



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Ana Teresa Ferreira Castilho

**AVALIAÇÃO DE ESCOLAS DO ENSINO ARTÍSTICO E SUAS
ESPECIFICIDADES**

Relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação orientado pelo
Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira e apresentado à Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

julho de 2019



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Ana Teresa Ferreira Castilho

**AVALIAÇÃO DE ESCOLAS DO ENSINO ARTÍSTICO E SUAS
ESPECIFICIDADES**

Relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação orientado pelo
Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira e apresentado à Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

julho de 2019

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto PTDC/CEDEDG/30410/2017, *Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção* (MAEE), financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Europeu
de Desenvolvimento Regional

Agradecimentos

Mais uma etapa académica prestes a ser concluída e que só foi possível graças a uma quantidade de pessoas, por isso desde já deixo aqui um agradecimento a todas as pessoas em geral que de alguma forma contribuíram e estiveram envolvidas neste trabalho.

Mas, deixo um agradecimento particular ao meu orientador e coordenador, Professor Doutor Carlos Barreira, por toda a disponibilidade, paciência, ajuda, simpatia e confiança.

Ao orientador de estágio, Sr. Inspetor Pedro Gerardo, pelo acolhimento na IGEC, por toda a ajuda, conversas e debates e, acima de tudo, por todos os contributos e ensinamentos.

Aos Diretores das Escolas Artísticas, Coordenadoras da Equipa de Autoavaliação das Escolas Artísticas, Inspetores e Docentes, pela grande contribuição na realização desta investigação, disponibilidade, ajuda e simpatia.

Aos pais, ao Zé, à Bruna, à Andreia, à Daniela, à Beatriz, à Vanessa, ao Tiago e a todos os amigos fantásticos, pelo apoio, pelo carinho e por me aturarem nos momentos mais críticos deste percurso.

A todos, muito obrigada!

Índice

Resumo	6
Abstract.....	7
Introdução.....	8
Capítulo 1 – Avaliação de escolas no ensino artístico especializado da música: fundamentação teórica e enquadramento normativo-legal	11
1.1 Avaliação externa e autoavaliação das escolas.....	14
1.1.1 Quadros de referência e metodologias dos ciclos de AEE	18
1.2 Ensino artístico especializado da música em Portugal	20
1.2.1 Conceito e suas especificidades.....	20
1.2.2 Estudos empíricos.....	27
Capítulo 2 - Caracterização da instituição do estágio.....	31
2.1 Enquadramento e missão	31
2.2 Objetivos e atribuições	33
2.3 Áreas de intervenção e organização interna da IGEC	34
Capítulo 3 - Atividades desenvolvidas na IGEC	37
3.1 Organização do Ano Letivo.....	37
3.2 Acompanhamento da Ação Educativa.....	39
3.3 Ações de formação	41
3.4 Outras atividades	46
Capítulo 4 – Projeto de investigação e estudo de caso	51
4.1 Contextualização, questões e objetivos	51
4.2 Metodologia de investigação	53
4.2.1 Natureza do estudo	53
4.2.2 Design da investigação	54
4.2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	55

4.2.4. Questões éticas da investigação.....	69
4.3 Análise dos resultados	69
4.3.1 Questionário	69
4.3.2 Entrevistas	80
4.4 Reflexão dos resultados	96
Conclusão	99
Referências bibliográficas	103
Anexos.....	108

Índice de Figuras

Figura 1 - Objetivos Estratégicos. Fonte: Plano de Atividades, 2018.....	33
Figura 2 - Objetivos Operacionais. Fonte: Plano de Atividades, 2018	33
Figura 3 - Organograma da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (Fonte: Plano de Atividades, 2018)	35
Figura 4 - Expressões sobre o conceito de Currículo	42
Figura 5 - Resultados das respostas aos itens do domínio da Liderança e gestão.....	72
Figura 6 - Resultados das respostas aos itens do domínio da Prestação do serviço educativo	74
Figura 7 - Resultados das respostas aos itens do domínio dos Resultados	75
Figura 8 - Média dos resultados das respostas do grupo II do questionário.....	76
Figura 9 - Impacto da autoavaliação ao nível organizacional	77
Figura 10 - Impacto da autoavaliação no desempenho profissional.....	78
Figura 11 - Impacto da avaliação externa no processo de autoavaliação	78
Figura 12 - Mudanças na escola por influência da AEE	78
Figura 13 - Conhecimento das alterações do 3º ciclo de AEE	79
Figura 14 - Adequação do processo de AEE às especificidades das escolas de ensino artístico	79
Figura 15 - Cargos exercidos entre 2013 e 2018.....	81

