papel da associação de pais, em parceria constante com a direção do Agrupamento, deu um contributo importante à efetivação desta obra, substancial para o bem-estar dos alunos do Agrupamento. No que toca à parte em que consideramos que o relatório é omissivo, tal decorre das reduzidas referências feitas às ações desenvolvidas pela associação de pais, que se constitui como parceiro fundamental na preparação e concretização de atividades diárias do Agrupamento. (Escola I-8, p.1). • A associação de Pais/ encarregados de educação, num mail enviado ao Diretor e após a leitura do relatório, entende que participa e colabora ativamente em todas as matérias relevantes para o bom funcionamento do Agrupamento. (Escola III-3, p.6).
Relações com os encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> • (...) prendem-se com os problemas explicitados no projeto educativo, nomeadamente o absentismo, o envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e a falta de expectativas das famílias face à escolaridade.(Escola IV-3, p.4). • Os pais/encarregados de educação do ensino básico (80,4%) e da educação pré-escolar (91,7%) concordam ou concordam totalmente que: “A Direção incentiva os pais a participar na vida da escola”. (Escola III-3, p.6).
Motivação das pessoas e gestão de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> • "Foram identificados alguns problemas na interação entre a direção e o conselho geral, cujos membros manifestaram que o seu papel não tem o eco desejável na gestão e na liderança do Agrupamento."Esta afirmação é muito vaga e pouco esclarecedora, uma vez que não são identificados os problemas (...). As orientações/sugestões emanadas do conselho geral são tidas em conta pelas restantes estruturas educativas. O presidente do conselho geral, inclusivamente, tem trabalhado em parceria com a direção, o conselho pedagógico e o grupo de autoavaliação, com o objetivo de clarificar algumas orientações daquele órgão. É facilmente verificável, através das atas do conselho geral, a aprovação por unanimidade de todos os documentos orientadores do Agrupamento. (Escola II-4, p.9).

Subcategoria B7 - Liderança	
Indicadores	Unidades de registo
Motivação das pessoas e gestão de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> • (...) a afirmação: “a motivação das pessoas é expressivamente elevada, não sendo, contudo, consensual a satisfação com os procedimentos de avaliação do desempenho pedagógico dos docentes (a direção não evidenciou capacidade de resolver alguns conflitos latentes)”, leva-nos a considerar que a falta de consenso nos procedimentos de avaliação do desempenho docente não será característica deste Agrupamento. Os conflitos latentes (se os houve) foram resolvidos entre avaliador e avaliado, sem necessidade de intervenção da Direção, que não recebeu “queixas”, durante o processo, mas sim as reclamações legalmente instruídas, no fim do processo, não havendo recursos a registar. (Escola I-4, p.5). • Não há conflitualidade entre docentes, mas sim defesa de posições distintas no pleno uso de direito, ganhando a escola em exemplos de espírito crítico e de manifesta democracia assim como em competitividade; (...) Esta afirmação está em desacordo com o mencionado na pág. 3 do projeto de relatório onde se encontra explícito que em regra o ambiente educativo que se vive na Escola é valorizado pelos docentes e os restantes trabalhadores; (...). Relativamente à afirmação de que o processo de atuação [para lidar com os conflitos] nem sempre se considera adequado opõe-se à consideração anterior da equipa da AEE. (Escola III-12, p.33).
Subcategoria B8 – Gestão	
Indicadores	Unidades de registo
CrITÉrios e práticas de organização e afetação dos recursos	<ul style="list-style-type: none"> • (...) a procura da Biblioteca Escolar por parte dos alunos tem vindo a aumentar de forma sustentada ao longo dos últimos quatro anos, o que contraria as conclusões referidas (no relatório de avaliação externa). De acordo com os dados colhidos no âmbito do processo de autoavaliação da Biblioteca, em 2007/2008 esta foi procurada pelos alunos 13872 vezes, 14226 em 2008/2009, 13085 em 2009/2010 (ano em que funcionou em monobloco) e 18060 em 2010/2011. Até ao final do 1º período do corrente ano registaram-se já 7666 acessos. (Escola I-1, p.9). • No que concerne aos recursos tecnológicos o funcionamento irregular da Internet e de alguns equipamentos informáticos em estabelecimentos do 1º ciclo e da educação pré-escolar" que condicionam "a prestação do serviço educativo e gerar situações de desigualdade no acesso a estes meios", a escola tudo tem feito junto das entidades competentes no sentido de resolver estas questões, minimizando o impacto destas desigualdades, nomeadamente através do empréstimo de meios informáticos e audiovisuais da escola sede aos estabelecimentos de ensino do Agrupamento. (Escola I-9, p.4). • “É notório algum descuido na manutenção e conservação dos espaços” e “...o agrupamento não tem zelado de forma sistemática para que os efeitos do desgaste das instalações sejam menos evidentes...” Efetivamente, apesar de não ser visível para a equipa inspetiva, o agrupamento tem-se empenhado na manutenção e conservação das suas infraestruturas, em cooperação com o Município. Toda a manutenção que é suportada financeiramente é executada a curto prazo. (Escola II-4, p.10). • Todavia importa ainda referir que, uma grande parte dos alunos inquiridos frequenta a Escola EB1 nº 2 de (...), inaugurada no início do presente ano letivo, a qual ainda não reúne as condições necessárias ao nível dos equipamentos laboratorial e informático e do acesso eficaz à internet. (Escola II-1, p.6). • A página web da Escola encontra-se em plena atividade, permanentemente atualizada, e é, hoje, um referencial de informação e um recurso usado por toda a comunidade educativa. (Escola III-22, p.6).

Subcategoria B8 – Gestão	
Indicadores	Unidades de registo
Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos	<ul style="list-style-type: none"> • As escolas do agrupamento são de facto “velhas” e limitadas em termos de espaço. No entanto, as limitações existentes não são impeditivas do normal funcionamento de uma escola: há atividades de enriquecimento curricular, todos os alunos têm onde almoçar, as atividades letivas decorrem normalmente (regime duplo ou normal); existem espaços para as atividades desportivas; há bibliotecas escolares dinâmicas em todas as escolas (utilização das bibliotecas: 1º ciclo-80,0% e 2º e 3º ciclos-52,8%); há condições para realizar atividades de expressão artística, plástica (86% dos alunos do 1º ciclo refere que gostam das atividades de expressão plástica feitas na escola), tecnológica e ciências experimentais (50% dos alunos do 1º ciclo refere fazê-las, apesar de não haver espaços próprios; 78,4% dos alunos do 2º e 3º ciclos refere aprender com as experiências que fazem nas aulas). (Escola II-4, p.10). • Relativamente aos problemas de acessibilidade dos alunos com NEE, a direção tem consciência que as condições existentes não são as melhores. No entanto, uma vez mais foram encontradas soluções para minimizar as lacunas, nomeadamente melhorias de algumas acessibilidades, adaptação de instalações sanitárias, distribuição das turmas que integram estes alunos pelos edifícios adaptados e aplicação de estratégias diversificadas. (Escola II-4, p.11). • No que concerne aos recursos humanos, não podemos concordar com a afirmação “...a escassez dos recursos humanos e materiais...”, uma vez que existem nove professores de educação especial, uma fisioterapeuta, uma terapeuta da fala (...). Em relação aos materiais, (...) dispões dos materiais específicos necessários às intervenções, no entanto continuamos a efetuar aquisições para corresponder às especificidades de cada caso. (Escola II-4, p.11). • Crê-se ser imperioso considerar igualmente alguns vetores que impulsionam a dinâmica do Agrupamento, criando uma identidade que o distingue positivamente, os quais se encontram pouco evidenciados ou, nalguns casos, mesmo omissos no relatório a que respeita este contraditório. Refere-se, por exemplo, a dinâmica e abrangência da Biblioteca Escolar (raros são os agrupamentos que possuem três bibliotecas, duas das quais em estabelecimentos do 1º ciclo e poucos assegurarão a interatividade que os acessos ao blogue da Biblioteca Escolar da escola sede atestam); (Escola II-8) p-12. • (...) é referida a insatisfação dos alunos no que concerne a uma diminuta utilização do computador. A este respeito vimos reafirmar que é limitada utilização do computador na sala de aula por cada aluno, uma vez que apenas três salas na escola sede estão devidamente equipadas para permitir a utilização individual desse equipamento; nas escolas do primeiro ciclo são as instalações elétricas que não suportam a utilização do reduzido número de computadores existentes. (Escola II-4, p.3). • (...) os quadros interativos-QI existentes no Agrupamento “...ainda não são suficientemente rentabilizados”. Os poucos QI existentes na escola sede (apenas 4) são mais que rentabilizados. Dois colocados nas salas de ciências experimentais são usados diariamente nestas áreas. Os outros dois também são usados diariamente, como é facilmente observável pelas constantes permutas de sala para os poderem utilizar. Os existentes no primeiro ciclo foram colocados dois dias antes da visita da equipa inspetiva e ainda nem se encontravam instalados, o que claramente foi visível. (Escola II-4, p.6). • Também nos parece inaceitável que, em resposta aos insistentes pedidos da direção do agrupamento, de substituição urgente dos trabalhadores à autarquia local, sejam imputados os constrangimentos na gestão destes recursos à própria escola, (...). (Escola II-1, p.12).

Subcategoria B8 –Gestão	
Indicadores	Unidades de registo
Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Relativamente ao uso das TIC, lamentamos que só se faça enfoque na utilização dos computadores. Não há qualquer referência positiva para a utilização dos quadros interativos e projetores de vídeo que são equipamentos frequentemente usados nos locais onde estão colocados. No 1º ciclo, regra geral, as instalações elétricas não suportam o consumo energético provocado pela utilização em simultâneo de computadores, (...). (Escola II-4, p.10). • As “fracas condições de higiene...” referidas, pensamos que devido à observação de lixo nos recintos, em vários espaços escolares, resultam da falta de hábitos cívicos da população escolar e da falta de assistentes operacionais que possam proceder a um acompanhamento efetivo das ações dos alunos e à limpeza instantânea de todos os resíduos. A comprovar este facto está a inexistência de lixos na (...), onde o número de alunos é reduzido e adequado ao número de assistentes operacionais. (Escola II-4, p.12). • Pelo exposto, cremos ser inegável o impacto da Biblioteca Escolar no processo de aprendizagem, constituindo-se este o fator que importa ser considerado na avaliação, mais do que a existência de dados concretos. Estes só seriam possíveis mediante um estudo longitudinal e comparativo, o que, como se compreende, é algo com uma profundidade inatingível à escola e que é dispensável, dada a existência de um organismo (Rede Nacional de Bibliotecas Escolares) que monitoriza a sua ação. (Escola II-8, p.5). • Quanto a assistentes operacionais e por estarem agora, todos afetos à autarquia, a sua contratação é da competência daquela instituição, que assim provê as necessidades dos diferentes estabelecimentos de ensino, pelo que se torna difícil a mobilidade entre as escolas do agrupamento, (...). (Escola II-3, p.2). • Concordamos, plenamente, com a referência ao número insuficiente de Assistentes Operacionais mas, embora este fator seja um constrangimento ao funcionamento da escola, não tem condicionado o horário de funcionamento da papelaria (das 9.00 às 11.30h e das 13 às 16.30h) e da Biblioteca, pois está em funcionamento, de 2ª a 6ª feira das 8,30h às 18.00h, com exceção da 4ª feira, que encerra no período da tarde para manutenção do espaço (...). (Escola II-10, p.4). • (...) as várias ações de formação realizadas no âmbito do PTE destinadas, e com especificidades, aos vários grupos disciplinares. A Escola e o Centro de Formação (...) decidiram investir nesta formação uma vez que as salas de aula da escola tinham sido apetrechadas com quadros interativos. (Escola II-9, p.1). • Para além disso, com a necessidade de colmatar os constrangimentos de pessoal (assistentes operacionais) a escola recorre ao programa de Emprego -Inserção do IEFP, vendo-se assim obrigada a investir em formação informal ao longo do ano letivo. (Escola II-10, p.6). • Não aceitamos que sejam imputados à escola, como pontos a melhorar: (...) “o incremento da qualidade do serviço do refeitório escolar” (...), o contrato de prestação de serviços e o caderno de encargos são da responsabilidade exclusiva da DRE (...). Anualmente a direção da escola sabe qual a empresa que vai explorar o refeitório, através da própria empresa ou quando o camião de distribuição dos géneros alimentares chega à escola para os descarregar. Não tem sido prática da DRE (...) informar a escola do que se passa. De posse do caderno de encargos procuramos fazê-lo cumprir, mas a direção da escola não pode ir mais além. (Escola II-11, p.2).

Subcategoria B8 –Gestão	
Indicadores	Unidades de registo
Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos	<ul style="list-style-type: none"> • A biblioteca é, de facto, 'funcional e prática' – 'espaço agradável', onde se está bem (notam 98% dos alunos nos questionários da Avaliação BE 2011); está bem equipada, no dizer maioritário dos utilizadores atuais (0% de respostas discordantes nos questionários IGE de docentes e não docentes). Não se pode concluir que há falta de dinamização, o que é totalmente contrariado pelos 84% de alunos que notaram as atividades como 'diversificadas' e 94% como 'interessantes' (Relatório BE 2011), pela leitura do PAA, pelo fluxo de informação em vários suportes, por registos em atas. (Escola III-12, p.35). • Se é verdade que os alunos identificaram, nos questionários a pouca utilização dos computadores e acesso à internet, também não é menos verdade que ainda na semana em curso a escola sede ainda está a receber a ultimização da intervenção e respetiva definição destes equipamentos no âmbito PTE. Assim, não pode ser imputada à escola parte da não utilização. (Escola III-2, p.4). • No que compete aos equipamentos dos laboratórios tem sido uma preocupação das docentes adquirir material para a realização das atividades, nomeadamente relativas ao ensino secundário que implicam a utilização de materiais e reagentes que não se encontram disponíveis e que se encontram evidenciados nos inventários existentes nos laboratórios juntamente com a requisição dos materiais/reagentes assim como o material que se parte ou se danifica. Para além de que as verbas disponibilizadas pelo Ministério da Educação e Ciência, desde que a escola passou a ter ensino secundário, não refletem esta mudança. Dito de outra forma, o orçamento anual da escola não reflete o facto de a mesma ter passado a escola básica e secundária. (Escola III-2, p.5). • (...) no que respeita aos números que dizem respeito à Biblioteca Escolar, os inquéritos de frequência mensais contradizem os números apresentados e, relativamente a estes, os que respeitam ao "puramente negativo", rondam os 24%.(Escola III-16, p.4). • Salienta-se que o único aspeto que é destacado como menos positivo é o facto dos edifícios que compõem a Escola estarem "degradados" e requererem uma intervenção de fundo ou um edifício novo. Sendo que a solução deste problema está para além do âmbito das minhas competências, esse facto deverá ser visto como mais uma dificuldade que, sempre da melhor forma, a direção e toda a comunidade escolar tem sido capazes de, exemplarmente, superar de forma, a que o mesmo tenha a menor reflexo possível na performance da Escola. (Escola III-22, p.6). • Apesar do número reduzido de operacionais afeto ao Agrupamento será justo reconhecer a qualidade da gestão desses funcionários para uma organização eficiente das escolas. A equipa da Avaliação Externa afirma no Relatório que "a inexistência de um psicólogo parece comprometer o acompanhamento e a orientação vocacional dos jovens." Relevemos que este facto é alheio à vontade do Agrupamento que sistematicamente se tem empenhado na colocação de um efetivo de um profissional dessa área. Parece pois não ser curial penalizar o Agrupamento por este facto. (Escola III-19, p.7). • Há, efetivamente, um condicionamento no recurso às TIC que se prende com o facto de esta escola não ter sido contemplada com a intervenção ao nível do Plano Tecnológico de Educação, já que estava prevista a requalificação através da Parque Escolar (entretanto suspensa). Deste modo, não foram disponibilizados os equipamentos inicialmente previstos, pelo que fomos confrontados com dificuldades diversas, tanto no número de computadores e outros equipamentos em funcionamento, como no acesso a rede. (Escola III-21, pp.5-6).

Subcategoria B8 –Gestão	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A BE da escola sede regista um elevado número de utilizadores que encontram no seu espaço e nos seus serviços alternativas para a pesquisa, estudo, promoção da leitura e tempos livres. De acordo com os dados estatísticos do ano letivo de 2010/2011, o número de utilizadores autónomos ultrapassou os 15 000 (15 432 utilizadores autónomos; 5 277 utilizadores em contexto de aula; um total de 20 709 utilizadores). (Escola IV-3, p.5). • O facto das ofertas formativas não poderem, de forma alguma, ser um acréscimo de despesa para o orçamento do Agrupamento, limita em muito as áreas a oferecer, o que leva à fuga de alguns alunos interessados para outros estabelecimentos de ensino. (Escola IV-3, p.2). • A oferta e aprovação simultânea do mesmo curso nas duas escolas do concelho leva a uma dispersão dos alunos, e por vezes à não iniciação do mesmo por não se conseguir o número mínimo de discentes para a sua frequência. (Escola IV-3, p.2). • São mencionados outros aspetos a melhorar, mas estes são constrangimentos que dependem de fatores externos à escola: “mau estado do pavilhão gimnodesportivo” (...); “falta de espaços para as atividades de enriquecimento curricular na EB1/JI nº 1”; “notória carência de gabinetes de trabalho quer na Escola sede (...), quer nas EB1 nº 1 e 2.”; “O JI Fidalguinhos (...) apresenta deficiências estruturais (...) afetam a qualidade do espaço e o conforto das crianças e educadoras”; e “Insuficiência de auxiliares de ação educativa”. (Escola IV-5, p.6).
<p>Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração dos horários e de distribuição de serviço.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) campo de análise Gestão é afirmado que os critérios de constituição das turmas e de elaboração dos horários dos alunos não constam dos documentos estruturantes. Tal não é verdade. Eles estão expressos no Projeto Educativo, de 2010/2013, página 13, que foi enviado à equipa de Avaliação Externa. (Escola II-11, p.1). • O agrupamento refuta veementemente a afirmação que “...Ao nível da educação pré-escolar e do 1º ciclo, nos últimos anos, não tem existido a aplicação de critérios de continuidade...” por ser falsa e se reportar apenas a um caso isolado. O agrupamento aplica os critérios de continuidade, mas não pode prever situações de doença ou formas de mobilidade previstas na lei e autorizadas superiormente. A mobilidade ou o processo de substituição transcende a direção do agrupamento. (Escola III-15, p.10). • Por um lado, porque, em todos os casos, para a distribuição de serviço são os trabalhadores – docentes e não docentes – auscultados. Aliás, as respostas ao inquérito de satisfação apontam um grau de satisfação dos trabalhadores que não pode ser ignorado. Em segundo lugar, porque tal afirmação cria uma falsa ideia da realidade – o envolvimento dos trabalhadores não pode coincidir com a sua anuência à tomada de decisões, sem que tal possa pôr em risco o normal funcionamento da instituição, como é natural. A escola tem um objetivo coletivo ao qual se subordinam – às vezes com o esforço de todos – os objetivos individuais. (Escola IV-22, p.11). • Estas conclusões estão em contradição com os valores esperados que a equipa de avaliação nos cedeu durante a intervenção. De facto, o número de alunos por docente (22,14) está acima do percentil 75 calculado para a DRE (...) (21,86), indicando portanto que menos de 25% das escolas têm mais alunos por turma/docente que o nosso Agrupamento. Em relação aos números de alunos por não docente, o valor da escola (77,25) está acima do percentil 95 para a DRE(...) (46,04) indicando-nos que este Agrupamento deve ser dos que tem maior rácio de alunos por não docente. (Escola IV-2, p.1).