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Desenho de investigação	54
Tabela 2 - Classificações das escolas obtidas no Primeiro e no Segundo Ciclo de AEE....	56
Tabela 3 - Comparação dos pontos fortes e pontos fracos da Escola Artística A presentes nos relatórios dos dois ciclos de AEE	57
Tabela 4 - Comparação de pontos fortes e pontos fracos da Escola Artística B presentes nos relatórios dos dois ciclos de AEE	61
Tabela 5 - Itens do grupo II do questionário agrupadas segundo o quadro de referência da AEE	66
Tabela 6 - Itens do grupo II do questionário do domínio da Liderança e gestão	71
Tabela 7 - Itens do grupo II do questionário do domínio da Prestação do serviço educativo	73
Tabela 8 - Itens do grupo II do questionário do domínio dos Resultados	74
Tabela 9 - Análise de conteúdo das entrevistas dos Diretores	81
Tabela 10 - Análise de conteúdo das entrevistas dos Coordenadores das equipas de autoavaliação	85
Tabela 11 - Análise de conteúdo das entrevistas dos Inspetores da IGEC.....	92

Resumo

Este trabalho surge a partir da permanência na Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), onde foi realizado o estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação. Este estágio permitiu-nos conhecer várias áreas e participar em diferentes atividades realizadas na instituição, entre as quais atividades de controlo, de acompanhamento e de avaliação, assim como refletir acerca de alguns dos temas da atualidade no âmbito da educação. A partir da área da avaliação, onde podemos incluir a avaliação externa e a autoavaliação de escolas, surgiu a temática deste estudo, ou seja, a avaliação nas escolas de ensino artístico especializado da música.

Hoje em dia, a música é considerada uma das expressões artísticas mais praticada em todo o mundo, segundo referem vários autores. Em cada país, o ensino especializado desta arte processa-se segundo estruturas organizativas e pedagógicas muito próprias, influenciadas pelos seus contextos históricos, políticos, socioculturais e económicos. Assim, pretendemos compreender a complexidade e especificidade deste ensino face ao aparecimento e impacto da avaliação no ensino especializado da música e nas suas organizações. Esta avaliação pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas, isto é, como instrumento de melhoria do ensino e da aprendizagem e dos resultados dos alunos.

É neste sentido que, com esta investigação, pretendemos estudar as especificidades das escolas de ensino artístico especializado e que adequações devem ser feitas à avaliação de escolas, tendo em conta essas especificidades. Assim, o presente relatório encontra-se estruturado em quatro partes: uma primeira de enquadramento teórico, a segunda de caracterização da instituição onde foi realizado o estágio curricular, uma terceira com a descrição das atividades desenvolvidas durante o estágio e, por último, o projeto de investigação e o estudo de caso realizado, sobre a temática referida anteriormente.

Palavras-chave: Inspeção-Geral da Educação e Ciência; Avaliação Externa de Escolas; Autoavaliação; Ensino Artístico Especializado da Música.

Abstract

This work emerged from the General Inspection of Education and Science (IGEC), where the curricular internship of the Master's Degree in Education Sciences was carried out. This internship allowed us to know several areas and participate in different activities carried out in the institution, including control, monitoring and evaluation activities, as well as reflect on some of the current issues in education. From the area of evaluation, where we can include the external evaluation and the self-evaluation of schools, the theme of this study appeared, that is, the evaluation in schools of specialized artistic teaching of music.

Nowadays, music is considered one of the most practiced artistic expressions in the world, according to several authors. In each country, the specialized teaching of this art takes place according to its own organizational and pedagogical structures, influenced by its historical, political, socio-cultural and economic contexts. So, this study allows us to understand the complexity and specificity of this teaching in the face of the emergence and impact of assessment in the specialized teaching of music and in its organizations. This evaluation is intended to be a relevant contribution to the development of schools, that is, as an instrument to improve teaching and learning and student achievement.

It is in this sense that, with this research, we intend to study the specificities of specialized art education schools and what adjustments should be made to the evaluation of schools, taking into account these specificities. So, this report is structured in four parts: a first theoretical framework, the second with the characterization of the institution where the curricular internship was carried out, a third with a description of the activities carried out during the internship and, finally, the research project and the case study carried out, on the subject previously mentioned.

Keywords: General Inspection of Education and Science; External School Evaluation; Self-evaluation; Specialized Artistic Teaching of Music.

Introdução

Atualmente, avaliação é a palavra de ordem, e no ensino está relacionada com orientação, regulação e certificação, sendo também uma parte integrante das políticas educativas, dirigida para a produtividade, controlo e eficácia da educação, uma vez que constitui um meio indispensável para compreender e melhorar uma determinada realidade (Marques, 2013). Assim, a avaliação das escolas tem feito parte das políticas educativas das últimas décadas, uma vez que se assume que “daí advêm melhorias para a prestação do serviço educativo e para as aprendizagens dos alunos” (IGEC, 2018, p.7).

Contribuir para o sucesso escolar dos alunos é um desafio para todos os intervenientes no sistema de ensino, por isso, em Portugal, desde 2006, as escolas públicas dos ensinos básico e secundário são sujeitas a um processo de avaliação externa de escolas, no sentido de saber se as escolas estão a prestar um bom serviço à comunidade educativa, realizada sob a responsabilidade da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), processo este que deve articular-se com processos de autoavaliação de escolas. Esta Avaliação Externa das Escolas (AEE) constitui-se como um instrumento para a implementação de processos de melhoria e uma oportunidade para toda a comunidade se apropriar da realidade da sua escola, tendo um efeito direto na reorganização interna das escolas. Assim, para o programa de AEE foi concebido um quadro de referência, definindo claramente o que se quer avaliar e como se propõe fazê-lo, dando-o a conhecer às escolas de forma antecipada.

Também as Escolas de Ensino Artístico foram e continuam a ser alvo desta avaliação, no entanto, este ensino distancia-se do ensino regular devido à predominância da componente artística especializada, “criando especificidades muito próprias, destinado a alunos com aptidão e talento” (Marques, 2013, p.75). Contudo, será que as equipas de AEE e o quadro de referência estão adaptados e têm em conta as especificidades destas escolas? O que deveria ser feito? São as perguntas que se colocam neste estudo e nesta investigação e as conclusões a que queremos chegar. Assim, o problema e a questão central do presente estudo é: *Quais as especificidades das escolas de ensino artístico especializado e que adequações devem ser feitas pela avaliação externa de escolas para as ter em conta?*

Este tema surgiu pelo facto de a área artística ser cada vez mais referenciada em estudos e investigações como estando na base de uma maior motivação dos alunos na sala de aula, associando-se uma melhor aprendizagem, uma vez que, contribuir para o sucesso escolar dos alunos é um desafio para todos os intervenientes no sistema de ensino

(Cardoso, 2013). No entanto, para além dos aspetos motivacionais, assume-se que o ensino pela arte desenvolve também a independência e a colaboração, apura a sensibilidade e a afetividade, entre outras competências (Cardoso, 2013).

O presente projeto de investigação foi desenvolvido durante o último ano do Mestrado em Ciências da Educação, tendo como foco principal a avaliação de escolas, em particular nas Escolas de Ensino Artístico Especializado, na área da música, isto é, até que ponto a avaliação de escolas, principalmente a avaliação externa está adequada e adaptada às especificidades destas escolas, tendo em conta as perspetivas dos inspetores que participaram na avaliação externa das escolas artísticas, professores, diretores e coordenadores das equipas de autoavaliação das escolas escolhidas. Assim, este trabalho de investigação está dividido em dois momentos distintos. Um primeiro momento, relacionado com a análise de documentos oficiais, tais como os relatórios da avaliação externa da IGEC, especificamente de duas Escolas Artísticas, elaborados no primeiro e segundo ciclo (2006-2011 e 2012-2017) da avaliação externa de escolas. Um segundo momento, assente num estudo de caso que integra entrevistas a diretores, aos coordenadores das equipas de autoavaliação, aos inspetores, e inquéritos por questionário a professores, das duas Escolas Artísticas anteriormente referidas.