Subcategoria B8 – Gestão	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Avaliação de desempenho e gestão das competências dos trabalhadores</p> <p>Promoção do desenvolvimento profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A afirmação de que «A diretora, para a gestão dos recursos humanos, tem em conta as competências pessoais e profissionais de cada um, alocando os trabalhadores de acordo com as necessidades, mas nem sempre os envolve no processo de decisão.» mereceu, também, a nossa discordância. (Escola IV-22, p.11). • À Gestão, mais propriamente aos recursos humanos, o relatório fala na recetividade às sugestões do pessoal não docente, não ser prática generalizada. Achamos aqui alguma falta de sentido e perceção da realidade do Agrupamento e com conseqüente influência negativa no resultado da avaliação, porque é exatamente uma característica das boas práticas deste Agrupamento de Escolas, e dizemos isto com segurança, porque é normal reunir com o pessoal periodicamente, fazer rotação desse pessoal pelos vários serviços e colocá-los de acordo com as suas tendências, capacidades funcionais e, ouvir sempre as suas sugestões, sendo exatamente ponto de honra desta Direção ao longo dos anos. (Escola III-5, p.2). • Relativamente à plataforma moodle considero pertinente referir que a direção tem promovido formação para docentes no âmbito desta ferramenta pedagógica e, fruto disso, e crescente o número de docentes e estruturas pedagógicas que tem vindo a aderir e a utilizar frequentemente esta plataforma. (Escola III-22, p.6). • O Plano de Formação foi elaborado com a duração de quatro anos (2009/2013), com base no levantamento das necessidades de formação dos diversos departamentos e prevendo desde formação creditada a formação de carácter informal; formação de pessoal docente e não docente; formação contínua e acompanhamento da formação inicial... Este plano foi apresentado e aprovado em CP, remetido ao CFAE de (...) e encontra-se divulgado no portal do agrupamento. Todos os anos se faz o relatório do núcleo de formação, sendo apresentado no CP e no CG. O plano de formação previa a sua reformulação em 2011 e, de facto, em outubro de 2011 foi concluída a sua reformulação, em articulação com o CFAE, tendo em atenção os recursos humanos disponíveis no agrupamento e as necessidades de formação sentidas. Estas ações de formação já tiveram início, promovendo-se uma partilha de recursos entre todos os agrupamentos do concelho de (...), o que permitirá que, em finais de 2013, todos os docentes possuam os créditos necessários à progressão, dentro de áreas em que manifestam necessidade, apesar de não existir financiamento da parte da tutela. (Escola III-16, p.8). • (...) o plano de formação da escola para o presente ano letivo, apresentado à equipa de avaliação externa, contempla um número significativo de ações de formação, tanto para o pessoal docente, como para o pessoal não docente, nomeadamente: para docentes - Formação com creditação: TIC, (...); para não docentes - Modernização administrativa; Normas HACCP; Gestão de conflitos em espaços escolares. Com efeito, o presente plano de formação propõe-se dar satisfação às solicitações previamente identificadas, dando prioridade de possível concretização as áreas mais comumente apontadas como deficitárias, tanto pelos docentes como pelo pessoal não docente, respondendo cabalmente ao que esta consignado nos objetivos gerais do projeto educativo da escola. (Escola III-21, p.8). • A vossa análise e abordagem referente aos planos de formação de pessoal docente e não docente não relata o que neste domínio se passou e realizou nos últimos anos. Apesar das dificuldades financeiras que têm condicionado a implementação e desenvolvimento de ações de formação, esta escola em colaboração com o Centro de Formação (...) desenvolveu várias ações de formação nas quais participaram vários professores desta escola. De entre esta formação destaco as várias ações de formação realizadas no âmbito do PTE destinadas, e com especificidades, aos vários grupos disciplinares. (Escola II-9, p.1).

Subcategoria B8 – Gestão	
Indicadores	Unidades de registo
Promoção do desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Realizaram-se também formações para funcionários no âmbito do relacionamento interpessoal em parceria com a Associação (...) bem como no domínio das novas tecnologias e multimédia (...). (Escola II-9, p.1). • A diretora do Centro de Formação de Professores de (...), tomou conhecimento do conteúdo do relatório e apresentou o esclarecimento que transcrevemos: "Considerando que, nos últimos 2 anos, o financiamento para a formação continua de professores se resumiu a Formação do Plano Tecnológico do Educação, tendo apenas abrangido 1/3 dos Docentes de cada disciplina, a nível Nacional, o facto da oferta formativa do CFAE de (...) não corresponder, na íntegra, às necessidades diagnosticadas na Escola, constitui uma inevitabilidade, atendendo a que este CFAE assumiu como princípio, não organizar formação a financiar pelos formandos. (Escola II-10, p.5). • "...Destinadas a assistentes operacionais tem sido raros os momentos de formação, prevendo-se a realização de uma sobre relações interpessoais, a dinamizar pela equipa de saúde escolar..." Relativamente a este aspeto temos a esclarecer que, no biénio 2010/2011, aos assistentes operacionais em serviço nesta escola, foram frequentadas as seguintes formações: (...) Consta-se assim, que não foram raros os momentos de formação, pelo contrário a escola empenhou-se em fomentar a frequência das mesmas. (Escola II-10, pp.5-6).
Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa.	<ul style="list-style-type: none"> • Acresce dizer que todas estas atividades são amplamente divulgadas na página do Agrupamento e junto dos encarregados de educação, sendo muitas delas também divulgadas na comunicação social local. (Escola I-2, p.2). • Mais se refere que estes documentos se encontravam disponíveis para consulta, na Biblioteca Escolar, onde decorreram os painéis, durante os três dias de avaliação inspetiva, e continuam disponíveis, para quaisquer consultas na página do agrupamento. (Escola II-8, p.9). • Em face dos valores apontados e dos argumentos aduzidos, e até porque esta questão até era atendida como um ponto forte, como tivemos oportunidade de descrever aquando apresentação do agrupamento, (...), merece total discordância a formulação de que "subsiste ainda algum défice de comunicação que impede a sua receção atempada por parte dos agentes educativos"(...). (Escola III-1, p.12). • Onde se lê "(...) existindo algum desconhecimento de documentos fundamentais por parte dos trabalhadores não docentes, alunos e encarregados de educação." não quer dizer isto que estes documentos não são divulgados. São devida e justamente divulgados, o que não garante que sejam lidos e consultados. Há sensibilização e profunda divulgação em reuniões de pais e EE do Regulamento Interno logo no início do ano letivo; o PE está disponível no portal do AE e em formato de papel em todos os estabelecimentos que constituem este AE. O PAA também está devidamente divulgado; (Escola III-16, p.9). • "Os critérios de avaliação são conhecidos por pais e alunos, ainda que não estejam inseridos em qualquer dos documentos estruturantes da Escola" (...). A equipa de avaliação nunca especificou de forma clara a que "documentos estruturantes" se refere, pelo que se fica sem saber ao certo em qual ou quais deveriam estar inseridos os critérios de avaliação. (Escola III-10, p.11). • (...) Quadros de Valor e de Excelência, cuja "divulgação é feita apenas na página Web...". Ora tal não corresponde à realidade, uma vez que a divulgação é também feita em expositores que ficam afixados na escola durante todo o 1.º Período. Reconhecemos, contudo, que não ficam expostos permanentemente, situação para a qual, iremos encontrar uma solução. (Escola IV-5, p.4).

Subcategoria B8 – Gestão	
Indicadores	Unidades de registo
Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa.	<ul style="list-style-type: none"> • É referido no relatório da equipa que «Os circuitos de informação e comunicação funcionam com eficácia, tanto interna como externamente. O hábito de incluir toda a informação na plataforma <i>moodle</i> leva, por vezes, à omissão da apresentação pública de todos os documentos e eventos.» As afirmações parecem contraditórias, já que se reconhece que há eficácia na comunicação e se afirma que há omissão na comunicação. A plataforma <i>moodle</i> é, como foi admitido, uma mais-valia, é mais um meio de divulgação de todos os documentos; mas não é correto dizer-se que a sua utilização anulou outro tipo de meio de comunicação; a divulgação pública de documentos e eventos não é negligenciada, (...) divulgar eficazmente todos os documentos e acontecimentos da vida escolar, também através de afixação nos locais previamente definidos. (Escola IV-22, pp.11-12). • A nossa discordância com o enunciado não podia ser maior, porquanto a comunicação interna é um dos pontos fortes que entendemos ser de registar. A questão da comunicação e da circulação da informação, era tida como ponto problemático no diagnóstico traçado em 2007, aquando da elaboração do Projeto Educativo, encontrando-se praticamente debelada em meados 2010, quando o documento foi revisto, fruto das estratégias então em uso para agilizar a comunicação interna. (Escola III-1, p11).
Subcategoria B9 –Autoavaliação e melhoria	
Indicadores	Unidades de registo
Coerência entre autoavaliação e ação para a melhoria	<ul style="list-style-type: none"> • O Relatório elaborado pela equipa de autoavaliação suscitou uma reflexão na comunidade escolar e esta a ter impacto na elaboração do PE, e no acompanhamento da execução do PAA, documentos estruturantes que são elaborados com o envolvimento de toda a comunidade educativa. Por esta razão não se entende quando se refere que o trabalho desta equipa e caracterizado como sendo "insuficientemente consolidado". (Escola III-19, pp.8-9).
Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece-se a necessidade de melhorar os procedimentos relativos à autoavaliação, no sentido de utilizar a informação recolhida e tratada para que esta possa traduzir-se em ações de melhoria. Todavia, consideramos que o trabalho já desenvolvido nesta área dotou o AE(...) de um manancial de informação relativo a múltiplos dados, que serão seguramente muito importantes para aferirmos futuramente a evolução que possa ocorrer. Assim, o caminho apontado pela equipa da IGE é o da melhoria de procedimentos no sentido de identificar os fatores determinantes do sucesso e do insucesso, implementar planos de melhoria e melhorar resultados escolares, o que para nós faz também todo o sentido. (Escola IV-21, pp.2-3). • A avaliação atribuída não reflete nem valoriza o esforço realizado pelo Agrupamento nas melhorias conseguidas nos domínios do “Resultados” e da “Autorregulação e Melhoria” (Escola IV-5, p.6). • Autoavaliação e melhoria (...). É clara e não ambígua a nossa intenção de utilizar os objetivos e domínios da Avaliação Externa como um referencial de apoio, referencial esse que é um auxiliar para enquadrar a nossa atividade. (Escola II-1, p.14). • Foi a experiência da Escola Secundária (...) em matéria de avaliação interna que aconselhou a que, no exercício da sua autonomia, se desenvolvesse um modelo de avaliação interna próprio e que melhor respondesse às suas necessidades organizacionais. Ao contrário do que se afirma, este modelo tem permitido desenvolver uma estratégia consolidada de melhoria e, do nosso ponto de vista, aumentado a qualidade do serviço educativo prestado, como parece ser opinião da equipa de avaliação ao referi-lo como ponto forte. (Escola III-10, p.18).

Subcategoria B9 –Autoavaliação e melhoria	
Indicadores	Unidades de registo
Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria	<ul style="list-style-type: none"> • Da análise do presente relatório não descortinamos qualquer relação comparativa com a avaliação anterior, nem qualquer consideração valorativa referente às melhorias introduzidas na sequência desta; (Escola IV-5, p.6). • (...) é de referir que o relatório nos deixa um sentimento de desconforto pelo pouco reconhecimento dado ao trabalho desenvolvido por toda a comunidade escolar, que nestes últimos anos envidou esforços e conseguiu superar as lacunas e contornar os aspetos apresentados como constrangimentos na última avaliação externa, tendo iniciado uma nova abordagem metodológica no que respeita às questões de ensino e aprendizagem. (Escola IV-6, p.7). • O conteúdo do relatório da equipa da avaliação externa relativa à Autoavaliação e Melhoria refere-se exclusivamente ao trabalho desenvolvido no presente ano letivo, tendo a equipa da avaliação externa ignorado todo o processo desenvolvido desde 2006/07. (Escola III-15, p.10). • Este projeto de relatório parece ignorar o relatório da avaliação externa realizada em 2007, bem como a sua referência nos documentos que a Escola enviou para a IGE, nomeadamente o relatório de autoavaliação em que se prova a implementação das medidas lá propostas. (Escola III-12, p.2). • Se tivermos em conta o plano de melhoria que resultou da Avaliação Externa realizada em 2008, verifica-se que das 6 metas estabelecidas no âmbito dos objetivos estratégicos delineados 5 foram alcançadas em pleno, enquanto que apenas 1 foi alcançada parcialmente, nomeadamente “Melhorar as taxas de sucesso em 5% nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em todos os anos de escolaridade.” Logo, no nosso entender o nível de execução foi mais do que razoável e não foram superadas apenas algumas das fragilidades identificadas, mas sim a maior parte delas. (Escola IV-5, p.4).
Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • (...) no campo “Autoavaliação e Melhoria” (...). Sustentar que a equipa é “<i>manifestamente deficitária em termos de representatividade</i>” é não valorizar a consulta de órgãos em que os funcionários e encarregados de educação estão representados. (Escola III-1, p.12). • (...) dizer que se torna necessário a “<i>consolidação do processo de autoavaliação e a representatividade da comunidade educativa na equipa de autoavaliação de forma a dar-lhe maior visibilidade e reconhecimento</i>” é desvirtuar o trabalho já feito e limitar o alcance do mesmo. (Escola III-1, p.14). • Na verdade, o dispositivo de autoavaliação aplicado e a sua progressiva apropriação têm permitido uma identificação das nossas fragilidades, cujo diagnóstico emergiu da auscultação e análise do grupo de focagem com significativa representatividade, o que confere à Equipa trabalhar com sustentabilidade e legitimidade de toda a comunidade educativa, uma vez que todas as sensibilidades e segmentos da comunidade educativa estão aí representados. (Escola III-16, p.9). • No ano de 2010/11 foi levada a cabo, na escola sede, uma nova fase de questionários para autoavaliação, que abrangeram docentes, não docentes, alunos e encarregados de educação, sendo a equipa núcleo reforçada com a inclusão de mais dois elementos. Para a sua elaboração foram consultados os EE e os funcionários e foi decidido que se alargaria esta iniciativa as escolas do 1º Ciclo no corrente ano letivo (como a equipa da Avaliação Externa pode verificar pela calendarização que lhe foi cedida). (Escola III-19, p.8).

Subcategoria B9 –Autoavaliação e melhoria	
Indicadores	Unidades de registo
Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos e pais não participam nos grupos de autoavaliação porque as reuniões de trabalho se realizam em Julho, período de férias, mas participam na reunião de apresentação final ao Conselho Pedagógico. Também neste período, apenas estão na escola os poucos não docentes da mobilidade temporária, uma vez que a escola não tem quadro de PND, o que torna extremamente difícil inclui-los nos grupos de trabalho, sem inviabilizar o funcionamento das unidades escolares. (Escola IV-2, p.6). • É redutor limitar os processos de autoavaliação, dada a sua abrangência, a um núcleo executivo, não obstante, os trabalhos deste grupo já considerarem e implicarem toda a comunidade, como atestamos. (Escola III-1, p.14). • (...) mais relevante de que o alargamento da equipa de avaliação interna a outros elementos da Comunidade Educativa, como defendem os avaliadores, são a qualidade e amplitude dos dados recolhidos, bem como o envolvimento e a responsabilização dos órgãos de administração e gestão da Escola Secundária (...), onde têm assento todos os representantes da comunidade educativa, que a tornam o modelo da Escola Secundária (...) eficaz na procura e implementação de medidas de melhoria. (Escola III-10, p.20).
Continuidade e abrangência da autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Salienta-se o Framework de desenvolvimento pedagógico levado a cabo no presente ano letivo que não se concretizou no ano letivo transato, pois o Agrupamento sofreu alterações estruturais, que levaram à alteração do Plano de Ação de Autoavaliação do Agrupamento, facto nunca referido pelas equipas de avaliação externa, mas que, efetivamente, condicionou o processo de autoavaliação do Agrupamento pela necessidade de diagnóstico da nova realidade. (Escola IV-10, p.7). • (...) havia que incutir regras de funcionamento a uma população discente mais heterogénea e amalgamada num espaço significativamente maior. A relevância destas tarefas veio protelar o processo de autoavaliação, pois ainda não estava criada uma identidade de escola, uma vez que quer os professores quer os alunos e mesmo os funcionários nem sequer se conheciam. (Escola IV-23, p.2). • Não podemos concordar com a afirmação que, “<i>desde 2007-2008, imediatamente após a avaliação externa a que foi sujeito o Agrupamento de então, a autoavaliação não teve desenvolvimentos</i>”, pois apesar de, na fase de reorganização do atual Agrupamento, não ter existido uma equipa formal de autoavaliação interna, não deixou de existir, tal como é aliás reconhecido neste relatório, um trabalho bem estruturado de análise e reflexão, por parte das estruturas educativas intermédias e de outras estruturas de gestão sobre os resultados académicos, sobre as necessidades do agrupamento e dos seus profissionais. (Escola I-2, p.7). • Afirma-se que “<i>a autoavaliação ainda não é generalizada a todas as ações do Agrupamento e não há consistência assegurada no que respeita aos diferentes mecanismos utilizados (...)</i>”. Esclarecemos que a autoavaliação abarca efetivamente todas as ações do Agrupamento; não avalia todos os anos as mesmas áreas, tendo um plano de ação definido dentro do modelo escolhido. (...) a Biblioteca Escolar tem um modelo de autoavaliação próprio, definido superiormente pela Rede Nacional de Bibliotecas, e que o Agrupamento não pode alterar. Os resultados dessa autoavaliação são, no entanto, também considerados pelo grupo monitor da autoavaliação. (Escola I-4, p.4). • No que se refere à Autoavaliação e Melhoria, o relatório penaliza o Agrupamento ao considerar descontinuado o trabalho efetuado, devido à alteração das equipas de Autoavaliação. Discordamos, pois o Agrupamento fruto da mobilidade docente que teve e terá no futuro, não pode ser prejudicado por isso, (...). (Escola III-5, p.3).

Subcategoria B9 –Autoavaliação e melhoria	
Indicadores	Unidades de registo
Continuidade e abrangência da autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • (...) cumpre referir que, aquando da formação ministrada por uma equipa de formadores e frequentada por alguns elementos do Agrupamento, foi-nos dito que durante o ano de instalação do Agrupamento, nenhuma unidade orgânica deve proceder a qualquer processo de autoavaliação, sendo necessário algum tempo de «vida» para que então se possa avaliar o seu funcionamento. Antes disso seria avaliar o que ainda não há para avaliar. (Escola I-2, p.7). • Foi verificado pela equipa da avaliação externa que, no âmbito da autoavaliação da escola e plano de melhoria, há continuidade e abrangência ao nível da análise, reflexão, discussão e comparação dos resultados escolares; (...) Não é verdade, como foi amplamente provado atrás e poderá ser verificado pela análise documental, que as análises não têm sido integradas no processo autoavaliativo, nem sustentado qualquer plano de melhoria global; (Escola III-12, p.43). • No que se refere á autoavaliação e melhoria (...) entende o órgão de gestão do agrupamento, assim como a equipa de avaliação interna, que não existe qualquer indefinição na metodologia a adotar, nem sequer descontinuidade no processo ou variações metodológicas, (...):- a equipa de autoavaliação, (...), procedeu a uma detalhada análise do trabalho anteriormente desenvolvido, tendo inclusivé repetido alguns dos procedimentos utilizados pela anterior a equipa de autoavaliação, (...). (Escola II-1, p.13). • Valorizar “A ausência de um dispositivo de estudo abrangente...” e não ter atitude idêntica em relação à solução encontrada (provavelmente não aquela que a equipa de inspetores considera a melhor) parece-nos uma leitura, no mínimo, parcial. Quando se afirma que “A equipa assume estar no ponto “zero”, encontrando-se numa fase de formação...” deveria ter-se tido o cuidado de contextualizar a afirmação, produzida oralmente e que foi antecedida de uma justificação. A equipa não desaprendeu nem perdeu o “norte”, a equipa está a preparar-se para uma fase mais profunda de formação e investigação. (Escola II-8, p.11). • A descontinuidade detetada na constituição na equipa AVAL.I.A.R prende-se com a aposentação e a mobilidade dos docentes, situações normais em qualquer organização. (Escola II-8, p.12). • Relativamente as práticas de autoavaliação a vossa análise considera que “formalmente interrompidas entre 2009 e março de 2011”. Esta abordagem não corresponde ao que efetivamente se passou ao longo deste período. As práticas de autoavaliação são uma constante nas práticas dos docentes desta escola. A este nível destaco o facto de em junho de 2009 ter sido nomeado um grupo de trabalho com o objetivo de proceder a “<u>Avaliação interna, planeamento e contributos para a revisão do Regulamento Interno</u> (...)”. Este grupo de trabalho evoluiu durante o ano letivo 2009/2010 para o grupo de trabalho que tinha como objetivo Avaliação, Acompanhamento e Monitorização. (Escola II-9, p.2). • Estabilidade e experiência da equipa (de autoavaliação) - porquê referir “<i>recorrente instabilidade</i>”, quando em termos de linhas mestras, de estrutura de comando, há uma linha de continuidade já com anos? Mais, a atual coordenadora da equipa integrava as equipas anteriores, tendo substituído, em 2009, a anterior responsável, por motivo de aposentação, ou seja, mesmo essa transição foi feita de forma a não gerar “instabilidade”, antes pelo contrário, houve preocupação de manter no grupo elementos com experiência no processo de autoavaliação em prática no agrupamento, cuja afirmação se fez sentir a partir de 2007. (Escola III-1, p.15). • A remodelação da equipa de avaliação interna em nada contrariou os princípios do processo de autorregulação definido pelo agrupamento, não havendo rutura, mas continuidade. (Escola III-15, p.10).