Este relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro são explorados os conceitos de Avaliação Externa de Escolas, os diferentes quadros de referência e metodologias dos ciclos de avaliação, e o conceito de Autoavaliação de Escolas, fazendo também uma referência ao enquadramento normativo-legal que regula a avaliação no nosso país. Por outro lado, também é abordado o conceito de Ensino Artístico Especializado da Música em Portugal, as suas especificidades e características e alguns estudos empíricos já realizados sobre o tema.

O segundo capítulo deste relatório diz respeito à caracterização da instituição onde foi realizado o estágio curricular, ou seja, a IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência), através da história, missão, objetivos, áreas de intervenção e organização interna.

O terceiro capítulo refere-se à parte mais prática, ou seja, a realização do estágio propriamente dito, na IGEC. Aqui são descritas as atividades desenvolvidas durante o estágio, dentro e fora da instituição, como a atividade realizada no âmbito da Organização do Ano Letivo, a atividade realizada no âmbito do Acompanhamento da Ação Educativa, a reunião sobre o 3º ciclo da AEE, e reflexões feitas durante o estágio.

O quarto e último capítulo diz respeito ao projeto de investigação, que integra a contextualização do estudo, a metodologia utilizada, as questões e objetivos, a natureza do

estudo, o design da investigação, a caracterização das duas Escolas selecionadas, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por fim, a análise e reflexão acerca dos resultados dos questionários e das entrevistas.

Concluimos este relatório com as referências bibliográficas e os respetivos anexos.

Com este projeto pretendemos contribuir para um conhecimento mais aprofundado sobre as especificidades das Escolas de Ensino Artístico Especializado, de modo a entender que adaptações devem ser feitas pela Avaliação Externa de Escolas, essencialmente no que toca ao quadro de referência e à equipa de avaliadores, para que as avaliações sejam justas e tenham um contributo positivo para as escolas.

Capítulo 1 – Avaliação de escolas no ensino artístico especializado da música: fundamentação teórica e enquadramento normativo-legal

Neste capítulo será feita uma abordagem ao conceito de avaliação, direcionando mais para o conceito de avaliação de escolas, o seu enquadramento normativo-legal e o seu percurso em termos de projetos e iniciativas ao longo dos anos. De seguida é desenvolvido o conceito de avaliação externa, autoavaliação e a relação entre as duas modalidades de avaliação. Por último falamos do quadro de referência e metodologia dos ciclos de avaliação.

O conceito de avaliação assumiu distintos significados ao longo dos tempos, apresentando-se hoje como um conceito polissémico e polivalente, em constante construção. Atualmente é entendido como “um meio que permite a recolha de informação sobre determinada realidade e contexto, focando-se nos processos e nos efeitos e resultados alcançados por determinada intervenção.” (Sampaio, Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016, p.39). Segundo os mesmo autores, a avaliação das instituições escolares surgiu no sentido de contribuir para “uma maior eficiência e eficácia da qualidade da educação escolar” (p.39), funcionando como “um processo de recolha de informação importante para a construção de conhecimento sobre as situações existentes e identificação de discrepâncias a corrigir” (p.39), pelo que através dela “se torna possível recolher um conjunto de informações pertinentes sobre o funcionamento e organização das escolas e dos resultados alcançados” (p.39).

Atualmente, avaliação é a palavra de ordem, e no ensino está relacionada com orientação, regulação e certificação, sendo também uma parte integrante das políticas educativas, dirigida para a produtividade, controlo e eficácia da educação, uma vez que constitui um meio indispensável para compreender e melhorar uma determinada realidade (Marques, 2013). Assim, a avaliação das escolas tem feito parte das políticas educativas das últimas décadas, uma vez que se assume que “daí advêm melhorias para a prestação do serviço educativo e para as aprendizagens dos alunos” (IGEC, 2018, p.7). Segundo Silvestre, Saragoça e Fialho (2016) a “atividade avaliativa é uma das componentes intrínsecas da atividade escolar” (p.12).

No que respeita diretamente à avaliação das escolas, destacamos a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) onde se encontra a emergência do conceito de avaliação do sistema educativo, no artigo 49.º. Deste modo, nas décadas que seguiram os anos 80 surgiram, em Portugal, diversos projetos nacionais e outros inspirados em modelos internacionais de avaliação de escolas, com o intuito de aprofundar e

desenvolver o conhecimento sobre as escolas e as aprendizagens dos alunos, bem como, credibilizar o processo educativo e a escola em si. Estes projetos foram implementados por diversas instituições e organizações que elegeram a avaliação de escolas como fundamento das suas ações nas últimas décadas: o Instituto de Inovação Educacional (IIE), a Inspeção-Geral de Educação (IGE), a Fundação Manuel Leão, a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), a Associação Nacional das Escolas Profissionais (ANESPO), entre outras.