Subcategoria B9 –Autoavaliação e melhoria	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Continuidade e abrangência da autoavaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A equipa de autoavaliação sofreu várias reestruturações a nível da sua constituição (...). Na tentativa de obter formação específica nesta área, estabeleceram-se contactos com uma empresa privada especializada em autoavaliação (Another Step) em 2010, tendo a equipa reunido com dois representantes da mesma que apresentaram o seu plano de trabalho. A proposta era aliciante, mas o Agrupamento não possuía verbas para utilizar os seus serviços. (Escola III-19, p.8). • O agrupamento refuta a afirmação de que “...não sendo visível a articulação com a comissão anterior...” em primeiro lugar porque dois docentes transitam da equipa anterior e, em segundo lugar, porque os restantes docentes que constituíam a equipa permanecem no agrupamento e continuam a cooperar com a mesma, ainda que informalmente. (Escola III-15, p.10). • A lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro verte a obrigatoriedade da autoavaliação e garante o apoio da Administração Central as escolas (artigo 6.º). Este apoio e formação não se tem verificado, continuando as escolas a fazer uma autoaprendizagem ou recorrendo a entidades externas para as quais, nem sempre, todas as escolas têm disponibilidade financeira. (Escola II-9, p.2). • No campo de análise Autoavaliação e melhoria, as considerações expendidas a propósito da inexistência de uma “equipa formal de autoavaliação” merecem as seguintes clarificações. O quadro legal em vigor, designadamente a Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro e o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, exige às escolas a implementação de processos autoavaliação e atribui ao Conselho Geral a competência de “Apreciar os resultados do processo de autoavaliação” do nº 1 do Art. 13º do RAAAG anexo ao citado Decreto-Lei nº 75/2008. Atenta a natureza e a composição do órgão, que o legislador configurou e instituiu com a finalidade expressa de assegurar a participação e representação da comunidade educativa, não se acolhe a crítica de que a inexistência de uma “equipa formal de autoavaliação” inviabilize a confirmação da participação da comunidade educativa na apreciação dos resultados dos processos de autoavaliação. Aliás, não se vislumbra defensável o esvaziamento da competência própria do Conselho Geral, através da sua alocação a uma equipa formal de autoavaliação. (Escola III-20, p.9).
<p>Impactos da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A equipa de inspetores parece ter, no que respeita à implicação dos órgãos de direção, administração e gestão no processo de autoavaliação da organização, uma posição completamente diferente daquela que norteia este agrupamento. Uma das virtualidades da autonomia das organizações escolares reside exatamente aí: em cada contexto, os atores educativos respondem aos desafios de forma diferenciada. Rejeitamos que tal possa ser avaliado negativamente. (Escola II-8, p.12).

ANEXO V

Grelha da Categoria **B**-Discordância quanto à operacionalização do quadro de referência Subcategoria **B10**-Balanço entre pontos fortes e áreas de melhoria, indicador e unidades de registo da análise dos contraditórios.

Indicador	Unidades de registo
Preponderância dos pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> • (...) não podemos deixar de estranhar a atribuição da classificação de Bom. Efetivamente, e inequivocamente, três dos pontos fortes desta escola são os resultados académicos, os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade. Como a classificação a atribuir a este domínio só pode resultar da apreciação de elementos dos respetivos campos, solicitamos a sua reapreciação à luz das próprias palavras do Relatório de Avaliação Externa. (...) Pelo exposto, solicitamos que sejam atribuídas à Escola Secundária (...), as seguintes classificações nos domínios de referência da Avaliação Externa de 2012: Resultados – <i>Excelente</i> (...) (Escola I-7, pp. 2-7). • Assim, parece-nos que a única área de melhoria assinalada neste domínio (Resultados), a saber: "Resultados da disciplina de matemática nas provas de avaliação externa de 4º e 6º ano e nos exames nacionais do 9º ano", não justifica, por si só a atribuição de Bom, sendo que o Agrupamento, na totalidade dos itens para esta dimensão, tem produzido um impacto consistente e acima do valor esperado, com uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, resultado de práticas organizacionais eficazes, o que justificará a classificação de Muito Bom. (Escola I-4, p.2). • No contexto global do domínio Resultados, tendo em consideração, as práticas de melhoria continuada das aprendizagens, as práticas relacionadas com a educação para a cidadania e interculturalidade, a generalidade dos elementos da comunidade educativa apreciarem "... o funcionamento e o trabalho desenvolvido na Escola ...", "os níveis de satisfação dos vários intervenientes", a evolução positiva dos resultados académicos e o bom clima pedagógico, estando criados os meios necessários para diminuir as situações de indisciplina, consideramos que predominam os pontos fortes, passíveis de um nível de classificação superior ao atribuído. (Escola II-12, p.3). • Em conclusão, é nosso entendimento que na Escola predominam os pontos fortes nos campos em análise, "sendo elevada a satisfação dos alunos, dos encarregados de educação e dos trabalhadores docentes e não docentes. A ação da Escola tem produzido um impacto além ou em linha com o valor esperado na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares". Assim, consideramos que a esta conclusão só pode corresponder uma classificação de MUITO BOM. (Escola III-21, p.3). • Pela leitura do RAE e face ao exposto, considera-se que não é coerente a classificação de Bom atribuída neste domínio, (resultados) visto que é reconhecido o predomínio de pontos fortes numa atitude de reflexão e regulação sistemáticas e procedimentos generalizados e eficazes, o que consideramos posicionar o nosso desempenho no nível de classificação de MUITO BOM. (Escola IV-15, p1). • (...) foi com alguma perplexidade que, face à predominância dos pontos fortes evidenciados, vimos um dos domínios avaliado (Resultados) com a classificação de Bom, tendo em conta que, tal como está expresso no atual PE do Agrupamento e reconhecido no relatório da Avaliação Externa, constata-se uma melhoria gradual nos resultados escolares dos alunos, em todos ciclos de ensino, com melhor desempenho nos 1º e 2º ciclos, tanto ao longo do triénio como numa análise comparativa com o triénio anterior. (Escola III-4, p.2). • Da análise global (...) domínio Resultados – afigura-se-nos existir uma clara maioria de pontos fortes dos campos em análise, o que não parece compaginar-se a atribuição da classificação de Suficiente. (Escola IV-23, p.5).

Subcategoria B10 -Balanço entre pontos fortes e áreas de melhoria	
Indicador	Unidades de registo
Preponderância dos pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> • Relativamente à conclusão (...) do projeto de relatórios enviado pela IGE e a atribuição da classificação de Suficiente (domínio Resultados) refira-se que neste domínio a escola deverá ter a classificação de Bom, de acordo com os descritores, com a escala de avaliação e com a verdade dos factos (...). Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes, (...). (Escola III-12, pp.16-17). • Tendo em conta a dimensão, a abrangência e o impacto das medidas implementadas pela escola no que concerne à prestação do serviço educativo, não parece razoável, nem inteiramente justo, salvo melhor opinião, que a equipa de avaliação externa não considere predominantes os pontos fortes na totalidade dos campos em análise. (Escola I-1, p.7). • (...), refira-se que neste domínio (Prestação do serviço educativo) a Escola deverá ter a classificação de MUITO BOM, de acordo com os descritores, com a escala de avaliação e com a verdade dos factos, pois 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, (...). (Escola III-12, p.28). • Da análise global (...) domínio Prestação do serviço educativo- verifica-se existir uma clara maioria de pontos fortes dos campos em análise, o que não parece compaginar-se a atribuição da classificação de Suficiente. (Escola IV-23, p.9). • Em conclusão, consideramos que na Escola predominam os pontos fortes nos campos em análise, "em resultado de práticas organizacionais eficazes, o que tem proporcionado um impacto positivo na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos". Tais fundamentos justificam a atribuição da classificação de MUITO BOM no domínio Prestação do Serviço Educativo. (Escola III-21, p.7). • No que concerne a este domínio (Prestação do serviço educativo), a atribuição da classificação Suficiente parece-nos manifestamente desprestigiante, não correspondendo ao trabalho efetivamente desenvolvido, não estando em consonância com os pontos fortes referidos. (Escola III-7, p.14). • A classificação atribuída ao domínio Prestação do serviço educativo (BOM) merece a nossa discordância (...). Ora, considerando a Escala de Avaliação que determina a atribuição dos níveis de classificação, a distinção entre as níveis consubstancia-se pelo predomínio de pontos fortes nos campos em análise" na sua totalidade ou maioria. (Escola III-17, pp.1-2). • Posto isto, considera-se que não é coerente a classificação de Suficiente atribuída neste domínio (Prestação do serviço educativo), visto que é reconhecido, que a ação da escola apresenta uma maioria de pontos fortes, o que posiciona o nosso desempenho neste domínio no nível de classificação de BOM. (Escola IV-15, p.3). • A classificação atribuída no domínio «Prestação do Serviço Educativo» de Suficiente para Bom, entendendo que a ação da Escola tem produzido 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; (Escola IV-16, p.14). • Da análise global deste segundo ponto - Prestação do Serviço Educativo - tal como acontecia no ponto um verifica-se existir uma clara maioria de pontos fortes nos campos em análise, o que, mais uma vez, não parece compaginar-se com a atribuição da classificação final de SUFICIENTE. (Escola IV-23, p.9).

Subcategoria B10 -Balanço entre pontos fortes e áreas de melhoria	
Indicador	Unidades de registo
Preponderância dos pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> • Face ao que atrás foi apontado, conclui-se que a ação do Agrupamento tem produzido um impacto consistente na melhoria das aprendizagens e dos resultados e nos respetivos percursos escolares. Na nossa ótica, e uma vez mais para reforçar o já anteriormente dito, o Agrupamento apresenta pontos fortes na totalidade dos campos em análise, pelo que se justifica de forma inequívoca a atribuição da classificação de MUITO BOM neste domínio (PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO). (Escola III-16, p.6). • Pelo exposto, consideramos que os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, proporcionando um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens dos alunos, em resultado de práticas organizacionais, generalizadas e eficazes, pelo que se justifica a classificação de MUITO BOM no domínio Prestação do Serviço Educativo. (Escola II-1, p.11). • Em suma, consideramos que no domínio prestação de serviço educativo, em função dos referentes contemplados para os três campos de análise em que predominam os pontos fortes na totalidade, resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes a avaliação do Agrupamento deve ser MUITO BOM. (Escola II-4, p.7). • Na análise detalhada de todo o descritivo neste domínio (prestação de serviço educativo), considerou a comunidade educativa que deveria ter sido atribuída a menção de Muito Bom ao invés de Bom, julgamos que as observações efetuadas pela equipa de avaliação externa no presente relatório estão claramente incluídas nesse parâmetro da escala de avaliação. (Escola II-5, p.2). • Conforme se procurou evidenciar, no domínio “Prestação do Serviço Educativo”, os pontos fortes predominam claramente em todos os campos de análise; É nosso entendimento que, neste domínio, a menção que melhor traduz, e mais justiça faz, às práticas organizacionais adotadas pela escola é a menção de MUITO BOM, pelo que se solicita à equipa de avaliação externa a revisão da menção atribuída. (Escola I-1, p.9). • Mais se acrescenta que os consideramos pontos fortes francamente mais relevantes para a vida da Escola, do que as áreas de melhoria que V. Exas. referem e que, apesar de não estarem completamente implementadas, se encontram na sua grande maioria em curso ou em processo de aperfeiçoamento. Na verdade, quando rececionámos o relatório produzido por V. Exas., e o divulgamos a toda a comunidade educativa, esta reagiu com perplexidade as classificações atribuídas (sobretudo aos dois primeiros domínios em avaliação- Resultados e Prestação do serviço educativo), não se reconhecendo nesta análise. (Escola IV-23, p.9). • (...) considera-se que a escola tem sete «pontos fortes» e quatro «áreas de melhoria». Numa apreciação puramente numérica, dir-se-ia que, segundo o Relatório de Avaliação, 63,6% de pontos fortes são a marca da escola (quase 2/3), o que significa que os pontos fortes predominam, não se constituindo numa simples «maioria» (domínios em avaliação- Resultados e Prestação do serviço educativo). (Escola I-7, p.2). • Face à avaliação externa agora realizada, e ao agora exposto no âmbito deste Contraditório, entende este Agrupamento que no domínio da Liderança e Gestão, tendo como referência os descritores apontados pela Inspeção Geral da Educação e Ciência, os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise incluídos nos domínios – liderança, gestão e autoavaliação e melhoria - em resultado de práticas organizacionais, generalizadas e eficazes, algumas delas exemplares, pelo que se posiciona no nível de classificação de MUITO BOM. (Escola IV-6, p.7).

Subcategoria B10 -Balanço entre pontos fortes e áreas de melhoria	
Indicador	Unidades de registo
Preponderância dos pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> • Relativamente à conclusão do ponto 3.3 do projeto de relatório enviado pela IGE e atribuição da classificação de SUFICIENTE, refira-se que neste domínio a Escola deverá ter a classificação de MUITO BOM, de acordo com os descritores, com a escala de avaliação e com a verdade dos factos, pois relativamente à Liderança e Gestão predominam os pontos fortes na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. (...). Mais se refere que no domínio Liderança, a Escola obteve o nível de classificação de MUITO BOM na avaliação externa realizada em 2007. Considera a Escola que de 2007 para 2011 houve evolução positiva do trabalho realizado pela (Escola) pelo que se justifica a manutenção do MUITO BOM. (Escola III-12, pp.43-44). • Tendo como referência os descritores apontados pela IGEC, os pontos fortes predominam no domínio em análise - "Liderança e Gestão", em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes. O trabalho desenvolvido pela Escola tem produzido impacto na melhoria das aprendizagens e nos percursos escolares dos alunos. Tais fundamentos justificam uma menção de MUITO BOM, pelo que solicito a revisão da classificação atribuída. (Escola III-22, p.7). • Desta forma, consideramos que os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais, generalizadas e eficazes, pelo que se justifica a classificação de MUITO BOM no domínio Liderança e Gestão. (Escola II-1, p.15). • A classificação atribuída no domínio «Liderança e Gestão» de Bom para Muito Bom, uma vez que se considera que a ação da Escola tem produzido impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes. (Escola IV-16, p.14). • (...) submetemos à vossa elevada consideração a possibilidade de reapreciação da menção qualitativa de Bom atribuída no domínio Liderança e Gestão, justificando-se este pedido pela constatação da prevalência de pontos fortes na maioria dos campos analisados, em resultado de práticas organizacionais eficazes. (Escola IV-18, p.2). • (...) a classificação do domínio Liderança e Gestão é de BOM. Contestamos esta afirmação pois os pontos fortes predominam na totalidade deste domínio: liderança, gestão e autoavaliação. Uma leitura mais atenta deste contraditório bem como das incongruências existentes no relatório enviado por V. Ex^{as}, comprova isto mesmo. (...) a classificação deve ser revista para que se contemple o MUITO BOM. Só assim este relatório fará justiça à realidade da vida desta comunidade educativa e ao serviço público de educação. (Escola III-16, p.7). • (...) são reconhecidos predominantemente pontos fortes nos campos de Liderança e Gestão. Posto isto, considera-se que a classificação atribuída a este domínio se coaduna com uma ação que produz um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares inserindo-se ao nível da classificação de MUITO BOM. (Escola III-15, p.3). • Pelo exposto consideramos que a escola, em função dos vários referentes dos três campos de análise do domínio resultados, apresenta uma maioria de pontos fortes, resultantes de práticas organizacionais eficazes, consistentes e generalizadas, que contribuíram eficazmente para a melhoria dos resultados e da prestação de serviço educativo, pelo que se justifica a atribuição da classificação de BOM no domínio Liderança e Gestão. (Escola II-4, p.13).

Subcategoria B10 -Balanço entre pontos fortes e áreas de melhoria	
Indicador	Unidades de registo
Preponderância dos pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> • Face ao exposto, consideramos que a menção atribuída ao Agrupamento no domínio da liderança não reflete o seu desempenho. Um agrupamento que em 3 anos, se organiza e demonstra um serviço educativo avaliado como Muito Bom, com uma série de pontos fortes de extrema importância e transversais ao agrupamento e com a maioria das áreas de melhoria em fase de superação e desenvolvimento tem que ter obrigatoriamente lideranças com qualidade elevada de atuação, pelo que consideramos que a menção mais condizente com esse desempenho deveria, em nosso entender, ser Muito Bom. (Escola I-2, p.10). • Os níveis atribuídos no domínio Prestação do Serviço Educativo (BOM) e no domínio Liderança e Gestão (BOM) não correspondem às nossas expectativas, por considerarmos que os pontos fortes predominam nos campos de análise (...) perante os resultados expressos no relatório ora contraditado, o nosso esforço não foi valorizado, pois os níveis de classificação atribuídos aos supracitados domínios coincidem, na generalidade, com as classificações alcançadas em 2008. (...) entendemos que os níveis de classificação atribuídos nos dois últimos domínios do quadro de referência da avaliação externa valorizam os aspetos negativos/áreas de melhoria em detrimento dos pontos fortes, o que mereceu uma reflexão conjunta do relatório. (Escola II-1, pp.1-2). • (...) verificamos uma relativização dos aspetos positivos, fazendo assim transparecer que aspetos a melhorar superam os aspetos positivos, o que entendemos não corresponder à verdade. Ora, quer pela apreciação do seu mérito, quer pela simples contagem, verifica-se que os pontos fortes predominam os pontos fracos na totalidade dos domínios em análise. (Escola III-7, p.1). • (Em todos domínios) "os pontos fortes predominam na maioria dos campos em análise". No entanto, sem prejuízo da contestação já efetuada, uma simples contagem aos pontos fortes apontados pela equipa em cada campo de análise, permite verificar que os mesmos predominam na totalidade dos campos e não na maioria, como se afirma, o que não será despciendo tendo em conta a "Escala de Avaliação". (Escola III-10, p.8). • Consideramos assim que nos três domínios, os pontos fortes estão em maioria, decorrentes de uma ação intencional participada e consistente que ilustram as preocupações com a ação educativa, por parte dos órgãos de Gestão e Administração do Agrupamento, que se reflete em orientações e procedimentos explícitos e eficazes com impacto significativo no desempenho dos alunos, atendendo ao contexto e em comparação com outros estabelecimentos da região. Não deixando de considerar que existem aspetos menos conseguidos, pelo que atrás foi exposto afirmamos estar em profundo desacordo com a classificação de Suficiente atribuída pela equipa avaliativa aos três domínios, pelo que solicitamos a V. Exa. que a mesma seja revista. (Escola III-15, p.12). • Tendo em consideração toda a descrição e apreciação apresentadas, e porque se considera ter fundamentado essa necessidade, solicita-se que seja realizada uma revisão, não só às apreciações como também às conclusões apresentadas no relatório enviado a este Agrupamento. Pede-se que nesse processo seja considerado o relatado neste contraditório e que se considere a necessidade de alterar as atribuições de BOM para MUITO BOM, nos três domínios de avaliação, sem o que, quer o esforço de todos os intervenientes quer os reconhecidos bons resultados obtidos não serão valorizados. (Escola II-8, p.13).

ANEXO VI

Grelha da Categoria C-Impacto e efeitos da AEE

Subcategoria C1-Na comunidade	
Indicadores	Unidades de registo
Iniciativas com parceiros externos	<ul style="list-style-type: none"> • Refira-se a inclusão na matriz curricular do ensino básico, (...) as disciplinas de “Expressão Plástica” e “Oficina de Teatro”, que, (...) abre portas (...) no segundo caso, para a ligação às associações culturais do Conselho. (Escola I-1, p.3). • Aposta no ensino articulado da música, em colaboração com o Conservatório de Música (...). (Escola I-1, p.3). • Lançamento do projeto “tutoria empresarial”, que visa comprometer o tecido empresarial a um nível mais profundo na formação em sala e na Formação em Contexto de Trabalho (FCT) dos cursos de dupla certificação. No ano letivo de 2010/2011 foi possível envolver 22 empresas e cerca de 40 alunos de diversos cursos. No presente ano letivo encontram-se envolvidos 80 alunos e cerca de 50 empresas ou instituições. (Escola I-1, p.3). • A (escola) tem intensificado a sua relação com a comunidade, nomeadamente ao nível empresarial, industrial, comercial e jornalístico. Destaca-se e o facto de os alunos dos cursos profissionais desta escola terem a preferência das empresas da região para estágio e em termos de empregabilidade. Escola (I-6, p.6). • Em resultado deste acompanhamento, a direção efetua as diligências necessárias junto da autarquia (como responsável pelo serviço de refeições), de forma a melhorar o serviço prestado pela empresa fornecedora. (Escola II-1, p.6). • Relativamente as relações institucionais vigentes, nomeadamente com a autarquia, desde que o Parque Escolar da EB 2,3, por força da implementação do Decreto-Lei n2144/2008 de 22 de Julho, passou para Camara Municipal de (...), é da responsabilidade da autarquia, não só dar apoio na manutenção das instalações, mas também proceder a manutenção e conservação da EB 2,3. (Escola II-3, p.2). • (...) contamos com a preciosa colaboração da nutricionista do Centro de Saúde de (...) no âmbito do programa de análise nutricional de ementas. (Escola II-4, p.3). • (...) iniciativas de alunos, funcionários e professores na recolha de alimentos e roupas; de compromissos da escola através de parcerias/protocolos com (...); do envolvimento no projeto Connecting Classrooms cujo objetivo é promover escolas inclusivas e, ainda, das atividades desenvolvidas com a Santa Casa da Misericórdia de (...), nomeadamente quanto à participação na Feira da Solidariedade Social, promovida pela Câmara Municipal de (...). (Escola II-12, p.2). • Além destes projetos, todas as turmas desenvolvem trabalho no âmbito da Educação para a Saúde, nomeadamente na área da educação sexual, num trabalho que conta com a articulação com a Equipa de Saúde Escolar e diversas parcerias (Abraço, PSP, Escola Superior de (...), Programa Cuida-te), (...). (Escola IV-1, p.2). • (...) a parceria estabelecida com a Associação (...) tendo em vista a oferta de cursos profissionais da área artística é, na realidade, uma parceria tripartida, em que falta referir a Câmara Municipal de (...). Este parceiro é fundamental, nomeadamente pela diversidade e qualidade dos recursos que mobiliza e disponibiliza e pela visão estratégica que, como Cidade Educadora que é, sustenta e desenvolve ativamente no concelho. (Escola IV-1, p.3). • A criação destas estruturas (Bibliotecas escolares) e a qualidade do funcionamento das mesmas - num espaço de tempo tão diminuto - é, em grande parte, fruto das excelentes parcerias estabelecidas com o Programa RBE (por intermédio da Coordenação Interconcelhia) e com a equipa SABE da autarquia. (Escola IV-2, p.3).