Destes projetos e programas destacamos: o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999) que surgiu no âmbito do Programa de Educação para Todos (PEPT), destinado ao 2º e o 3º ciclos e inspirado no projeto Indicadores dos Sistemas Educativo (INES) da OCDE. Este constituiu-se como um instrumento de fomento e estímulo à autoavaliação das escolas, “quer pelas dinâmicas que propôs e permitiu desenvolver, quer também pela centralidade que deu à escola e ao seu contexto” (Sousa, 2014, p.135).

De 1999 a 2002 realizou-se o Projeto “Qualidade XXI”, da iniciativa do Instituto da Inovação Educacional (IIE), que se estabeleceu com base no Projeto-Piloto Europeu “Avaliação da Qualidade na Educação Escolar”, lançado em 1997, e surgiu na sequência dos trabalhos desenvolvidos em Portugal no âmbito deste programa. Este projeto “conferiu centralidade à criação de uma cultura de autoavaliação, elegendo-a como meio de progresso e de melhoria da qualidade da escola.” (Sousa, 2014, p.137).

No mesmo período de tempo, ou seja, de 1999 a 2002, foi também realizado o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE), de iniciativa da Inspeção Geral de Educação, e que teve como destinatários as escolas do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário, em que a sua finalidade era “dispor e disponibilizar um dispositivo de observação e avaliação das escolas” (IGE, 2002, p.5), sendo um dos objetivos “despoletar de diferentes estratégias e procedimentos de autoavaliação nas escolas” (IGE, 2002, p. 6).

Todavia, apenas em 2002 é publicada a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, e, mais tarde o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, aprova o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação e do ensino não superior, dizendo que “A avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa”, da responsabilidade da IGEC (artigo 5.º) e estabelece que deve aplicar-se a todo o sistema educativo, incluindo o ensino privado e cooperativo, e define orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa, “com vista à promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma

informação qualificada de apoio à tomada de decisão.” (IGEC, 2008). O sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, pretende:

promover a melhoria da qualidade do sistema educativo (...), dotar a administração educativa local, regional e nacional (...) de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo (...), assegurar o sucesso educativo (...), (...) incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas (...), sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo, garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e ensino, valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa (...), promover uma cultura de melhoria continuada da organização (...) e participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos (...) (artigo 3.º).

Com a publicação desta Lei, “há uma clara intencionalidade de desenvolver uma cultura de avaliação, criando mecanismos de regulação para uma melhoria da escola através da complementaridade de processos de avaliação externa e de avaliação interna.” (Guerra, citado por Gonçalves, Vaz-Rebelo, Bidarra & Barreira, 2016, p.212 e 213).

Depois do surgimento desta lei, de 2005 a 2007 foi desenvolvido o Programa Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas, pela Inspeção Geral da Educação, decorrendo por isso de imperativos de natureza normativa que determinam o carácter obrigatório da autoavaliação. Este pretendia constituir-se como promotor do desenvolvimento das escolas e como “parte integrante de uma cultura de reflexão institucional sobre dispositivos de avaliação implementados pelas escolas” (IGE, 2009, p.14), visando promover “uma cultura de qualidade, de exigência e de responsabilidade, estimulando a melhoria dos processos e dos resultados, obter uma panorâmica do estado das dinâmicas de autoavaliação e acompanhar o progresso dos dispositivos externos que lhe servem de suporte.” (p.14). Este programa apontava como objetivos o desenvolvimento e consolidação de uma atitude crítica e de autoquestionamento, relativamente ao trabalho realizado nas escolas, processos de suporte essenciais ao seu planeamento estratégico, e a obtenção de “uma panorâmica do estado atual das dinâmicas de autoavaliação, enquanto atividade promotora do desenvolvimento das escolas, e acompanhar o progresso dos dispositivos externos de suporte à autoavaliação das escolas.” (IGE, 2009, p.6).