Subcategoria C1-Na comunidade	
Indicadores	Unidades de registo
Participação em projetos de âmbito local, nacional e internacional	<ul style="list-style-type: none"> • A realização de concursos que fomentem a leitura (Concurso Nacional de Leitura) e o conhecimento da língua portuguesa (...) têm merecido a atenção dos discentes. (Escola II-7, p.2). • A (escola) tem sido particularmente ativa e empenhada na valorização da participação dos alunos em projetos de natureza diversa (...), nomeadamente nas áreas da solidariedade, do ambiente, da leitura, da matemática e da ciência. Sublinhe-se que muito deste trabalho tem sido reconhecido e premiado em várias instâncias locais, nacionais e mesmo internacionais. (Escola I-6, p.6). • (...) o agrupamento participa anualmente no Projeto (...) - projeto esse que analisa de forma comparativa os resultados académicos das escolas do concelho de (...) e com as escolas dos outros concelhos que aderiram ao projeto, tendo por referencia os resultados a nível nacional, assumindo-se como um observatório de trajetos dos Estudantes do Ensino Básico e Secundário, o que resulta num contributo para o conhecimento do trajeto dos seus alunos a saída do Ensino Básico. (Escola II-1, p.6). • (...) no documento enviado à IGE, na apresentação do agrupamento, do qual consta, entre outros, a participação dos nossos alunos em projetos de âmbito transfronteiriço e europeu, como (...) (em que os nossos alunos foram prestar provas, quer de cultura geral quer de aptidão física), (...), dando a conhecer a nossa cultura, hábitos e tradições, a participação do Festival Internacional de Teatro de (...) e a participação no projeto ATLAS (...).(Escola II-8, p.8). • Nas línguas estrangeiras (Espanhol iniciação e Inglês continuação) a escola tem participado no projeto europeu eTwinning, desde 2005/2006, e no projeto internacional Connecting Classrooms, respetivamente, como forma de melhorar as competências dos alunos. No caso do projeto eTwinning a escola já ganhou o “Prémio (...)”, o “Prémio (...)”. (Escola II-12, p.5). • É importante referir a implementação do Projeto Fénix, de dimensão nacional, fundamental para o trabalho desenvolvido nas turmas de promoção do sucesso educativo. (Escola III-3, p.5). • A participação em projetos de âmbito nacional (PNL, PMIL, Projeto Fénix, Testes Intermédios, Ilídio Pinho), como estratégia de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (Escola III-4, p.4). • O Agrupamento tem chamado a si o desenvolvimento da cidadania, promovendo manifestações cívicas e solidárias envolvendo toda a comunidade educativa. São disso exemplo a entrega de uma média de 50 cabazes de Natal (...). (Escola III-7, p.8). • (...) o hábito da leitura em família, tendo elaborado caixas com decorações alusivas ao tema, para transportar livros para as escolas do 1º ciclo, a fim de que os alunos levem livros para casa, para serem lidos por um familiar. Após leitura do livro, deverá ser preenchida uma ficha de leitura muito simples, que será devolvida à Biblioteca, para feedback do impacto da atividade na comunidade. Este projeto pretende contribuir para o aumento de hábitos de leitura não só dos alunos, mas também dos respetivos encarregados de educação, como forma de aumentar as competências linguísticas de todos, e, sobretudo, de diminuir as dificuldades de compreensão oral e escrita evidenciadas pelos alunos, em todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. (Escola III-8, p.2).

Subcategoria C1-Na comunidade	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Participação em projetos de âmbito local, nacional e internacional</p> <p>Relações com associações/ assembleias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Desporto Escolar detém taxas de participação muito elevadas em todos os anos, com ações de abertura à cidade; a escola participa habitualmente em Olimpíadas de Química, Biologia, Matemática; em 2010-2011 foi escola finalista da Segura Net; presente em todas as edições do Concurso Nacional de Leitura; ganhou o projeto (...), editou publicações, estando registada como editor (Agência ISBN); regista um excelente envolvimento nas atividades do Teatro Escolar e da Gala das Escolas (abertos à cidade no Teatro Municipal de...). (Escola III-12, p.11). • Em relação ao projeto Mais Educação - a ser replicado noutras escolas, considera-se o Gabinete de Integração Educativa (GIE), o espaço físico da sua operacionalização, cuja ação preventiva e formativa, assenta na divulgação e sensibilização generalizada no início do ano letivo, junto de toda a Comunidade Escolar, em ações diretas: reuniões de Departamento, reuniões com os Encarregados de Educação e respetivos Diretores de Turma. Desta forma, a sensibilização e explicação dos objetivos e do funcionamento do projeto aposta na prevenção como medida educativa, sendo ainda alvo de reforço por parte dos Diretores de Turma nas aulas de Formação Cívica. Há, ainda, no início do ano letivo, um período de adequação da Escola ao Projeto, visando a apropriação dos seus objetivos, por parte de toda a Comunidade Escolar. Recorde-se que o mesmo foi criado numa base de trabalho conjunta entre Professores e Associação de Pais, como resposta à necessidade de complementar os procedimentos relativos à disciplina, que estão, afinal, consagrados no Regulamento Interno do Agrupamento. (Escola III-19, p.3). • As Assembleias de Delegados são uma prática no Agrupamento (...). (Escola II-1, p.6). • (...) importa registar que, efetivamente, a direção tem satisfeito as propostas das direções associativas anteriores, como a cedência de espaço que os alunos decoraram ao seu gosto, criação de condições para a realização de eventos ao longo do ano, etc. Não tem forma de satisfazer algumas das propostas que lhes têm sido apresentadas pelos alunos – quer através de anteriores associações de estudantes, quer através de grupos de alunos, e este é um dos aspetos que não vemos valorizado no relatório de avaliação externa: o facto de os alunos (individualmente ou em grupo, sob a supervisão de um professor ou não) apresentarem propostas de atividades, sugestões, etc. Efetivamente, vários alunos desenvolvem trabalhos disciplinares em âmbitos variados e que conduzem à observação e procura de soluções para os problemas da escola. (Escola IV-22, p.5). • “o ambiente é propício ao desenvolvimento da cidadania e as oportunidades de vivência de uma cidadania ativa são múltiplas (...) dentro e fora de sala de aula”, e ainda nas assembleias de alunos (pré-escolar e 1º ciclos), de delegados e subdelegados(2º, 3º ciclos e secundário), comissão/associação de alunos/estudantes, enquanto espaços e tempos onde os alunos exercem a sua capacidade de participação, tomada de decisão e corresponsabilização. (Escola III-4, p.4). • (...) realizam-se (ainda que anualmente) assembleias de delegados e subdelegados com a direção, como forma de ouvir as preocupações e as expectativas dos alunos relativamente a questões que diretamente lhes digam respeito. No 1º ciclo, são também promovidas, pelos docentes titulares da turma, reuniões de assembleia de alunos, onde se discutem as suas preocupações, procuram e propõem soluções. (Escola III-7, p.8). • Todos os anos é promovida a eleição da Associação de Estudantes que apresenta e desenvolve um conjunto de atividades através das quais dinamiza a Escola. (Escola III-7, p.8).

Subcategoria C1-Na comunidade	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Relações com associações/ assembleias</p> <p>Relações com encarregados de educação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) os delegados de turma estão presentes nas reuniões de conselho de turma que não se destinam à avaliação e apresentam propostas, discutem assuntos que lhes dizem diretamente respeito e, a título individual, tal como qualquer membro da comunidade educativa, os alunos participam na discussão pública destes e de outros documentos, de que é exemplo a participação na revisão do RI solicitada via e-mail institucional a todos. Cumulativamente, as equipas de trabalho (avaliação interna, avaliação do projeto educativo, revisão do RI, entre outras) integram discentes, o que prova que os mesmos são auscultados. Acresce ainda o facto de o agrupamento ter constituída uma associação de estudantes que, anualmente, apresenta o seu plano de atividades. (Escola III-15, p.4). • Na questão pedagógica, é reconhecida à Direção a prática na escolha do perfil dos docentes para exercerem as direções de turma e por consequência os efeitos positivos no relacionamento e atendimento aos encarregados de educação. (Escola III-5, p.2). • (...) encontros de formação para pais e encarregados de educação sobre transição de ciclo; (Escola III-9, p.3). • (...) os percursos escolares dos alunos são delineados e refletidos com os respetivos encarregados de educação/família na análise de perfis pessoais e profissionais, mobilizando múltiplos intervenientes na tomada de decisão, respeitando liberdades de escolha que fazem parte do processo de formação para o exercício de uma cidadania mais responsável e participada; (Escola III-12, p.2). • Realizam-se, ao longo do ano, várias reuniões com os encarregados de educação no sentido de fomentar uma maior interação entre os pais e a escola e de os incentivar/envolver na vida escolar dos seus educandos. (Escola II-4, p.5). • Os alunos do 3º ciclo, no início de cada período, assinam um contrato de trabalho com as tarefas e data limite de entrega das mesmas, posteriormente assinado pelos encarregados de educação como forma de envolvê-los no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos. (Escola II-7, p.2). • Esta nova reorganização obrigou à multiplicação de contatos com as famílias, com a autarquia, com os docentes, com as associações de pais das escolas, para além da necessidade de se proceder à adaptação dos espaços escolares às novas realidades. Esta intervenção no Agrupamento, para além de elogiada, foi classificada de excelente pelos responsáveis autárquicos, sendo por estes apontada como exemplo a seguir no seio da comunidade. (Escola IV-6, p.5). • A (escola) vem desenvolvendo, ao longo dos últimos anos, um trabalho consistente e sustentado, merecendo a preferência dos pais e encarregados de educação e alunos, a ponto de a procura exceder a capacidade da escola. (Escola I-6, p.6).
<p>Imagem da escola na comunidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O empenho da direção em responder às aspirações dos elementos da comunidade educativa – logo dos alunos também -, levou à implementação de medidas várias, como, por exemplo, a colocação de caixas de recolha de sugestões/reclamações, em diferentes locais da escola. (Escola IV-22, p.6). • Nos dados recolhidos através dos questionários a alunos e encarregados de educação no âmbito da avaliação interna, os resultados obtidos relativos à satisfação dos utilizadores sobre o espaço, os recursos e os serviços disponíveis na biblioteca escolar, estiveram entre os melhores do agrupamento. (Escola IV-3, p.5).

Subcategoria C1-Na comunidade	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Imagem da escola na comunidade</p> <p>Reconhecimento do sucesso dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) aprez-nos registar que, apesar disso, 95,2% (correspondente a 46 dos 51 inquiridos) afirma que gosta/gosta muito de trabalhar nesta escola o que é sinónimo de grande satisfação pelo ambiente em que laboram. (Escola IV-7, p.16). • (...), o que é reconhecido através do elevado grau de satisfação da comunidade educativa e que se traduz na flexibilização e contextualização de currículos com vista à melhoria dos resultados dos alunos. Sublinha-se que, a escola tem estado atenta aos sinais exteriores e procuramos caminhos que permitam aos nossos alunos alcançar o sucesso académico e social. (Escola IV-15, p.2). • (...) a nossa satisfação pelos resultados decorrentes da análise dos questionários aplicados à comunidade educativa, que consideramos muito positivos dado traduzirem globalmente um grau de satisfação elevado relativo às diferentes facetas da vida escolar em análise. (Escola IV-21, p.2). • (...) da análise dos resultados dos inquéritos aplicados sobre o grau de satisfação dos diferentes intervenientes da comunidade educativa, de uma forma global, pode inferir-se que o resultado é manifestamente positivo, em relação à imagem que os alunos, Pais e Encarregados de Educação, professores e Assistentes Operacionais/Técnicos têm da Escola. (Escola III-7, p.9). • Em relação ao desenvolvimento da comunidade envolvente é de referir o contributo do Agrupamento na melhoria das condições de vida da população, aumentando a escolaridade dos habitantes locais, incluindo pessoal não docente – cursos EFA, com a obtenção do 12º ano de escolaridade (...). (Escola III-7, p.10). • Percurso dos alunos conhecido formalmente pelas colocações no ensino superior e acompanhamento dos restantes principalmente pelos Diretores de Turma e assistentes técnicos da área de alunos; (Escola III-12, p.17). • Grau de satisfação elevado na disponibilidade de Diretores de Turma, segurança, higiene e serviços. Liderança democrática: corresponsabilizada, informada, participada por iniciativa e por solicitação, assim como partilhada, estimulando a diferença de opiniões e de projetos; (Escola III-12, p.17). • Contribuição da Escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente através de oferta curricular diversificada, participação em projetos e concursos da comunidade (teatro, gala das escolas, marchas, exposições, comemorações de efemérides, por exemplo), organização de atividades para público-alvo diversificado (sessões sobre síndrome de Asperger, apoio a alunos com necessidades educativas especiais, gestão do orçamento familiar, Open Source, bem como atividades desportivas, por exemplo); (Escola III-12, p.17). • Dos aspetos referidos no Relatório de Avaliação Externa, gostaríamos de salientar não só a valorização dos diversos sucessos dos alunos como o «sentimento de pertença à escola», a «indução do sentido de responsabilidade nos alunos e colaboradores» e a atribuição, pela Câmara municipal de (...), da Medalha de Ouro da Cidade. Trata-se da única escola oficial do Ensino Básico e Secundário da cidade que recebeu esta distinção! A comunidade reconhece a excelência da Escola (...). (Escola I-7, p.2). • É referido pelos avaliadores que o Agrupamento reconhece o mérito dos seus alunos, realizando uma cerimónia de entrega de prémios que valoriza o seu desempenho académico e as suas qualidades cívicas. Efetivamente 32 alunos do 1º ciclo e 126 alunos dos 2º e 3º ciclos foram premiados pelo seu esforço e sucesso académico, no final do ano letivo de 2010/2011, numa cerimónia pública de entrega de prémios de excelência. (Escola II-8, p.7).

Subcategoria C1-Na comunidade	
Indicadores	Unidades de registo
Reconhecimento do sucesso dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Mas o mérito tem sido reconhecido em outras áreas tais como o Desporto Escolar, onde vários alunos alcançaram, individual e coletivamente, resultados de destaque em provas regionais e nacionais nos dois últimos anos letivos, nomeadamente, (...). Nos últimos anos os alunos têm-se também destacado no campeonato Nacional de Jogos Matemáticos. (Escola II-8, p.7). • Tendo em vista a valorização das aprendizagens e o bom desempenho dos alunos, existe um Quadro de Mérito, encontrando-se regulamentados, em sede de RI os seus critérios de seleção. (Escola III-7, p.9). • No referente “Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos”, o AE (...) promove o Quadro de Excelência, como vem referido na página 4 do relatório, no campo de análise “Reconhecimento da Comunidade” nas vertentes Mérito e Valor, diversos concursos promovidos pela Biblioteca Escolar a nível interno e externo: (...). (Escola IV-7, p.11). • Nos últimos quatro anos houve propostas para integração de vários alunos no QV (Quadro de Valor), tendo apenas cinco deles satisfeito os critérios ínsitos no RI e integrado o referido Quadro. (Escola III-10, p.7). • (...) também se pode afirmar que o próprio Quadro de Excelência incorpora o reconhecimento do valor e do mérito dos alunos porquanto as centenas de alunos que o integraram nos últimos anos não só tiveram resultados de excelência como revelaram um percurso escolar e cívico sem mancha. (Escola III-10, p.8). • Esforços que têm contribuído para a obtenção de vários sucessos desportivos – os alunos da Escola Secundária (...) são campeões distritais de (...) e notabilizam-se nas modalidades de badminton (...) e de natação, no âmbito do Desporto Escolar (...). (Escola III-10, p.15). • (...) os alunos têm participado em muitos outros projetos (...) que proporcionaram a atribuição de prémios que reconhecem o mérito, como, em 2007, 4 viagens à Antártida, 2 a Londres (Gripe Net), 2 prémios em concursos sobre o VIH/SIDA, o último dos quais no último ano letivo, e outro, no âmbito do 2 Ways que levou um dos alunos a representar o país no Parlamento Europeu, em 2010. (Escola IV-1, p.2).
Divulgação da informação	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de valorização dos sucessos dos alunos: quadro de mérito, atribuição de pequenos prémios, divulgação no jornal escolar online entre outros; (Escola III-12, p.17). • “Apesar da existência de um conselho de coordenadores de departamento, os coordenadores dos departamentos curriculares, reconhecem que a sua interligação se faz de forma informal” (...) consideramos que os critérios de avaliação dos alunos, formalmente apresentados e divulgados junto da Comunidade Educativa, constituem-se como um documento estruturante da Escola, “reconhecidos por pais e alunos”, conforme verificou a equipa, conhecidos, aceites e assumidos por todos. (Escola III-10, p.11). • A informação circula de forma eficiente, quer por afixação documental, quer por via eletrónica e/ou presencial, nomeadamente em reuniões ou encontros informais entre docentes. (Escola III-12, p.16).

Subcategoria C1-Na comunidade	
Indicadores	Unidades de registo
Divulgação da informação	<ul style="list-style-type: none"> • Como comprovam as atas das reuniões com os encarregados de educação, no início do ano letivo, foi passada a informação do modo e forma como poderiam ter acesso aos critérios de avaliação. Acresce referir que, no início do ano letivo, cada docente informa os alunos dos critérios de avaliação e ponderações dos diferentes domínios da sua disciplina, conforme se pode comprovar nos sumários registados em livros de ponto e em dossiês dos grupos de recrutamento e departamentos. (Escola II-8, p.6). • Nesta área, tem-se trilhado um caminho seguro e eficaz, existindo um ágil processo de comunicação entre os elementos da comunidade educativa, desde logo sustentado nas novas tecnologias de comunicação. (...). Tal sistema não invalida a recurso a comunicação em suporte de papel, que continua a ser afixado nos locais de hábito quando a comunicação/informação se destina a alunos, pais ou funcionários. Atendendo à generalização do acesso a internet, conforme documentado no ponto VI deste relatório, estes elementos, mesmo não tendo email, podem comunicar com as estruturas da escola através da página do agrupamento, que disponibiliza tal funcionalidade. Há ainda recurso aos memorandos, as comunicações registadas em caderneta, a distribuição de avisos (com ou sem comprovativos de entrega, em função do tema), para além do envio de informação através da comunicação social ou ao recurso, frequente, aos avisos nas missas dominicais, através da colaboração dos quatro párocos da área de influência do agrupamento. (Escola III-1, p.11).
Subcategoria C2-Na escola	
Indicadores	Unidades de registo
Formação para docentes/ pessoal não docente	<ul style="list-style-type: none"> • A fragilidade apontada de insuficiente participação dos docentes do 1º ciclo na formação promovida pela administração, no âmbito da matemática, deixou de fazer sentido, já que a partir de 2007/2008, todos os docentes do Agrupamento fizeram formação no âmbito dessa disciplina (...). Foi feita também formação no âmbito das ciências experimentais e dos novos programas de português. Todos os docentes do Agrupamento estiveram nestes programas de formação, (...). (Escola I-2, p.8). • Efetivamente, para além do Agrupamento disponibilizar formação creditada aos docentes de 1º ciclo (...), ambas ministradas por um formador interno, ainda articula com este centro, tendo como objetivo principal a melhoria dos níveis de sucesso dos discentes, solicitando formação contínua para os docentes e não-docentes, com base no levantamento que faz das necessidades existentes, de modo a constituir-se como um incentivo para os mesmos. Nessa parceria, o Agrupamento faculta todos os meios físicos necessários a que as ações se realizem no local que lhes é familiar o que, facilitando, por um lado, a adesão dos formandos, constitui, por outro, um aliciente ao centro de formação que assim se vê privado de quaisquer despesas. (Escola II-8, p.10). • Da auscultação feita aos docentes constatou-se a necessidade de formação em Matemática, tendo em vista a implementação do novo programa de Matemática de 2007. Assim, frequentaram o Programa de Formação Contínua em Matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, durante os 2 anos de funcionamento do agrupamento, 23 professores do 1.º ciclo e 4 do 2.º ciclo. (Escola IV-2, p.6). • (...) o Agrupamento merece um lugar de destaque, sendo um exemplo a seguir, pois é dos poucos no concelho que encerra em si uma bolsa própria de formadores, de reconhecido mérito pelo trabalho desenvolvido na área das TIC, entre outras iniciativas merecedoras de louvor, designadamente as enquadradas na autoformação em contexto. (Escola IV-6, p.6).

Subcategoria C2-Na escola	
Indicadores	Unidades de registo
Formação para docentes/ pessoal não docente	<ul style="list-style-type: none"> • A referência à dependência do processo formativo dos docentes do Centro de Formação, resulta das propostas que os agrupamentos no seio da Comissão Pedagógica respetiva apresentam. Para além de que internamente é feita formação nas Jornadas Pedagógicas, com os docentes detentores de pós-graduações e mestrados; (Escola IV-9, p.1). • O PD (Pessoal Docente) também teve oportunidade de frequentar ações organizadas pelo Agrupamento, pelo centro de formação respetivo, ou por entidades terceira que se disponibilizaram a realizá-las no Agrupamento. (Escola III-5, p.2). • No âmbito da Língua Portuguesa, por iniciativa dos professores desta disciplina, a sra. Diretora do CFAE contactou um formador da Universidade do (...) que realizou, no ano letivo transato, uma ação de formação sobre o Acordo Ortográfico para todos os professores deste Agrupamento e uma outra sobre a Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário (TLEBS), em outubro do ano letivo em curso, para os professores do 1º ciclo e de Língua Portuguesa do 2º e 3º ciclos. (Escola III-8, p.3). • Destaca-se, ainda, na sequência de necessidades formativas diagnosticadas, a realização de uma ação de formação, no quadro da didatização da escrita, destinadas a todos docentes dos diferentes ciclos de ensino (...). (Escola III-9, p.3). • O investimento que se tem feito na formação do pessoal docente (ao nível das novas tecnologias, da didática específica, da avaliação, da conceção, gestão e implementação de projetos, da investigação e inovação educativa) elevou os níveis de reflexão sobre as metodologias adotadas e mobilizou os grupos de docentes para procura de tarefas que envolvam os alunos na (re)construção do conhecimento, que os desafiem para a resolução de problemas e os orientem para “processos complexos de pensamento”. (Escola III-12, p. 22). • No início de cada ano é feito um levantamento juntamente com o CFAE das áreas prioritárias de necessidade de formação para docentes e não docentes. No caso das disciplinas de português e matemática, há na escola formação semanal no âmbito específico das referidas disciplinas. ”. (Escola III-12, p.38). • Os docentes têm feito formação no âmbito do projeto educativo e curricular da escola em articulação com o plano de formação do ministério da educação e ciência, do CFAE sediado na cidade e ainda com entidades exteriores ao ministério da tutela, nomeadamente com instituições de ensino superior, sindicatos e Institutos autónomos. A direção mostra total abertura no que concerne à formação do corpo docente nomeadamente no plano dos programas de pós graduação, mestrados e doutoramentos, elaborando horários facilitadores para essa mesma graduação; (Escola III-12, p.38). • Quanto ao PND (Pessoal Não Docente), podemos elencar as várias ações que frequentaram: “Apoio Educativo para alunos com multideficiência”, (...), ações estas, registadas nos processos individuais do pessoal, sendo as ações possíveis de realizar, em termos de tempo, sem colocar em causa o normal funcionamento do Agrupamento. (Escola III-5, p.2). • (...) a formação dos não docentes nos programas informáticos específicos e nas áreas específicas relativas às suas funções como: Biblioteca, laboratórios, HACCP/HSST, segurança, novo acordo ortográfico. (Escola III-12, p.38). • Os assistentes técnicos e operacionais estão na dependência da autarquia, no entanto, sempre que possível, é proporcionada formação interna recorrendo a parcerias. (Escola IV-9, p.2).

Subcategoria C2-Na escola	
Indicadores	Unidades de registo
Monitorização /análise dos resultados dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Consideramos que o recurso a aplicações informáticas e a generalização e sistematização dos resultados escolares, bem como a elaboração de planos de melhoria, potenciam a melhoria da qualidade das aprendizagens. (Escola IV-10, p.4). • Nessas análises são identificadas as áreas fracas e, no intuito de as superar e de assegurar a transversalidade do currículo, numa perspetiva de articulação horizontal, é definida e reorientada, nos departamentos/conselhos de docentes, a intervenção educativa, que tem como objetivo a melhoria dos resultados escolares. Têm sido várias as medidas implementadas: apoios educativos individualizados (a Língua Portuguesa e a Matemática) e em grupo a qualquer disciplina, apoios tutoriais, apoios de preparação para os exames nacionais, a sala de estudo, o reforço das cargas horárias de Língua Portuguesa e de Matemática, a produção de fichas autocorretivas para as aulas de Estudo Acompanhado e Atividades de Acompanhamento e Estudo, entre outras. (Escola IV-7, p.3). • (...) o Agrupamento analisa de forma regular e sistemática a qualidade do sucesso escolar, procedendo ao registo das taxas de transição/conclusão dos alunos com sucesso a todas as disciplinas e apresentando os resultados dos diferentes níveis de classificações nas diversas disciplinas, por turma e ano de escolaridade. (Escola III-7, p.8). • " Os conselhos de ano/turma, assim como os departamentos curriculares e o conselho pedagógico realizam uma análise trimestral dos resultados dos alunos, por área disciplinar e por ano", gostaríamos de acrescentar que não efetuamos apenas a análise mas que reformulamos as metodologias a adotar no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o sucesso escolar dos alunos. (Escola II-4, p.1). • No que concerne à monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens, em departamento foram criadas grelhas de análise nas diferentes competências a fim de haver uma calibragem dos critérios de correção. (Escola II-7, p.4). • Em relação aos resultados escolares foram determinadas as taxas de transição/conclusão e as taxas de sucesso/insucesso por turma e por disciplina. Quanto às taxas de sucesso, criámos o conceito de “taxa de sucesso real” e “taxa de sucesso parcial”. O primeiro foi definido como “percentagem de alunos que transitam com classificações iguais ou superiores a 10 valores em todas as disciplinas” e o segundo como “percentagem de alunos que transitam com uma ou duas classificações inferiores a 10 valores”. Estes dados permitem conhecer a qualidade do sucesso, planejar apoios e criar condições para a matrícula de disciplinas em atraso. (Escola II-12, p.8). • No que concerne a monitorização e avaliação das aprendizagens: A escola tem vindo a implementar mecanismos de controlo e de disciplina de procedimentos em matéria avaliativa, procurando combater rotinas instaladas e práticas obsoletas, e procurando uma maior coerência entre avaliação e ensino. Eis alguns exemplos: a) Realização de avaliação diagnóstica em todas as disciplinas e modalidades de ensino; b) Aferição, adequação e uniformização de procedimentos e instrumentos de avaliação; c) Realização de testes iguais, no mesmo dia e à mesma hora, em todas as turmas de uma mesma disciplina/ano que não realize teste intermédio; (...). (Escola I-1, p.5). • A monitorização dos resultados de aprendizagem e a análise de fatores na origem do insucesso dos alunos, tem sido realizada de forma sistemática e tem sido crucial para a regulação de atividades letivas e não letivas desenvolvidas no Agrupamento, tendo-se refletido globalmente, como também é reconhecido, na melhoria do desempenho dos alunos. (Escola I-2, p.7).

Subcategoria C2-Na escola	
Indicadores	Unidades de registo
Planos de melhoria dos resultados dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • (...) cada conselho de turma/ciclo, nos períodos dedicados à avaliação (intermédia e final de período), após uma análise atenta e detalhada do processo de ensino aprendizagem individual dos alunos, procede aos reajuste necessários nas medidas e nas planificações adequadas às suas características com vista à promoção do sucesso escolar de cada um e do grupo/turma. (Escola III-7, p.13). • (...)os professores de Língua Portuguesa, quer em grupo disciplinar, quer em reuniões de Departamento (como pode verificar-se em algumas atas) têm analisado as taxas de variação entre a avaliação interna e a externa, tendo concluído que a discrepância existente se deve aos Critérios de Avaliação do Departamento de Línguas (decorrente dos Critérios de Avaliação do Agrupamento), que contemplam dois domínios: o cognitivo (70%) e o afetivo (30%). (Escola III-8, p.1). • Os docentes procedem individualmente à análise dos resultados escolares e confrontam esta em sede de grupo de recrutamento/ departamento curricular igualmente; Os diretores de turma fazem a monitorização formal dos resultados dos alunos também a meio de cada período letivo e não somente no final do período e no final do ano; (Escola III-12, p.5). • (...) dar passos significativos no âmbito da monitorização e avaliação das aprendizagens. Assim, temos investido: no reforço de caráter formativo, de uma forma a evidenciar os aspetos em que as aprendizagens necessitam de ser melhoradas; na consistência dos procedimentos, com a utilização de uma variedade de modos de instrumentos de avaliação, e na promoção da confiança social da informação da escola para que todos os aspetos sejam avaliados, face à sua natureza, (...). (Escola III-9, p.4). • O Projeto (Fénix) trouxe aos professores a oportunidade de trabalhar com um número mais reduzido de alunos, permitindo implementar um ensino mais individualizado e diferenciado. Por esta razão, a motivação e a autoestima dos alunos evoluem de uma forma positiva permitindo, a estes, obter melhores resultados. (Escola III-3, p.5). • Ao nível dos grupos disciplinares/departamentos reflete-se sobre os mesmos (resultados dos alunos), são elaboradas, implementadas e/ou reformuladas estratégias, operacionalizando-as nos PCT, refletindo que as mesmas foram não só delineadas como aplicadas. (Escola III-7, p.8). • Nos últimos anos, a escola tem vindo a implementar um conjunto de mecanismos de funcionamento ao nível pedagógico (...) que, pela dinâmica organizativa gerada, tiveram reflexos já em 2010/2011 na melhoria da qualidade das aprendizagens e, de um modo geral, na melhoria dos resultados escolares. (Escola I-1, p.1). • Introdução nos horários dos professores e dos respetivos alunos de tempo comum destinado a apoio específico para exame, onde se consolidam conteúdos e se treinam competências específicas para enfrentar uma situação de exame; (Escola I-1, p.5). • A (escola) tem vindo a consolidar uma melhoria gradual e sustentada nos resultados dos alunos, quer a nível das classificações internas, quer externas, sendo pontuais os casos em que se verificam desvios. Sublinha-se que a prestação dos alunos desta escola nos exames nacionais está quase sempre acima das médias nacionais, regionais e locais. (Escola I-6, p.6). • (...) 1 hora para o desenvolvimento do projeto “ LER+ Escrever Melhor”, que tem como finalidade colmatar as dificuldades dos alunos a nível do domínio da escrita (domínio onde os resultados das provas externas haviam sido inferiores). (Escola II-8, p.3).

Subcategoria C2-Na escola	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Planos de melhoria dos resultados dos alunos</p> <p>Prevenção das situações de abandono e de desistência escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...), foi atribuído, de forma diferenciada (a todas as turmas de 9º ano e de 8ºano que revelaram dificuldades de aprendizagem), um tempo na componente não letiva dos professores de Matemática, para assessoriar o docente desta disciplina. (Escola II-8, p.3). • Introdução no horário dos professores e dos respetivos alunos de tempo comum destinado a apoio em sala de estudo aos que o procurarem de modo espontâneo ou dirigido; (Escola I-1, p.4). • É bom lembrar que o abandono escolar anda frequentemente ligado ao insucesso, pelo que, procurando prestar um verdadeiro serviço público de educação, esta escola tem acolhido inúmeros jovens provenientes de outras escolas, porventura mais seletivas em relação à qualidade dos alunos e menos movidas por lógicas de serviço público e de inclusão. (Escola I-1, p.7). • (...), o Agrupamento tem continuado a dinamizar o programa de tutorias e apostado numa oferta formativa diversificada de Cursos de Educação e Formação, tendo em vista não só minorar os problemas de abandono e de saída precoce como também aumentar o sucesso escolar. (Escola III-7, p.7). • A preocupação com a inclusão, a integração de alunos em risco de abandono escolar, o apoio aos que denotam mais dificuldades de aprendizagem e a resposta às necessidades locais de formação está patente na oferta formativa diferenciada existente na Escola a qual tem obrigado a um investimento, nos últimos anos, na ampliação e apetrechamento de salas específicas. (Escola III-7, p.10). • O Agrupamento tem dado muito importância a esta questão, tendo até este momento obtido bons resultados, pois só no ano letivo de 2010/11, se registou a desistência de um aluno, por motivos de natureza familiar. Apesar das taxas nulas de abandono e desistência nos últimos anos, o Agrupamento sempre procurou antecipar situações problemáticas com a implementação de várias medidas, das quais se podem destacar a figura do professor tutor, a criação de cursos de educação e formação e ainda, neste ano letivo a criação de uma turma de percurso curricular alternativo. As situações mais complexas foram sempre articuladas pelo diretor de turma/professor titular/educador e a direção com a CPCJ que, de forma permanente e articulada, resolveram os problemas. (Escola III-17, p.13).
<p>Promoção do trabalho colaborativo disciplinar e interdisciplinar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realça também a diminuição do abandono escolar que se tem vindo a verificar, que nos parece ser reflexo da diversificação da oferta educativa que proporcionamos e da atenção dada nesta matéria. (Escola IV-21, p.1). • Os planos de melhoria dos diversos departamentos surgiram na dinâmica do Agrupamento há três anos, ditando normas de funcionamento dos mesmos ao nível do trabalho docente no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como na implementação de trabalho cooperativo. (...) Subscrevemos o referido no relatório de avaliação externa como razões para esta tendência de subida de resultados académicos dos alunos, nomeadamente: a aposta do Agrupamento no trabalho cooperativo entre docentes, (...); (Escola III-3, pp.2-5). • O Projeto (Fénix) promove, também, um trabalho colaborativo regular e sistemático entre professores. (Escola III-3, p.5). • (...) os docentes produzem, em conjunto, matrizes e instrumentos de avaliação diagnóstica e formativa, garantindo uma estrutura e um grau de dificuldade idêntico em todos os ciclos; (Escola III-7, p.8).

Subcategoria C2-Na escola	
Indicadores	Unidades de registo
Promoção do trabalho colaborativo disciplinar e interdisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível dos resultados internos, foram também, já adotados procedimentos estruturais, muito especialmente ao nível do 3º ciclo, no que diz respeito: à intensificação do trabalho colaborativo e cooperativo (Escola III-9, p.2). • A distribuição de serviço prevê, no âmbito da componente não letiva de cada docente, um bloco comum, por grupo disciplinar, para trabalho cooperativo/colaborativo. Em cada um dos órgãos/estruturas de supervisão implementa-se este modo de trabalho que está previsto nos respetivos regimentos. A cooperação/colaboração é uma prática disseminada entre os docentes e abrange um grande número de tarefas inerentes à função docente. (Escola III-12, p.21). • A inclusão efetiva é um dos desígnios da ação educativa desenvolvida na escola. A equipa do ensino especial trabalha articuladamente com os conselhos cujas turmas integram alunos com necessidades educativas especiais, no cumprimento estrito dos normativos que orientam o trabalho a desenvolver com esses alunos. O trabalho desta equipa é complementado, dentro e fora da sala de aula, por outros docentes que apoiam os alunos na consecução dos objetivos definidos nos planos individuais. (Escola III-12, p.21). • (...) sessões de trabalho semanal para estimular o trabalho colaborativo entre docentes, permitindo a reflexão pedagógica, a planificação das atividades letivas (...) a construção partilhada de testes e outros instrumentos de avaliação, a reflexão sobre os resultados obtidos.. (Escola I-1, p.2). • (...) sessões de trabalho colaborativo entre docentes de diferentes grupos disciplinares (...) com o objetivo de dotar os docentes de disciplinas de exame nacional de melhores competências de leitura, de capacidade de argumentação e de espírito crítico; (Escola I-1, p.2). • As práticas que têm vindo a ser desenvolvidas pela escola centram-se essencialmente no trabalho colaborativo em matéria de avaliação, numa perspetiva de auto e hetero formação; (Escola I-1, p.3). • (...) é reconhecido que “A um nível mais focalizado, o trabalho cooperativo reflete-se nos projetos curriculares de grupo e de turma, que funcionam como polos agregadores da articulação horizontal e interdisciplinar.(...)” (Escola I-4, pp.2-3). • (...) projetos, como a Horta Biológica que é um pólo dinamizador de aprendizagens e que congrega a participação de professores de várias áreas disciplinares (...). (Escola IV-1, p.2). • (...), nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, a elaboração conjunta da ficha de avaliação final do 4º ano, que será posteriormente realizada como ficha diagnóstica no 5º ano. A articulação curricular horizontal é feita em reuniões de departamentos curriculares/conselho de docentes; de conselho de docentes com os grupos disciplinares; dos docentes envolvidos no plano de matemática (1º, 2º e 3º ciclo) /novo programa de matemática e no programa nacional do ensino do português; reuniões do grupo de educação especial com o SPO; reuniões de supervisão entre docentes do pré-escolar e as assistentes técnicas da componente de apoio à família; reuniões entre docentes do 1º Ciclo e docentes das AEC. (Escola II-4, p.5). • (...) componente não letiva, distribuídas da seguinte forma: 2 horas para reuniões de trabalho para preparação de aulas, elaboração de materiais e instrumentos de avaliação, com o objetivo de que o trabalho colaborativo seja fortalecido resultando de uma mais-valia para o sucesso dos alunos (...) (Escola II-8, p.3).

Subcategoria C2-Na escola	
Indicadores	Unidades de registo
Promoção do trabalho colaborativo disciplinar e interdisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • Para que haja uma efetiva e eficaz consistência no trabalho, os docentes partilham materiais didáticos, articulam sistematicamente as atividades a realizar, nomeadamente, na lecionação de conteúdos e na construção de fichas formativas e sumativas. (...) Neste agrupamento, mais do que o trabalho cooperativo, estão instituídas práticas de trabalho colaborativo, em que os diferentes intervenientes trabalham articuladamente, no sentido de atingir objetivos comuns, planeando tarefas, estabelecendo procedimentos, metas. Neste género de práticas procura-se não só potenciar as experiências e conhecimentos de cada um, como também a aprendizagem por parte de todos. (Escola III-17, p.7). • A constatação de que “O trabalho cooperativo entre docentes tem permitido a partilha de práticas, a elaboração conjunta de materiais e a organização de instrumentos e procedimentos de avaliação” confirma a existência de trabalho cooperativo. Esclarece-se que este se desenvolve nas reuniões dos Grupos Disciplinares, nas reuniões de Departamento e a nível informal. (Escola IV-7, p.7). • É incentivado o trabalho cooperativo, em particular entre docentes que lecionam os mesmos níveis/anos de escolaridade, para a gestão do currículo e a partilha de experiências e de conhecimentos. Sempre que é detetada qualquer dificuldade no desempenho da função docente, o coordenador e o responsável do grupo de recrutamento procuram solucioná-la com celeridade e espírito de entreajuda, mas sempre mais com uma atitude formativa/instrutiva e menos inspetiva. (Escola IV-7, p.13). • Consideramos que se tem verificado uma partilha de boas práticas entre os docentes que contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes e se refletem na qualidade das aprendizagens dos alunos. Consideramos que o trabalho colaborativo entre os docentes e as práticas organizacionais eficazes do Agrupamento permitem, a curto prazo, ultrapassar alguns constrangimentos detetados nalguns grupos disciplinares/conselho de docentes. (Escola IV-10, p.4).
Planos de verificação do cumprimento das atividades propostas	<ul style="list-style-type: none"> • Assim, ao nível dos grupos de recrutamento e dos conselhos de ano (no 1º ciclo) é realizado um trabalho de planificação da prática letiva (orientação desta prática) e um controlo periódico do cumprimento dos programas e das orientações curriculares. (Escola II-8, p.3). • (...) tal como é reconhecido pela IGE para outras áreas, também aqui o Agrupamento tem instituída uma prática de reflexão e avaliação, materializada em relatórios das várias estruturas intermédias. Estes são depois sujeitos à apreciação da CP que elabora um relatório de prestação de contas ao Conselho Geral e à comunidade escolar, relativo à implementação do PE e PAA. Subjacentes a esta prestação de contas e, nomeadamente, no que diz respeito à avaliação do PAA nos anos 2009/2010 e 2010/2011, há de facto indicadores que estão demonstrados nos relatórios respetivos, (...) (Escola I-2, p.4). • (...) cabe às estruturas de gestão intermédia, aos departamentos e, de forma mais operativa, aos grupos disciplinares, aferir o cumprimento da planificação e assegurar o cumprimento integral dos programas. (Escola I-1, p.5). • As práticas da supervisão colegial podem ser constatadas na elaboração de materiais e planificações conjuntas dos docentes, e sobretudo na realização de matrizes de testes (que permitem verificar a coerência entre situações de aprendizagem desenvolvidas e tipos de questões – avaliação efetuada) e planos de melhoria por disciplinas, em que os subcoordenadores promovem a reflexão em torno das dificuldades sentidas pelos alunos, as situações de aprendizagem desenvolvidas, os instrumentos de avaliação utilizados e a reflexão relativamente a ações de melhoria a promover, na turma ou em anos futuros, na respetiva disciplina. (Escola IV-10, p.4).