No que toca à avaliação externa, em 2005/2006 surgiu o Projeto-piloto de Avaliação Externa de Escolas, dinamizado pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE), criado pelo Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, que veio abrir portas para a Avaliação Externa de Escolas promovida pela IGE, que inclui já três

ciclos avaliativos, o primeiro de 2006 a 2011, o segundo com início em 2011 e término a 2016 e, atualmente, o terceiro, que se iniciou no ano letivo 2017/2018.

Por sua vez, em 2012 surgiu o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, que procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e que “aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.” (artigo 1.º). Com a entrada em vigor deste Decreto Lei estabelece-se a reorganização do sistema de administração e gestão das escolas, estabelecendo-se uma ligação entre a autonomia e a responsabilização, prestação de contas e os resultados de avaliação externa. Este diploma surge pela necessidade de implementar medidas que melhorem a qualidade e a eficácia do ensino. Segundo Gonçalves, Vaz-Rebelo, Bidarra e Barreira (2016) este Decreto-Lei vem reforçar a importância das lideranças no sucesso da organização escolar, o que leva a uma “descentralização interna da gestão que deverá funcionar de forma articulada e complementar, de modo a contribuir para uma escola mais autónoma e de qualidade.” (p.212). Assim, “a autonomia tem vindo a ser desenvolvida e aprofundada através da celebração de contratos de autonomia, assentando em procedimentos de autoavaliação e avaliação externa.” (p.212).

Como referido anteriormente, o processo de avaliação das escolas portuguesas passa por duas fases distintas: uma primeira fase, onde a escola realiza o seu processo de autoavaliação ou avaliação interna, em que “fomenta a sua utilidade na regulação interna das organizações” (CNE, citado por Gonçalves, Vaz-Rebelo, Bidarra & Barreira, 2016, p.213) e, uma segunda, onde a escola é avaliada externamente, pela IGEC, que averigua as regras, os procedimentos legais bem como o cumprimento de normativos, e tem como missão aplicar modelos de avaliação externa e incentivar os processos avaliativos internos, sustentando “a sua validade, credibilidade e reconhecimento das tomadas de decisão dos líderes que visam reforçar a segurança dos atores educativos.” (CNE, citado por Gonçalves, Vaz-Rebelo, Bidarra & Barreira, 2016, p.213).

1.1 Avaliação externa e autoavaliação das escolas

O ato de avaliar afirmou-se como um processo central nas dinâmicas sociais, sendo hoje em dia um aliado das instituições escolares como instrumento ao serviço da melhoria dos processos profissionais e institucionais e na obtenção de credibilidade social (Sampaio, Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016). Segundo os mesmos autores, a avaliação de escolas tem vindo a ser reconhecida politicamente como “um meio suscetível de promover

melhoria e o desenvolvimento dos sistemas de ensino – ao nível das dinâmicas escolares, do trabalho dos professores e dos resultados escolares dos alunos” (p.40).

A avaliação de escolas tem duas componentes essenciais: a dimensão interna ou autoavaliação e a avaliação externa ou a heteroavaliação, sendo a primeira da responsabilidade da escola e a segunda da Administração central (Marques, 2013). Assim, avaliação de escolas deve resultar de um diálogo entre a avaliação externa e a avaliação interna, sendo que a primeira se direciona para a eficácia em termos de resultados e a segunda para a eficiência de processos (Bolívar, citado por Marques, 2013).

O Programa da Avaliação Externa das Escolas (AEE) surgiu em 2006-2007, através da IGE, tendo como objetivos “a qualidade das práticas educativas e dos seus resultados, a articulação entre a AEE e a avaliação interna de escola, o desenvolvimento da autonomia e a regulação do funcionamento das escolas públicas.” (Marques, 2013, p.64), ou seja, “tem pretendido alcançar, entre outros, o objetivo central de articular os contributos da avaliação externa com a cultura organizacional e os dispositivos de autoavaliação das escolas.” (Silvestre, Saragoça & Fialho, 2016, p.13).

No que diz respeito à AEE, e apesar da diversidade de modelos e práticas, tem finalidades e propósitos concordantes com a melhoria organizacional e com a satisfação da comunidade educativa (Queirós & Pacheco, 2013, p.4182). Segundo Silvestre, Saragoça e Fialho (2016) a AEE “foi assumindo crescente importância enquanto mecanismo de regulação do trabalho desenvolvido nas e pelas escolas.” (p.13).