Subcategoria C2-Na escola	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Planos de verificação do cumprimento das atividades propostas</p> <p>Articulação vertical/ horizontal do ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Este processo, que implica a monitorização do trabalho efetuado no seio dos departamentos curriculares e dos grupos de recrutamento, incide, fundamentalmente, na consulta das planificações elaboradas e na aferição dos critérios de avaliação, da estrutura dos diferentes elementos de avaliação (testes) e dos materiais produzidos. (Escola III-21, p.4). • Este trabalho conta com a colaboração dos coordenadores dos departamentos, delegados de grupo e do conselho pedagógico, e tem como objetivo garantir a articulação curricular intra e interdepartamentais. Refira-se, ainda, a preocupação dos coordenadores dos diferentes departamentos ao nível da uniformização sistemática de procedimentos, a análise e discussão de normativos legais e a concessão e elaboração de documentos. (Escola III-21, p.4). • A equipa avaliadora reconheceu que a falta de articulação curricular, apontada como debilidade no ciclo avaliativo de 2007, foi combatida com um conjunto de medidas que tem potenciado essa articulação, tendo elencado essas ações. (Escola II-8, p.6). • A direção tem promovido a articulação interdepartamental, criando condições facilitadoras da sua concretização, nomeadamente sala própria (sala de coordenadores e subcoordenadores) e tempos comuns nos horários. Esta última situação possibilita ainda a realização de reuniões de trabalho da diretora, subdiretor, professora adjunta com as diferentes lideranças intermédias, para a resolução de problemas vários de âmbito organizacional ou de natureza pedagógico – didática, como o desenvolvimento do currículo, avaliação dos alunos, assiduidade, comportamento e desenvolvimento de projetos e de reuniões informais que são constantes e profícuas entre os coordenadores de departamento curricular, subcoordenadores e professores. (Escola II-12, p.5). • (...) reuniões de Conselho Diretores de Turma que visam aferir procedimentos de atuação no âmbito dos conselhos de turma e apresentar propostas para a articulação curricular/coordenação pedagógica , nos órgãos competentes (Conselho Pedagógico e Conselhos de Turma). (Escola II-4, p.5). • Os conselhos de turma/ano/equipas formativas de cursos CEF reúnem para realizar a avaliação diagnóstica, intercalar e sumativa, elaborar os PCT, referir contactos com os EE e articular com a equipa de educação especial e os SPO. As equipas formativas dos cursos EFA reúnem semanalmente para escolher, planificar e avaliar os temas de vida, analisar o funcionamento dos cursos e a integração dos formandos. (Escola II-4, p.5). • No que concerne ao planeamento e articulação, é de salientar, entre outras, as seguintes medidas: (...) i) No Ensino Profissional, no 12º ano, articulação (...) permitindo acompanhar de forma sustentada a metodologia de projeto a aplicar e a elaboração dos projetos a apresentar publicamente pelos alunos no final do curso. (Escola I-1, p.3). • No que concerne ao planeamento e articulação, é de salientar, entre outras, as seguintes medidas: (...) e) Sequencialidade na gestão do currículo entre o ensino básico e o ensino secundário. (Escola I-1, p.3). • Ao nível das Práticas de Ensino, salientaria: (...) b)A implementação de “medidas-ponte”, por nível de proficiência, destinadas a alunos (8º, 9º e 10º anos), (...) com o objetivo (...) de aprofundar a sequencialidade entre anos e/ou ciclos de ensino. (Escola I-1, p.3).

Subcategoria C2-Na escola	
Indicadores	Unidades de registo
Articulação vertical/ horizontal do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • (...) esta é a única escola do concelho que, no seu Dia Aberto, é visitada por alunos do 9º ano das restantes escolas, procurando contribuir para a orientação vocacional e para o fomento da sequencialidade entre ciclos de ensino e entre escolas. A psicóloga da escola realiza ainda, anualmente, um périplo por todas as escolas do concelho, divulgando a oferta educativa e esclarecendo os alunos em matéria de orientação escolar e vocacional. (Escola I-1, p.8). • Nesta reunião, para além da organização funcional do ano letivo, são focados aspetos a ter em conta na elaboração das planificações a desenvolver com cada turma, as quais devem ser feitas em colaboração e parceria com os professores titulares de turma e dadas a conhecer aos respetivos grupos disciplinares, em reuniões tidas para o efeito. Estas têm como objetivo articular os diversos conteúdos programáticos, fomentar a cooperação, reflexão e articulação curricular intra e interciclos. (Escola II-1, p.9). • O modelo curricular do ensino secundário pressupõe o desenvolvimento de métodos centrados nas disciplinas e na articulação entre elas. Assim, na ES (...), coexistem também dois processos de articulação curricular: a articulação de disciplinas em várias formas, predominando a interdisciplinaridade e a pluridisciplinaridade, e o desenvolvimento de metodologias específicas a nível disciplinar, conducentes à aquisição de competências estruturantes e essenciais como o aprender a aprender e o saber agir. (...) Neste sentido, privilegiamos a conexão entre disciplinas, ou seja, uma articulação do currículo determinada mais pelas competências do que pelos conteúdos, com aplicação em novos contextos e disciplinas. (Escola II-12, p.3). • (...) esclarecemos que, apesar da falta de evidências neste ponto, sempre houve uma grande articulação entre os docentes dos dois níveis de ensino nos seguintes itens: caracterização dos alunos, estratégias e práticas de ensino, conceção de materiais, planificação dos diferentes descritores de desempenho e conteúdos por competência, balanços periódicos do seu cumprimento e análise dos resultados obtidos. (Escola II-7, p.3). • Logo que os técnicos das AEC são colocados, o que normalmente acontece no final do mês de outubro ou no princípio do mês de novembro, tem lugar uma reunião alargada que preconiza a articulação vertical entre os referidos técnicos, a direção executiva, a coordenadora do departamento curricular do 1º CEB, os coordenadores de estabelecimento do 1º CEB, o coordenador do departamento de expressões e as delegadas dos grupos disciplinares de inglês e de educação física. (...). (Escola II-1, p.9). • No que respeita a atividade de Ensino do Inglês são realizadas sessões de trabalho entre os técnicos das AEC e os grupos disciplinares, ao longo do ano letivo, (...) a fim de se definirem componentes do currículo que serão prioritárias a uma continuidade no ciclo seguinte. (Escola II-1, p.9). • Acresce o trabalho desenvolvido no final/início dos anos letivos ao nível da avaliação diagnóstica onde os suportes utilizados são apreciados entre ciclos, bem como os relatórios finais apontam cuidados a ter na abordagem temática/procedimental no ano a iniciar. (Escola III-3, p.5). • No Agrupamento, tem havido uma preocupação crescente em assegurar uma sequencialidade curricular, pois, em atas de articulação curricular (feita entre os diferentes ciclos), de conselho de turma, de departamento, em relatórios das áreas disciplinares e nos PCTs, ficam sempre registadas todas as informações referentes a cada turma e aos conteúdos lecionados. (Escola II-3, p.9).

Subcategoria C2-Na escola	
Indicadores	Unidades de registo
Articulação vertical/ horizontal do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • A articulação vertical e interciclos também é concretizada pela inclusão de um docente do 1º ciclo, representante de uma área disciplinar no correspondente departamento curricular da escola sede (ex: docente do 1º ciclo representante da área da língua portuguesa tem assento no departamento de línguas). (Escola III-15, p.5). • A articulação horizontal é, presentemente, utilizada nesta escola, de uma forma generalizada, não só a nível intradepartamental como a nível interdepartamental, conforme se poderá constatar nos diversos documentos (planificações, projetos curriculares de turma e planificação de atividades extracurriculares, com caracter interdisciplinar que favorecem a articulação do currículo) elaborados no âmbito dos departamentos curriculares, dos grupos de recrutamento e em sede dos conselhos de turma. (Escola III-21, p.4). • Entendemos a articulação como um meio privilegiado do Agrupamento estabelecer relações intra e interdepartamento, entre docentes, quer de uma mesma disciplina ou área disciplinar, quer de ciclos diferentes. Assim, foram definidos três níveis de articulação: a) Articulação Organizacional (RI); b) Articulação Curricular (PE, PCA, PCT, PPAA); c) Articulação Pedagógica (PE, PCA, PCT, PPAA); o Agrupamento determinou, ainda, em cada um dos documentos estruturantes, as orientações/formas de concretização da articulação; as quais podem assumir quatro tipos:1. Estabelecimento de relações entre os níveis e ciclos de ensino; 2. Estabelecimento de relações entre conteúdos; 3. Realização de atividades entre as escolas e a comunidade; 4. Coerência entre projetos que permitam compreender e desenvolver competências de intervenção em situações contextualizadas; Assim, as estruturas de orientação educativa efetivam a articulação nas mais diversas formas. (Escola III-17, p.5). • O Agrupamento privilegia a constituição de equipas pedagógicas (manutenção de diretores de turma e docentes) que acompanham os alunos ao longo dos ciclos de ensino e que fomentam mecanismos de sequencialidade, e de articulação e de interação, facilitadores da adoção de estratégias de ensino adequadas e adaptadas às capacidades e ritmos dos seus alunos. Na transição entre ciclos de ensino e de forma assegurar esta sequencialidade pedagógica, são efetuadas reuniões entre os docentes do pré-escolar e os de 1.º ciclo, assim como entre estes docentes e os conselhos de turma do 5.º ano. (Escola III-17, p.8). • (...) em relação à gestão vertical do currículo, o Agrupamento de Escolas (...) encontra-se empenhado e a trabalhar nesse sentido, sendo os progressos alcançados entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico e noutras disciplinas e ciclos de ensino (especialmente em Língua Portuguesa), motivadores e impulsionadores de tal dinâmica nos restantes ciclos e disciplinas; esta é uma das nossas metas prioritárias e um trabalho em verdadeiro desenvolvimento. (Escola IV-7, p.6). • No âmbito do item planeamento e articulação, não há qualquer referência à articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo como exemplo de verticalidade, quer no domínio das atividades, quer nos conteúdos e que se encontra patente nos conselhos de articulação realizados por trimestre, desde 2010-2011; (Escola IV-9, p.1). • (...) não há referência à articulação vertical intra grupos no segundo e terceiro ciclos que é uma prática sustentada desde que se procedeu à alteração das estruturas de orientação educativa em 2008. (Escola IV-9, p.1). • (...) na área disciplinar de Língua Portuguesa , os docentes fizeram uma análise conjunta dos novos programas, desde o 1º ao 3º ciclo, tendo sido realizadas sequencias didáticas e anualizações dos conteúdos programáticos. (Escola II-3, p.9).

Subcategoria C2-Na escola	
Indicadores	Unidades de registo
Articulação vertical/ horizontal do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Não é feita qualquer referência ao trabalho de articulação vertical sustentada, através das assessorias, incluído no Plano de Ação da Matemática durante o último quadriénio; não é referido que os vários projetos de enriquecimento curricular têm como fundamento a articulação intra ciclos (com os docentes de todos os ciclos a interagirem com os alunos); não é feita referência à articulação vertical no que respeita aos diretores de turma no segundo e terceiro ciclos. (Escola IV-9, p.1). • No PCA (Projeto Curricular do Agrupamento) estão estipuladas, ao longo do ano letivo, diversas reuniões que visam a gestão articulada do currículo (vertical/horizontal). Estas têm como objetivos proceder à análise das competências desenvolvidas/a desenvolver, articular conteúdos, harmonizar estratégias de atuação, delinear atividades para o PAA, partilhar material pedagógico, refletir sobre os resultados escolares, entre outros. A articulação vertical do currículo é realizada em reuniões de: coordenadores de departamento /conselho de docentes; professores das AEC com professores do 2º ciclo; (...). (Escola II-4, p.4). • Relativamente à articulação vertical vem referido que é garantida, fundamentalmente, pela continuidade das equipas pedagógicas e por reuniões interciclos no final do ano letivo, apresentando margens de aprofundamento e melhoria. O Conselho destacou também o trabalho de parceria e articulação vertical com o 1º ciclo no domínio da matemática e a potencialidade de articulação curricular aproveitada pelos professores a partir do conhecimento dos resumos das planificações anuais a cada disciplina, disponíveis na plataforma moodle. (Escola III-6, p.4). • (...) não é valorizada a articulação entre ciclos realizada ao nível dos departamentos e dos docentes titulares de turma com os Diretores de Turma, no sentido de ajustar estratégias, uniformizar critérios de atuação, seguir as orientações e deliberações do Conselho Pedagógico, privilegiando uma sequencialidade progressiva. (Escola III-7, p.11). • (...) no início do ano letivo, visando a construção dos projetos curriculares de turma, é assegurada a presença do docente do 4º ano de escolaridade nos conselhos de turma do 5º ano. De igual modo, é assegurada a presença do professor diretor de turma do 6º ano nos conselhos de turma do 7º ano. Concomitantemente, e conforme se pode verificar através dos relatórios produzidos, são realizados, periodicamente, encontros de trabalho “Jornadas Pedagógicas”, entre os diversos níveis e ciclos de ensino, visando, precisamente, debater e promover a gestão curricular sempre numa perspetiva de articulação sequencial e progressiva do currículo. (Escola III-9, p.3). • (...) importa relevar um conjunto de ações que vêm a ser realizadas, de forma a facilitar a integração dos alunos nos níveis e ciclos de ensino sequenciais, designadamente: visita dos alunos do pré-escolar às instalações do 1º ciclo e dos alunos do 4º ano às instalações da escola sede; (Escola III-9, p.3). • A estas formas de articulação deve acrescentar-se o trabalho desenvolvido pelo agrupamento nos últimos anos ao criar estruturas educativas diretamente vocacionadas para a promoção de articulação vertical, como sejam a criação dos conselhos de disciplina, que agregam todos professores da mesma disciplina/área independentemente do grupo de recrutamento (ex:...), cuja orgânica está plasmada no RI. (Escola III-15, p.5). • (...) ainda, em projetos como o EuroLifeNet, bastante inovador pela ligação e articulação entre ciclos e entre níveis de ensino (básico, secundário e superior). (Escola IV-1, p.2).

Subcategoria C2-Na escola	
Indicadores	Unidades de registo
Articulação vertical/ horizontal do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Importa clarificar que desde há mais de uma década que a Direção da escola tem proposto, em sede de reunião da área pedagógica (...) a criação de dispositivos de articulação entre estabelecimentos de ensino, no período de matrículas e constituição de turmas, de forma a garantir a passagem de informação sobre os alunos que transitam de ciclos e escola, para responder, em tempo útil e de modo ajustado, às necessidades dos alunos e respetivas famílias. (Escola IV-12, p.2). • Não deixamos de reconhecer a importância da articulação curricular e pedagógica entre ciclos de ensino, nomeadamente entre os 2º e 3º ciclos do ensino básico e essa é nossa preocupação nos contactos que estabelecemos; esse argumento, com a qual concordamos em absoluto, e, aliás, um dos grandes argumentos para a concretização de agrupamentos e agregação de escolas. (Escola IV-13, p.2). • No que diz respeito à articulação vertical a escola desenvolve um trabalho baseado na sequencialidade das turmas e na continuidade pedagógica dos professores ao longo de cada ciclo de estudos. A ligação aos estabelecimentos de ensino de origem dos alunos, na mudança de ciclo, passa pela análise individual do processo do aluno, pelo diretor de turma, complementada pela realização de questionários com vista à caracterização dos mesmos. (Escola IV-15, p.2).
Participação em projetos da escola	<ul style="list-style-type: none"> • (...) atividades que o Agrupamento tem promovido, nomeadamente a participação ativa na semana cultural, nas atividades dos clubes (desporto escolar, (...) – património), reforçando a capacidade de iniciativa - como no caso da rádio da escola, dinamizada por um grupo de alunos, a participação nas atividades dinamizadas pela BECRE, pelo PES e a concretização dos diferentes Projetos Curriculares de Grupo/Turma, bem como os melhoramentos e requalificações dos diferentes espaços do agrupamento, ao longo dos últimos anos fomentando espaços de estudo autónomos e (...). (Escola IV-3, p.3). • A criação de clubes (eco-clube, clube de música, de artes, de ciências, de línguas, Oficina de Leitura e Escrita) e outras atividades extracurriculares (Desporto Escolar, teatro...) permitem aos alunos a permanência na escola para além do horário letivo; (Escola II-6, p.4). • A educação para a interculturalidade e para a cidadania social é uma prioridade na formação dos nossos alunos. Salientamos a relação da escola com o meio social através do voluntariado e de ações de solidariedade, concretizadas no apoio a idosos, crianças, deficientes e desfavorecidos no âmbito da área curricular não disciplinar de Área de Projeto; (Escola II-12, p.2). • (...) atividades que constam nos projetos curriculares de turma ou no plano anual de atividades e são estruturadas pelos conselhos de turma ou pelos subdepartamentos/ departamentos curriculares/ biblioteca escolar/ GAJ. Destacamos os seguintes projetos/atividades de articulação curricular (...) (Escola II-12, p.4). • (...) os alunos envolvem-se e participam em diferentes iniciativas constantes no Plano Anual de Atividades, propõem atividades da sua iniciativa e assumem responsabilidades na organização das mesmas. (Escola III-7, p.8).
Planos de melhoria na utilização dos recursos escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Dado o facto de existirem apenas dois laboratórios equipados para a realização de atividades experimentais e onze turmas do 3º ciclo e três do secundário, a distribuição dos horários semanais das turmas, no início do ano letivo, tem otimizado a utilização destas salas para que possam ser utilizadas por todos os alunos (...) (Escola III-2, p.5).

Subcategoria C2-Na escola	
Indicadores	Unidades de registo
Planos de melhoria na utilização dos recursos escolares	<ul style="list-style-type: none"> • (...) a sala de estudo como um recurso educativo, assim definido no regulamento da sala de estudo, e não como um local de castigo, no entanto pretende mudar a opinião dos alunos e eventuais docentes neste sentido. Esta sala é utilizada como recurso educativo complementando as atividades realizadas na Biblioteca escolar. Estes dois recursos complementam-se e estão abertos durante todo o tempo letivo escolar (8:30-17:00 horas). (Escola II-7, p.3). • (...), foram criados dois projetos, em articulação com a Biblioteca Escolar, denominados “LEITURAS” e “ENCONTROS INTER-GERACIONAIS”. (Escola II-8, p.3). • No Ensino Profissional, no 12º ano, articulação entre a disciplina de Português (...) em parceria com a Biblioteca escolar e o professor Orientador da Prova de Aptidão Profissional (PAP), permitindo acompanhar de forma sustentada a metodologia de projeto a aplicar (...). (Escola I-1, p.3). • (...) a motivação dos alunos para a utilização espontânea da biblioteca escolar já é e continuará a ser feita. Contudo, a organização curricular diária dos alunos só lhes permite frequentar a biblioteca à hora do almoço, o que os condiciona, uma vez que apenas têm uma hora. Deste modo torna-se fundamental a rentabilização deste espaço durante a atividade letiva, funcionando o professor como mediador do processo de interação aluno-conhecimento-lazer, o que já foi proposto pelos docentes nos planos de ação das várias disciplinas, realizados no final do ano letivo transato e atualizados no início do presente, tendo sido iniciada a sua implementação. (Escola I-5, p.1). • Este ano letivo a Biblioteca, em articulação com o departamento de Línguas, colabora na atividade/concurso, a nível distrital, “Só... Letrar”. Estas participações têm contribuído para um aumento significativo de requisições domiciliárias de livros, conforme dados arquivados em sede própria, o que tem vindo a contribuir para a melhoria de todo o processo de ensino-aprendizagem. A Biblioteca continua a ser um local privilegiado para encontros com escritores, ciclos de conferências, exposições e espaços de estudo/apoio. Destaque evidente tem sido dado a este local aquando da comemoração de eventos - tais como o Primeiro Centenário da Implantação da República e a Comemoração Anual do Dia do Patrono -, os quais constituem momentos em que os alunos são chamados a intervir realizando pesquisas, produção de textos e leituras. (Escola II-8, p.4). • (...) refere-se a existência, a tempo inteiro, de uma psicóloga que garante o funcionamento de um Serviço de Psicologia e Orientação com repercussões muito positivas na vida académica dos alunos dado o seu trabalho de orientação vocacional, mas também de atendimento personalizado, de análise e referenciação de dificuldades (de enormíssima importância na elaboração de planos de recuperação e de acompanhamento); (Escola II-8, p.13). • No sentido de colmatar a verba disponível para adquirir os materiais/reagentes, as docentes destes grupos disciplinares têm realizado anualmente uma “Feira dos Minerais” e uma “Feira de plantas” abertas à comunidade educativa e cujo lucro tem sido utilizado na aquisição de materiais e equipamentos para os laboratórios de ciências físicas e naturais. O departamento também participa todos os anos na Feira de S. Martinho (atividade do PAA) onde angaria fundos para a aquisição de material. (Escola III-2, p.6). • A dinamização de espaços de estudo (sala de estudo na básica e secundária) e centros de recursos/ bibliotecas escolares abertos a toda a comunidade educativa, focando o seu trabalho no apoio ao currículo e no desenvolvimento de competências transversais de literacia, raciocínio lógico-matemático, trabalho de grupo, gestão do tempo, planeamento; (Escola III-4, p.4).

Subcategoria C2-Na escola	
Indicadores	Unidades de registo
Planos de melhoria na utilização dos recursos escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da Gestão, limitamo-nos a concordar com as afirmações da Equipa de Avaliação Externa que faz considerações abonatórias à gestão dos espaços, distribuição de equipamentos, boas práticas de conservação, higiene e limpeza. (Escola III-5, p.2). • (...) a realização de uma ação de formação (...) dinamizada, numa perspetiva de boa gestão dos recursos especializados, por dois docentes do quadro com formação na área. (Escola III-9, p.3). • A nosso ver, a articulação entre as Bibliotecas deste Agrupamento e os diferentes Departamentos, tem sido uma das vertentes onde mais se têm operado e verificado mudanças, desde o ano letivo de 2008/09, ano em que a Biblioteca da EB 2,3 passou a estar integrada na Rede de Bibliotecas Escolares. Deste modo, desde o ano letivo de 2009/10 que o Plano Anual de Atividades do Departamento de Línguas, do Departamento de Ciências Exatas, Físicas e Naturais e do Departamento de Humanidades que contemplam atividades em articulação com o Plano Anual de atividades da Biblioteca, e são concretizadas no espaço da Biblioteca, tais como (...). (Escola III-8, p.2). • (...) os esforços significativos de sucessivas lideranças da Escola Secundária (...), não só para melhorar os espaços existentes e os equipamentos disponíveis, como reconhece a equipa, mas também para alargar a prática desportiva dos alunos a modalidades que requerem instalações específicas e que não existem na da Escola Secundária (...), como por exemplo a natação. (Escola III-10, p.15). • Os computadores, bem como outros equipamentos tecnológicos, estão disponíveis para os alunos em contexto de sala de aula e fora dela. A sua adequada utilização é potenciada em articulação com atividades e conteúdos curriculares e extracurriculares, numa gestão eficaz de meios para a promoção da aprendizagem específica e do desenvolvimento cultural dos utilizadores; (Escola III-12, p.15). • De realçar ainda, o papel da Biblioteca Escolar no fomento do gosto pela leitura e pela produção escrita, incentivando o espírito criativo nos nossos alunos. (Escola IV-7, p.4). • (...) tal como referido no texto de apresentação do AE(...), o uso da plataforma Moodle está generalizado ao nível dos docentes e é também cada vez mais utilizado na interação com os alunos. A utilização, por parte dos alunos, dos recursos informáticos para realização de trabalhos é prática corrente no AESI, tendo o uso dos quadros interativos aumentado de forma muito significativa. É de salientar, ainda, a utilização da “Escola Virtual”, da Porto Editora, pela maioria dos professores da escola sede. (Escola IV-7, p.12). • Sendo referidos apenas alguns casos pontuais de indisciplina, não são evidenciadas as boas práticas nesta matéria, nem revelada a atribuição de tempos não letivos a um docente com formação na área jurídica, para a instrução de processos disciplinares, nem a prestação de serviço comunitário no Centro de Dia como uma das medidas integradoras. (Escola III-7, p.9). • (...) embora persistam muitos casos de indisciplina, são menos gravosos . Contrariamente ao que aconteceu no primeiro ano de funcionamento da Comissão de Supervisão Disciplinar - CSD (ano letivo 2010/2011), em que houve uma delegação excessiva de casos para esta comissão, neste momento, e após alargada reflexão sobre as praticas, a CSD funciona como uma instância de recurso para casos considerados graves ou muito graves. Os diretores de turma adquiriram um papel preponderante na resolução situações que requerem medidas educativas preventivas e algumas corretivas. (Escola II-4, p.2).

Subcategoria C2-Na escola	
Indicadores	Unidades de registo
Planos de controlo das regras e disciplina nos espaços escolares	<ul style="list-style-type: none"> • No que concerne ao Gabinete de Mediação de Conflitos – GMC (...) a ideia veiculada de que pretende ser um local de trabalho destinado aos alunos a quem é dada ordem de saída da sala de aula, não corresponde de todo à essência do projeto de prevenção de conflitos pensado, elaborado e apresentado com base numa análise extremamente rigorosa e pormenorizada da situação da escola sede do agrupamento. Assim, a criação e importância do GMC, surge como uma das estratégias (o desenvolvimento de tutorias grupais e individuais, aos grupos de alunos turma onde se concentram a maioria das problemáticas foi outra das estratégias propostas) apresentadas pela CSD (Comissão de Supervisão Disciplinar). (Escola II-4, p.2). • A linha de atuação desta direção, no sentido de resolver o baixo índice de problemas de indisciplina (que a partir de 2009 tem vindo a diminuir nos registos internos do Agrupamento, tendo em conta o tipo de ocorrência e os alunos envolvidos, tal como foi referido no painel de encerramento com a equipa avaliativa), centra-se na aplicação de medidas corretivas e não sancionatórias, nomeadamente, no cumprimento de atividades de integração escolar e serviço comunitário e não na suspensão de alunos, contrariando a orientação frequentemente formulada pelos relatores das ocorrências. (Escola II-8, p.5). • O trabalho articulado entre a direção, os diretores de turma, no âmbito do Programa de Tutoria, e o Gabinete de Ação Pedagógica, tem possibilitado a implementação no Agrupamento de uma cultura de exigência e responsabilização, por um lado, e por outro, de intransigência perante comportamentos desadequados, (...). (Escola IV-6, p.3). • (...) constata-se de que de facto a indisciplina deixou de ser um problema de primeiro plano no nosso agrupamento (opinião corroborada também pelos encarregados de educação em reuniões com a direção), sendo que na escola sede a introdução do cartão de aluno, primeiro, e agora da videovigilância, vieram dar mais um forte contributo nesta matéria, dado que deixou de circular dinheiro na escola, fator primordial em muitos problemas anteriormente registados. (Escola IV-21, p.2).
Subcategoria C3-Em sala de aula	
Indicadores	Unidades de registo
Práticas educativas diversificadas	<ul style="list-style-type: none"> • Não foram as candidaturas ao Prémio “Ciência na Escola” (...) que motivaram a prática experimental. Aliás, não se entenderia que o agrupamento fosse premiado, a nível nacional, se não houvesse uma prática regular que levasse à apresentação de projetos de qualidade; (...) ficou demonstrado que a prática experimental é trabalhada de forma regular e consistente, desde o pré-escolar ao 3º ciclo. (Escola I-4, p.3). • Nos últimos anos e, especialmente, a partir da intervenção da equipa de avaliação externa, no ano de 2008, o agrupamento tem apostado na melhoria das práticas letivas/pedagógicas e tem dinamizado todo um conjunto de praxis organizacionais que se têm afirmado eficazes no percurso escolar dos alunos, (...). (Escola II-1, p.1). • A diversificação de recursos e metodologias de ensino na sala de aula é bem evidente no Plano Anual de Atividades-PAA e nos Projetos Curriculares dos diferentes grupos /turmas. (...) abrangem áreas tão diversificadas como a utilização das TIC, a realização de atividades experimentais, visitas de estudo, atividades de expressão plástica, atividades de expressão física e desportiva, a utilização das bibliotecas e a participação em projetos existentes na escola. (Escola II-4, p.4).

Subcategoria C3-Em sala de aula	
Indicadores	Unidades de registo
Práticas educativas diversificadas	<ul style="list-style-type: none"> • A fim de promover o conhecimento e o bom uso da Língua Portuguesa, de forma transversal, os alunos do 4º e 5º ano realizam a atividade história partilhada (história construída em conjunto por todas as turmas destes anos). (Escola II-4, p.5). • Os manuais não são o principal medidor do desenvolvimento do currículo. No entanto, são instrumentos necessários para o trabalho de desenvolvimento da compreensão escrita, para a resolução dos exercícios de aplicação dos conteúdos ministrados e base de estudo; são criteriosamente escolhidos, em função do cumprimento do currículo e da apresentação de propostas de estratégias inovadoras e diversificados, incluindo as atividades experimentais; (Escola II-4, p.6). • A realização de atividades experimentais não surge da iniciativa pessoal dos docentes pois as planificações feitas pelos conselhos de ano e pelos departamentos curriculares contemplam-nas, pelo que constituem uma prática em contexto de sala de aula, o que também se pode comprovar através dos sumários existentes nos livros de ponto dos diferentes grupos /turmas. (Escola II-4, p.6). • (...) sobre a área curricular de Estudo Acompanhado (...), as atividades incidiram sobretudo no fornecimento aos alunos de técnicas de estudo, organização do tempo e das matérias a estudar, estudo de conteúdos das diversas disciplinas (...) aplicando as técnicas de estudo transmitidas; elaboração de trabalhos solicitados no âmbito das várias disciplinas e esclarecimento de dúvidas surgidas durante o estudo. (Escola II-7, p.2). • (...) existem condições para o desenvolvimento de atividades experimentais, mas saliente-se que a carga horária semanal das ciências centra-se num único bloco de 90 minutos. Neste tempo semanal desenvolvem-se conteúdos, criam-se situações de aprendizagem centradas na resolução de problemas, realizam-se atividades complementares dinamizadas pelo professor como demonstração e atividades experimentais desenvolvidas pelos alunos, numa perspetiva de ilustrar/visualizar/consolidar uma determinada situação ou contexto. Dada a extensão dos programas disciplinares e as dificuldades apresentadas pelos alunos, existindo, igualmente, a necessidade de equilibrar teoria, aplicação e prática, não é possível desenvolver atividades experimentais em todas as aulas, (...). (Escola II-7, p.3). • De acordo com o princípio “Qualidade das Aprendizagens” que consta no projeto educativo de escola, pretende-se desenvolver “... a curiosidade intelectual e o desejo de saber; a análise crítica e a pesquisa; a realização de trabalhos científicos e a autonomia das aprendizagens (...) valorizando o trabalho como componente essencial de qualquer aprendizagem de qualidade”. Neste sentido, é necessário desenvolver metodologias e atividades que promovam os referidos pressupostos pedagógicos. Por isso, na ES (...) coexistem dois processos de aprendizagem, o aprender ensinado e orientado e o aprender autónomo, constituindo este último a grande finalidade da prestação do serviço educativo. (Escola II-12, p.3). • Elaboração de planos de desenvolvimento para alunos do ensino secundário com elevado desempenho escolar, de modo a potenciar e maximizar as suas capacidades; (Escola I-1, p.5). • A Escola aderiu ao projeto Turma + que possibilita uma maior adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem com a constituição de dois grupos diferentes de alunos com lecionação separada nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Inglês e Ciências FQ de 8º ano que resulta numa melhoria do processo de ensino-aprendizagem e num maior sucesso escolar. Aos diferentes ritmos de aprendizagem, fortemente pronunciados, a Escola tenta responder com o trabalho docente em dupla pedagógica. (Escola III-12, p.21).

Subcategoria C3-Em sala de aula	
Indicadores	Unidades de registo
Planos de recuperação/acompanhamento pedagógico de alunos com mais dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • Importa realçar o núcleo de educação especial que equaciona respostas educativas personalizadas e condizentes com as problemáticas, perfis de funcionalidade, características de aprendizagem e fatores contextuais dos alunos. Estas respostas têm-se revelado bastante eficazes, uma vez que grande parte destes alunos obtém sucesso escolar, não obstante a carência de recursos humanos considerados imprescindíveis, designadamente um psicólogo, maior número de docentes e assistentes operacionais para acompanhamento de alunos com autonomia reduzida. (Escola III-7, p.12). • As práticas de diferenciação pedagógica são generalizadas a todas as turmas das várias escolas, pelo que as condições de sucesso pleno proporcionadas a todos os alunos. Foram apresentadas as diferentes práticas no decorrer da intervenção, na apresentação inicial e nos painéis, focalizando as diferentes necessidades do aluno com dificuldades de aprendizagem, até as resultantes de carências no âmbito social, familiar económico ou de saúde, que recebem tratamento individualizado utilizando os recursos da escola (...). (Escola I-4, p.3). • (...) é reconhecido que “(...) Esses projetos curriculares demonstram também a adaptação das respostas educativas às características do grupo/turma e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem de cada criança/aluno.” (Escola I-4, p.3). • (...), no seguimento da avaliação final do ano anterior e da avaliação diagnóstica no início de cada ano letivo, os docentes adotam estratégias de ensino de acordo com as necessidades dos alunos aplicando, por exemplo, as previstas no Desp. Norm. n.º 50/2005 bem como as medidas em sede de PCT. Os alunos com maiores dificuldades são encaminhados para aulas de apoio pedagógico ou atividades de apoio educativo. A implementação de CEF e ainda, pela primeira vez, durante este ano letivo a criação de uma turma de Percurso Curricular Alternativo no 3º Ciclo, permitirão a estes alunos concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses, ou para poderem prosseguir estudos ou formação que lhes permita uma entrada qualificada no mundo do trabalho. (Escola III-17, p.8). • Os alunos com necessidades educativas especiais sempre foram alvo de uma integração positiva. O grupo de educação especial atua em articulação com os docentes titulares de turma/conselhos de turma, procurando em conjunto o programa mais ajustado aos alunos. Há uma preocupação particular com a transição para a vida ativa através de programas específicos e com recurso a protocolos com empresas locais. (Escola III-17, p.8). • Ao nível das Práticas de Ensino, salientaria: (...) c) Definição de critérios para implementação de medidas de apoio educativo formalizado num plano. São adotados mecanismos de diferenciação dos alunos por perfil de competências: o nível de desempenho 1 - o aluno não possui e/ou não consegue mobilizar conhecimentos (...); o nível de desempenho 2 - o aluno possui e/ou mobiliza alguns conhecimentos essenciais, mas (...). (Escola I-1, p.3). • A constituição de assessorias pedagógicas, desde há quatro anos a esta parte, em disciplinas onde se regista maior insucesso escolar, (...), com o objetivo de desenvolver e consolidar práticas de diferenciação pedagógica e, conseqüentemente, atender às necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. (Escola I-1, p.3). • Ao nível das Práticas de Ensino, salientaria: (...) b) A implementação de “medidas-ponte”, por nível de proficiência, destinadas a alunos (8º, 9º e 10º anos), (...). Tais medidas, assentam em aulas de recuperação a decorrer nos primeiros 15 dias de Setembro de cada ano, com o objetivo de harmonizar ritmos de aprendizagem (...). (Escola I-1, p.3).

Subcategoria C3-Em sala de aula	
Indicadores	Unidades de registo
Planos de monitorização da atividade científico-pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Também, a organização dos departamentos em subcoordenações por áreas disciplinares, o trabalho de equipa, a partilha de materiais e a elaboração conjunta de instrumentos de avaliação são aspetos facilitadores do conhecimento e acompanhamento da prática letiva dos docentes. (Escola I-2, p.4). • A assistência de aulas a docentes com maiores dificuldades tem sido pratica dos coordenadores, sempre que o horário do docente e do coordenador o permite, assim como no âmbito da supervisão dos docentes titulares de turma aos docentes das AEC, sempre que tal se mostra necessário. Reafirma-se, assim, que a assistência de aulas entre docentes é promovida neste agrupamento, sendo certo que existem constrangimentos de vária ordem que obstam a sua prática com caráter mais sistemático. (Escola I-9, p.3). • Em sede de reuniões de departamento e/ou grupo disciplinar, a elaboração das planificações, a avaliação do ponto da situação, a definição dos critérios de avaliação, a implementação de medidas e estratégias de recuperação, a reformulação de práticas letivas no sentido de um maior ajustamento de atuações, constituem a nosso ver, procedimentos adequados de acompanhamento da prática letiva de cada docente. (Escola I-2, p.4). • (...) assessorias realizadas em sala de aula, por professores de matemática e EVT ao nível das atividades de articulação, no tratamento de conteúdos comuns e devidamente sumariados nos livros de ponto.(Escola I-2, p.4). • A supervisão da prática letiva em sala de aula só é feita, em casos pontuais, quando se justifica ou por solicitação dos docentes. (Escola II-4, p.7). • Subscrevemos o referido no relatório de avaliação externa como razões para esta tendência de subida de resultados académicos dos alunos, nomeadamente: o trabalho realizado na educação pré-escolar, no âmbito da observação, planificação e avaliação das aprendizagens das crianças, (Escola III-4, p.3). • Considerou-se que o importante seria que se criasse um clima de trabalho colaborativo, potencializando, reforçando e intensificando algumas práticas existentes e passando pela presença de professores em aulas de outros colegas. (Escola III-6, p.2). • (...) desenvolve monitorização da prática letiva em sala de aula, através do recurso à figura de Assessoria, que tem vindo a ser implementada nos últimos quatro anos letivos, sempre que se identificam dificuldades ao nível da gestão da aula e/ou da aprendizagem dos alunos. A título de exemplo, no passado ano letivo, três docentes desta Escola foram assessorados, em sala de aula, por colegas de grupo disciplinar. Em todos os casos, foi uma medida com impacto positivo na gestão das aulas e nas aprendizagens dos alunos. (Escola III-10, p.13). • A monitorização e supervisão das práticas letivas em contexto de sala de aula ocorre, de forma sistemática, nos momentos em que se faz o ponto de situação em relação ao cumprimento dos programas (balanço do processo de ensino-aprendizagem), tendo em conta as planificações efetuadas e através da análise de situações de manifesto insucesso, quer ao nível da disciplina (conselhos de grupo de recrutamento), quer ao nível dos conselhos de turma. (Escola III-21, p.6). • Reforçamos que o Agrupamento tem apenas 8 docentes do seu quadro no 2º e 3º CEB, havendo grupos disciplinares que têm apenas docentes contratados. Apesar disso, a supervisão pedagógica foi, e tem sido assegurada, pelos elementos da direção e pelos coordenadores de departamento em horas retiradas ao seu trabalho individual. Nas situações de observação de aulas houve melhorias na prática letiva docente e melhorias no trabalho desenvolvido com as turmas, (...) (Escola IV-2, p.5).