Com a AEE “pretende-se promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas de melhoria, incrementar a responsabilização a todos os níveis (práticas de autoavaliação), fomentar a participação na escola da comunidade educativa e contribuir para a regulação da educação.” (IGEC, 2018, p.7). A AEE “pretende contribuir para o desenvolvimento organizacional e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos através de uma ação reflexiva e participada.” (Marques, 2013, p.64).

Assim, segundo o Conselho Nacional de Educação (citado por IGEC, 2018) a AEE deve servir três objetivos principais: Capacitação (interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos), Regulação (fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema) e Participação (fomentar a participação na escola dos seus utentes diretos e indiretos).

Com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro e mediante a implementação de um modelo de avaliação externa de escolas, a avaliação de escolas “começou a ser discutida com mais afinco, devido à pertinência atribuída pela Administração central, baseada na melhoria da intervenção educativa.” (Marques, 2013, p.26). Segundo a mesma autora “A implementação da avaliação, enquanto processo participativo, tem como principais intervenientes a Inspeção, em parceria com instituições de ensino superior.” (p.26).

A AEE tem vindo a ser identificada como um instrumento promotor da mudança educacional. Nesta perspetiva, é reconhecida a sua importância não apenas para a regulação dos sistemas educativos, mas também para a organização das escolas/agrupamentos e para a melhoria do serviço educativo prestado. Ou seja, associa-se à avaliação a possibilidade de tornar os sistemas educativos mais eficazes (Fernandes, Leite & Mouraz, 2016).

Por outro lado, a Autoavaliação (AA) das escolas tem carácter obrigatório, interno, intencional, participado e reflexivo, e conta com o apoio da administração educativa, observando-se também uma tendência crescente para a participação de elementos da comunidade educativa, pois entende-se que, “sendo esta um instrumento importante para a melhoria da escola, a participação favorece a identificação dos problemas e o envolvimento nas soluções e proporciona ainda uma análise mais completa e uma maior abertura da escola ao meio em que se insere.” (Azevedo, 2007, p.26). Por outro lado, “é indispensável que a chamada comunidade educativa participe e fique amplamente informada, desde o primeiro momento, relativamente aos objetivos, modelos possíveis e consequências da autoavaliação.” (Afonso, 2015, p.226). Esta “mostra-se um mecanismo primordial na intermediação do efeito da avaliação externa na melhoria da qualidade escolar.” (Rodrigues & Moreira, 2015, p.94) e deve ser vista como “uma ferramenta de diagnóstico que permita uma reflexão conjunta sobre as prestações de cada agente da comunidade educativa no processo ensino/aprendizagem” (Simões, 2015, p.202).

A autoavaliação deve ser vista como “um processo cíclico, criativo e renovador de análise e de síntese de todas as dimensões que definem a escola, desenvolvendo uma cultura de avaliação e melhoria contínua.” (Marques, 2013, p.66), de forma a obter-se informação acerca dos modos como decorre o ensino e a aprendizagem (Sampaio, Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016). Segundo Alaíz, Góis e Gonçalves (citados por Silvestre, Saragoça & Fialho, 2016) esta avaliação é uma “análise sistemática e crítica, pela comunidade educativa, da qualidade da escola, identificando os seus pontos fortes e

fracos.” (p.16). Importa assim perceber que “qualquer modelo de autoavaliação de escolas se constitui como um mecanismo de regulação interna da escola.” (Silvestre, Saragoça & Fialho, 2016, p.29).

No entanto, esta avaliação pode ter vantagens e desvantagens. Assim, segundo Marchesi (citado por Marques, 2013) as vantagens da avaliação interna consistem “no real conhecimento da escola a avaliar, no que diz respeito ao contexto, à sua história, às suas características, aos seus problemas e às suas interações entre todos estes dados.” (p.67). Já as desvantagens, dizem respeito “à possível subjetividade do processo, com a dificuldade em estabelecer referenciais externos que permitam comparações e a dificuldade em focar todos os problemas que afetam o funcionamento da escola.” (p.67).