Subcategoria C3-Em sala de aula	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Planos de monitorização da atividade científico-pedagógica</p> <p>Planos de controlo da indisciplina</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cada coordenador colabora diretamente com o representante do grupo de recrutamento/disciplina, os quais, mas mais particularmente este último, acompanham as planificações das aulas, a produção de materiais didáticos e as atividades de avaliação, especialmente no âmbito da avaliação de diagnóstico e da avaliação formativa, de forma a assegurar a qualidade científica e pedagógica da atividade letiva de todos os docentes. (Escola IV-7, p.13). • A disciplina na sala de aula é fundamental para o processo de aprendizagem. As situações de indisciplina “... são dirimidas pela atuação imediata dos diretores de turma e da direção”, segundo o relatório de avaliação externa. Neste sentido, tanto a diretora, como o subdiretor e a professora adjunta, em situações de indisciplina, atuam de imediato: reúnem com os alunos, entram na sala de aula quando solicitados e reúnem com os encarregados de educação. (...). Os focos de indisciplina a nível de alunos e/ou turmas são identificados no 1º período letivo e são tomadas medidas que envolvem a direção, o diretor de turma, todo o conselho de turma, alguns pais e encarregados de educação e, em certas situações, o delegado de turma. De um modo geral, na sala de aula, há tranquilidade e um bom clima pedagógico. (Escola II-12, pp.2-3). • Acompanhamento, monitorização e apoio do coordenador de departamento e do delegado de grupo aos professores, no terreno, designadamente àqueles que revelam mais dificuldades na prática pedagógica e na manutenção da ordem dentro da sala de aula. (Escola I-1, p.2). • “ (...) persiste alguma indisciplina perturbadora da aprendizagem, que o Agrupamento tem tratado.” O Agrupamento tem vindo a envidar esforços na minimização dos problemas de indisciplina. Está a ser implementado o Projeto de Inserção Escolar (PIE), que tem como objetivo contribuir para a resolução de problemas de indisciplina e promover a reflexão sobre os comportamentos problemáticos dos alunos. Sempre que necessário, a Direção reúne com os alunos e respetivos encarregados de educação para colmatar problemas emergentes. Todos os alunos, em cada turma assinam um contrato pedagógico que os compromete com os seus deveres. (...). (Escola III-3, p.3). • A referência a que a indisciplina, especialmente em sala de aula, (...), deve ser olhada à luz de um contexto mais global e reconhecido pela generalidade de professores que já lecionaram noutras escolas e que reconhecem a existência natural de casos pontuais de indisciplina, mas que, considerando quer o número quer a gravidade das situações, não se afiguram de relevância significativa, sendo sempre devidamente acompanhados e resolvidos, (...). (Escola III-6, p.4). • (...) de intransigência perante comportamentos desadequados, (...). Sistemáticamente nas reuniões de conselho de turma são estipulados critérios de atuação conjunta dos professores, de acordo com o perfil da turma, e inscritos no respetivo projeto curricular de turma. As estratégias implementadas parecem ser eficientes e adequadas, embora haja consciência da necessidade de introdução de estratégias de melhoria em função das avaliações periódicas realizadas. (Escola IV-6, p.3). • A coexistência dos dois espaços tem por base o tratamento diferenciado dos níveis de indisciplina, sendo que os alunos que são dirigidos à Sala de Estudo continuarão a realizar tarefas destinadas pelo docente que utilizou a medida corretiva, retornando após a sua execução à sala de aula. Os alunos que manifestam comportamentos com um nível de gravidade mais elevado são enviados para o Gabinete do Aluno onde desenvolverão um processo de reflexão sobre o comportamento inadequado. Contudo, o professor da disciplina e o diretor de turma continuam a ser intervenientes ativos neste processo. (Escola IV-15, p.1).

Subcategoria C4-Na autoavaliação	
Indicadores	Unidades de registo
Referências à articulação entre avaliação externa e autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Não querendo perder a oportunidade de tirar partido da finalidade primordial do processo de avaliação externa - fomentar e consolidar a autoavaliação para que daí resulte uma oportunidade de melhoria (...). (Escola I-2, p.1). • Também entendemos que o processo de avaliação externa deve fomentar e consolidar a autoavaliação (...). (Escola IV-7, p.2). • (...) a opinião manifestada neste contraditório não pretende descurar a importância da avaliação externa na consolidação da autoavaliação (...).(Escola II-1, p.2). • (...) complementaridade entre princípios de dois modelos de avaliação, um de natureza externa e outro de natureza interna, complementaridade essa que consideramos vir a ser benéfica em todo o processo. (Escola II-1, p.15). • A avaliação interna, promovida pela escola, tem tido em atenção o quadro de referência e os domínios da avaliação externa das escolas implementada pela Inspeção-Geral da Educação. (Escola II-10, p.7). • (...) o presente processo de avaliação externa é por nós entendido como: Passo para consolidar a autonomia, sustentada em práticas de autoavaliação, já validadas, valorizando a participação na escola da comunidade educativa; (Escola III-1, p.1). • “olhar externo” (...) numa articulação comos processos de autoavaliação implementados, constitui uma oportunidade, antes, durante e após a visita da equipa de avaliação externa, de pensarmos o Agrupamento que “Somos” e o que queremos “Ser- uma Escola de Referência”, (...).(Escola III-4, p.2). • A melhoria do serviço prestado no Agrupamento, é consequência da atenção dada, precisamente às orientações quer da primeira Avaliação Externa quer das Autoavaliações, (...). (Escola III-5, p.3). • Utilização dos resultados da avaliação externa [realizada em 2007] na elaboração dos planos de melhoria [da escola] (...) a Escola, nomeadamente a partir da avaliação externa realizada em 2007, faz autoavaliação. Aliás foi enviado para a IGE como documento preparatório da avaliação externa realizada em dezembro de 2011, o documento “Relatório de Autoavaliação – 2010/11”, (...). (Escola III-12, p.41).
Melhoria dos mecanismos de autoavaliação da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Os documentos que a equipa produz são identificados, quando apresentados em departamento, Conselho Pedagógico ou Conselho Geral, como sendo da autoria da equipa de avaliação interna. Na página da internet do agrupamento a equipa de avaliação interna dispõe de um separador específico. Este grupo de trabalho, nas diferentes áreas que analisa, questiona a título de exemplo, pais e funcionários através de inquéritos, os quais são identificados como “Equipa de Avaliação Interna”. (Escola III-1, p.12). • Para além de docentes da escola terem participado em várias ações de formação e encontros sobre autoavaliação de escolas, para uma maior eficiência e eficácia deste processo, em 2008, no âmbito do Plano de Formação da ES (...), toda a equipa de autoavaliação realizou a ação de formação contínua “A Autoavaliação das Escolas _ Cultura de Avaliação e Melhoria de Qualidade”, na modalidade de oficina de formação que decorreu de 7/01/2008 a 11/07/2008, na ES (...). (Escola II-12, p.8). • (...) a autoavaliação tem vindo a constituir-se como uma prática contínua e progressiva que procura melhorar o desempenho do Agrupamento em áreas consideradas essenciais. (Escola I-2, p.7).

Subcategoria C4-Na autoavaliação	
Indicadores	Unidades de registo
Melhoria dos mecanismos de autoavaliação da escola	<ul style="list-style-type: none"> • A contratação de uma assessoria externa deve e tem que ser considerada uma medida do plano de melhoria desta equipa de autoavaliação. (Escola II-8, p.11). • Quanto à autoavaliação, consideramos de toda a pertinência a análise feita, pois, embora ela seja feita a nível dos grupos, parcelarmente, e ano a ano, é um aspeto que tem de ser melhorado a nível macroestrutural. (Escola I-7, p.6). • No tocante à recomendação da consolidação do processo de autoavaliação, consideramos que se trata de um processo inevitável, ou seja, iniciou-se de um modo mais estruturado no presente ano letivo e evidentemente não lhe resta outro caminho que não seja a continuidade e aprofundamento do processo de autoavaliação do agrupamento. (Escola I-2, p.9). • No triénio de vigência do contrato de autonomia (2007-2010) foram adotados processos diversificados de recolha de dados/informações (questionários, guiões – entrevistas, análise documental e observação direta) que culminaram na observação direta do funcionamento de apoios educativos e do conselho pedagógico e na observação de aulas, utilizando-se sempre grelhas de registo adequadas. Durante aproximadamente três semanas a equipa de autoavaliação entrou na sala de aula e observou a lecionação de um tema ou conteúdo por disciplina, tendo sido selecionadas as disciplinas sujeitas a exame nacional. (Escola II-12, p.8). • Como tal, a sua existência (equipa de autoavaliação) para além de legalmente enquadrada, tem o seu trabalho apreciado e aprovado de forma institucional, em órgãos democráticos e representativos da comunidade, relevando, ainda, o papel dos consultores, pois estes interagem com um público mais alargado, aportando para a avaliação interna da escola, que não é exclusiva da equipa em apreço, contributos e opiniões válidas. (Escola III-1, p.13). • (...) entende-se que, em termos de autoavaliação, toda a comunidade educativa é implicada na mesma, sendo o processo abrangente e representativo. (Escola III-1, p.14). • (...) mesmo mudando as equipas, pode existir sempre espírito e cultura de autoavaliação, basta que tenhamos essa preocupação, que atendamos às resoluções e orientações emanadas pelas equipas de autoavaliação. (Escola III-5, p.3). • Destacou-se a cultura de autoavaliação já enraizada, deve continuar a ser aprofundada, aproveitando-se e articulando-se as dinâmicas dos processos já em curso, promovidos no âmbito da Equipa de Autoavaliação, do Observatório da Melhoria e Eficácia das Escolas e do projeto Eduq, dando também uma periodicidade mais cíclica às iniciativas desenvolvidas. (Escola III-6, p.2). • (...) os procedimentos de avaliação interna têm sido apreciados e unanimemente elogiados pela Comissão de Acompanhamento Local – presidida pelo (...), e da qual fazem parte, entre outros, a autarquia e a Direção Regional de Educação do(...).(Escola III-10, p.17). • (...) a Escola não tem apenas uma equipa para proceder à avaliação interna, mas sim três. Uma equipa para avaliação dos resultados escolares dos alunos (...), outra para avaliação da execução dos projetos e atividades e ainda uma equipa responsável pela avaliação da qualidade dos serviços (através de inquéritos de frequência bial aos utentes). Estas equipas elaboram relatórios de reporte ao Diretor, ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Geral a fim que sejam divulgados, analisados e implementados os respetivos planos de melhoria. (Escola III-10, p.17).

Subcategoria C4-Na autoavaliação	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Melhoria dos mecanismos de autoavaliação da escola</p> <p>Planos de superação dos pontos fracos/ consolidação dos pontos fortes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realça-se que a versão portuguesa do modelo CAF-Educação aguarda homologação da IGE pelo que a Escola está a trabalhar com a versão inglesa traduzida pela SINASE; (Escola III-12, p.41). • As práticas de autoavaliação têm sido desenvolvidas sistemática e regularmente através de recolha, tratamento e divulgação de dados e informações sobre os resultados escolares e a prestação do serviço educativo. Desde 2006/07 existe uma equipa de AI constituída por docentes provenientes de vários níveis/ciclos de educação e ensino, pais, alunos e PND. A equipa tem produzido documentos vários de que se destacam os seguintes: Relatório de autoavaliação do triénio 2007/10, Relatório de autoavaliação 2010/11, que incluem a Avaliação da Organização, Gestão e Funcionamento do Agrupamento, Resultados escolares, Serviço Especializado de Apoio Educativo, Avaliação dos Serviços através de inquéritos por questionário lançados à comunidade. Muitos destes dados são recolhidos através da realização bienal de inquéritos por questionário à comunidade educativa. (Escola III-15, p.11). • O Relatório de Autoavaliação, efetuado anualmente, permite também verificar a diversidade, qualidade dos dispositivos utilizados e o envolvimento de toda a comunidade no processo, com os eventuais ganhos que daí decorrem, face ao conhecimento que a comunidade revela do referido processo, como é referido pela equipa de avaliação externa da IGE na página 9 “O envolvimento da generalidade da comunidade no desenvolvimento do processo de autoavaliação. (Escola IV-10, p.7). • O Projeto Educativo em discussão no Agrupamento, elaborado segundo a metodologia Balanced Scorecard é revelador da maturidade organizacional da comunidade educativa evidenciando a capacidade autoavaliação e conseqüente identificação de fatores críticos de sucesso. O seu Plano de Ação induz à melhoria das práticas organizacionais e ao seu impacto no desenvolvimento profissional dos colaboradores, na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e do nível de interação e cooperação de todos os intervenientes no ato educativo e no desenvolvimento comunitário. (Escola IV-10, p.7). • A comparação que a seguir se apresenta dos resultados das duas avaliações externas poderá permitir a constatação clara que houve, de fato, uma melhoria em relação aos aspetos apontados inicialmente como debilidades (...). (Escola I-2, p.8). • A monitorização dos resultados escolares é a trave mestra da autoavaliação das organizações escolares e a equipa da IGE concorda (se bem que não claramente) que esta linha de investigação está consolidada no agrupamento. Esta capacidade de autorregulação tem suportado opções organizativas e as estratégias de diferenciação consideradas fundamentais para o sucesso educativo de todos os alunos. (Escola II-8, p.11). • A autorregulação é praticada pelo Agrupamento de forma intencional e sistemática há vários anos. O tratamento estatístico dos resultados escolares dos alunos e a identificação dos fatores de insucesso levou à concretização de ações de melhoria cujos efeitos já são visíveis, como por exemplo a melhoria dos resultados escolares e a inexistência de abandono. (Escola II-4, p.13). • Dos processos de autoavaliação resultaram modificações substantivas nas práticas letivas, na organização do processo educativo e na elaboração dos documentos estruturantes do funcionamento do Agrupamento. (Escola III-3, p.7).

Subcategoria C4-Na autoavaliação	
Indicadores	Unidades de registo
Planos de superação dos pontos fracos/ consolidação dos pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> • No que diz respeito ao impacto da autoavaliação interna feita pela equipa, pensamos que as recomendações propostas, já permitiram uma melhoria dos resultados dos alunos, que com o decorrer do tempo se tornará mais sólida, pois é um trabalho extenso, moroso e com poucos resultados visíveis no imediato. (Escola III-21, p.8). • Constatamos que, 3 das 4 áreas de melhoria sugeridas, coincidem com a nossa perceção do desenvolvimento e progresso do Agrupamento, estando já a ser implementadas estratégias de melhoria. (Escola I-2, p.9). • (...) se partirmos da consideração dos pontos fracos identificados no relatório da Avaliação Externa realizada em 2008, constata-se que dos 3 pontos enunciados, todos foram superados, designadamente (...) se partirmos das asserções conotadas com aspetos/áreas merecedoras de melhoria que se encontram ao longo de todo o corpo do relatório da Avaliação Externa realizada em 2008, verifica-se que das 16 asserções, 11 foram superadas, nomeadamente: (...). (Escola IV-5, p.5). • A inexistência formal de um projeto de autoavaliação não impediu que fosse despoletado um conjunto de intervenções faseadas no tempo, com a plena participação da comunidade, que permitiu que todos os pontos fracos apontados pela avaliação externa realizada em 2008 fossem superados e a maioria dos constrangimentos transpostos. (Escola IV-6, p.6). • Com a atribuição das menções de Suficiente (...), Bom (...) e Bom (...), (o que confronta com os resultados da avaliação externa realizada (...) dezembro 2007, onde se obteve a menção de Suficiente em todos os domínios - fortaleceu-se a ideia de melhoria implementada no Projeto Educativo e no Projeto de Intervenção desta Direção. (Escola II-7, p.1). • Consideramos, pois, que a consolidação do referencial de autoavaliação é uma questão de tempo e que está a ser feita. Esta é uma não questão pois a sua consolidação está a ser efetuada; é um passo em frente no processo de melhoria, quando com parada com a realidade vivida antes da anterior avaliação externa. (Escola III-21, p.9).

ANEXO VII

Grelha da Categoria **D**-Sugestões de melhoria ao modelo de AEE, respetivas Subcategorias, indicadores e unidades de registo da análise dos contraditórios.

Subcategoria D1 -Procedimentos	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Maior duração das visitas</p> <p>Maior n.º de painéis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A observação direta foi pouca (12 turmas em 27 do 1º ciclo, 1 turma em 25 no 2º e 3º ciclos), breve (5 a 10 minutos de contato direto com a turma) e momentânea (dada a brevidade não foi possível observar momentos distintos da aula. (Escola II-4, p.5). • (...) certos de que três dias, apesar dos painéis e dos documentos deste Agrupamento, poderão não ser suficientes para captar a abrangência do trabalho desenvolvido por todos os intervenientes nesta comunidade educativa, (...). (Escola III-8, p.1). • Estamos convencidos que a equipa de avaliadores, com mais tempo para conhecer e avaliar o modelo de avaliação interna desta Escola, certamente perceberia que a existência de três equipas de autoavaliação tem permitido à Escola Secundária (...) implementar “um modelo de avaliação institucional estruturado” (...). (Escola III-10, p.18). • (...) a ES (...) reconhece e defende a importância da Avaliação Externa das Escolas e compreende a dificuldade do exercício de avaliação constrangido por um tempo muito curto de contato com a realidade organizacional de cada escola(...). (Escola III-20, p.1). • (...) a equipa inspetiva exerceu a sua atividade, embora tendo naturalmente em conta os constrangimentos causados pelas limitações de tempo disponível para a mesma, o que nem sempre facilitará a recolha de informação ou a sua aferição completa. (Escola IV-21, p.1). • Consideramos ainda que a imagem que os avaliadores externos revelam deste ponto (atividades experimentais e metodologia de projeto) pode dever-se também ao facto dos professores da área em questão não terem estado presentes em nenhum painel de forma a poderem esclarecer o modo como é desenvolvida a prática experimental e a divulgação da ciência, ou esta questão não ter sido aclarada convenientemente. (Escola III-2, p.4). • (...) consideramos uma lacuna neste processo de avaliação externa (2ºciclo) a ausência de qualquer referência ao principal órgão educativo e pedagógico de uma estrutura escolar, o Conselho Pedagógico (C.P.). (...) Esta é apenas uma sugestão para a melhoria do próximo ciclo de avaliação externa, 3º ciclo, pois verificámos que não se trata de uma situação pontual assinalada nesta intervenção, é o próprio desenho desta fase de avaliação externa, pois não há nenhum painel destinado ao Conselho Pedagógico. (Escola II-5, p.3).
Subcategoria D2 - Instrumentos usados	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Maior n.º de documentos consultados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) é feita a monitorização dos resultados apenas às disciplinas de Português e Matemática, consideramos que sendo este um segundo momento de avaliação externa deveria ter sido feito o estudo comparativo a outras disciplinas, em particular às disciplinas que foram trabalhadas no primeiro momento de avaliação externa para melhor posicionar o trabalho evolutivo da escola relativamente a este domínio. (Escola II-5, p.1). • (...) continua a enfatizar a análise dos documentos fundamentais do Agrupamento, o que se nos afigura ainda como uma dependência grande no processo de avaliação, em detrimento dos outros tipos de observação/análise. (Escola III-2, p.1).

Subcategoria D1- Procedimentos	
Indicadores	Unidades de registo
<p>Maior explicitação da grelha de classificação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Infere-se que na análise de dados recolhidos através dos inquéritos dirigidos à comunidade escolar a abertura “não concordo nem discordo” foi lida de forma negativa pela IGE, pelo que se considera que deveria haver maior clarificação desse aspeto em futuros instrumentos de recolha de dados; (Escola III-12, p.11). • A Escola Secundária (...) defende a necessidade, utilidade e pertinência da contextualização das análises dos resultados escolares. Contudo, vê ainda como muito limitado o exercício realizado, quer pela escassa informação de fundamentação da relevância relativa das variáveis explicativas estudadas, quer pela ausência de informação sobre a forma como foram aplicadas. Em concreto, por exemplo, os quadros estatísticos dos valores observados ganhariam legibilidade se ao seu valor absoluto fosse associado o percentil exato em que se situa; se as variáveis explicadas (e valores esperados associados) fossem acompanhadas da fórmula de cálculo e de ponderação das variáveis explicativas (ou fatores de contexto) usadas em cada caso; se fosse explicitado o sentido e a forma a qual o modelo considera que cada variável de contexto influencia, negativa ou positivamente, os resultados esperados. Outrossim, no que concerne à escala de valor esperado, lamenta-se a total ausência de explicação dos respetivos limites de intervalo (...). (Escola III-20, p.2). • A constatação de que os quadros estatísticos do modelo de valor esperado são pouco inteligíveis configura um forte constrangimento à sua utilidade imediata, designadamente, se se pretender uma participação alargada nos processos de mudança e melhoria. Assim, Escola Secundária (...) considera que, sem prejuízo de melhorias futuras do próprio modelo, o quadro estatístico que vier a acompanhar o relatório final deve conter, pelo menos: o valor exato do percentil associado a cada valor observado; o valor exato do percentil associado a cada valor esperado; a fórmula de cálculo de cada variável explicitada (no caso, % de alunos que concluíram, média de classificação final de português e média de classificação final de matemática); os limites dos intervalos de cada escala de valor esperado. (Escola III-20, p.2). • No que concerne ao conjunto de variáveis explicativas, reitera-se a necessidade de ser explicitado o seu peso relativo na configuração do contexto das Escolas. (...) No nosso entendimento, as variáveis de contexto devem estar associadas a fatores do meio com que cada escola tem que se confrontar, de forma independente da sua ação ou vontade, proporcionando-lhes vantagens ou desvantagens. Nessa linha de pensamento, parece-nos discutível considerar a variável idade média dos alunos quando aplicado às turmas do 12º ano, ou seja, em final de ciclo. Nesse momento, este indicador já está muito influenciado pela ação da escola, ou seja, já não será essencialmente à Escola, e portanto determinado pelo contexto como se fosse medido à entrada (nas turmas do 10ºano). (Escola III-20, p.11). • Consideramos também pertinente o conhecimento atempado dos instrumentos de avaliação a aplicar, nomeadamente de “checklist” com a totalidade dos pontos fortes esperados nos diferentes domínios, assim como a necessidade de as escolas disporem atempadamente, diremos, sistematicamente, de informação estatística de âmbito nacional e não apenas quando são avaliadas. (Escola IV-5, p.7).
Subcategoria D3- Intervenientes	
Indicador	Unidades de registo
<p>Maior número e diversificação nas equipas de avaliadores</p>	