No que diz respeito à relação entre estes dois tipos de avaliação, em certos casos, são processos independentes, ora paralelos, ora complementares; “noutros casos são interdependentes, quando a avaliação externa assenta em parte nos juízos estabelecidos pela avaliação interna, quando uma e outra interagem, aproveitando mutuamente as conclusões ou quando a avaliação externa consiste na supervisão do processo de avaliação interna.” (Azevedo, 2007, p.28). Estas duas modalidades são justificadas pelo “sentido de complementaridade que conferem aos processos avaliados e como elementos estruturantes da melhoria da educação.” (Sampaio, Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016, p.41). Segundo os mesmos autores, a avaliação de escolas “tem maior probabilidade de promover processos de efetiva melhoria quando existe complementaridade entre os processos de AE e de AA, isto é, quando estas duas modalidades se constituem num ciclo de diálogo aberto e contínuo.” (p.42). Os dispositivos de autoavaliação surgem como mecanismos mediadores do impacto da avaliação externa (Moreira & Rodrigues, 2016).

Em conclusão, a avaliação interna não deve ignorar a avaliação externa, uma vez que a primeira organiza e prepara a escola para receber o olhar externo e a avaliação externa de escolas, enquanto que esta última deve analisar e apreciar a instituição de uma forma mais objetiva. Estas duas avaliações são e devem ser instrumentos de melhoria das escolas (Marques, 2013). Assim, “é urgente transformar os mecanismos de avaliação em motor de melhoria contínua, divulgando os resultados de forma a proporcionar reflexão e o emergir de caminhos para a diminuição do abandono escolar.” (Marques, 2013, p.67), uma vez que, segundo Fernandes, Ó e Ferreira, 2007, “a avaliação é fundamentalmente um processo que contribui para melhorar e desenvolver as realidades sociais em que vivemos” (p.7) e a sua função é “tornar visível o que não funciona ou que está a funcionar mal para

que se possa tomar as medidas necessárias para que passe a funcionar ou para que passe a funcionar melhor.” (p.23).

1.1.1 Quadros de referência e metodologias dos ciclos de AEE

A avaliação do sistema educativo deve abarcar os níveis para a melhoria das práticas, dos processos, dos resultados, das políticas educativas e da sociedade (Silvestre, Saragoça & Fialho, 2016). A AEE constitui-se como um instrumento para a implementação de processos de melhoria e uma oportunidade para toda a comunidade se apropriar da realidade da sua escola. Assim, para o programa de AEE foi concebido um quadro de referência, definindo claramente o que se quer avaliar e como se propõe fazê-lo, dando-o a conhecer às escolas de forma antecipada.

Em Portugal, desde 2006, as escolas públicas dos ensinos básico e secundário são sujeitas a um processo de AEE, realizada sob a responsabilidade da IGEC, processo este que deve articular-se com processos de autoavaliação de escolas. O Programa de AEE conta já com dois ciclos, e tem sido objeto de algumas modificações, aperfeiçoamentos e reajustes, entre eles, o quadro de referência, “com destaque para a redução do número de domínios e para a substituição dos respetivos fatores por diferentes campos de análise.” (Alferes, Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2016, p.56), mas também “na formulação de objetivos e na escala de classificação utilizada.” (Gonçalves, Vaz-Rebelo, Bidarra & Barreira, 2016, p.213)

No primeiro ciclo de avaliação realizado entre 2006 e 2011, “pretendiam impulsionar nas escolas uma cultura de autoavaliação, proporcionando mais autonomia e informação sobre o serviço público de educação” (Gonçalves, Vaz-Rebelo, Bidarra & Barreira, 2016, p.213), relativamente aos domínios, sendo estes cinco (Resultados, Prestação do serviço educativo, Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento), com 19 fatores, e a escala de classificação composta por quatro níveis (Muito Bom, Bom, Suficiente, Insuficiente).

No segundo ciclo de avaliação, que teve início a 2011 e terminou em 2017, os objetivos tinham “uma vertente de validação do processo de autoavaliação e de melhoria da escola” (Gonçalves, Vaz-Rebelo, Bidarra & Barreira, 2016, p.213) e previa que todas as escolas ou agrupamentos de escolas que foram anteriormente avaliadas no primeiro ciclo, voltassem a ser alvo de avaliação no segundo ciclo. Deste modo, e considerando os objetivos propostos, o quadro de referência da AEE para o novo ciclo de avaliação foi reajustado para três domínios: Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e

Gestão, cada um com três campos de análise. No domínio dos Resultados são avaliados os resultados académicos, os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade; no domínio da Prestação do Serviço Educativo, avalia-se o planeamento e articulação, práticas de ensino e monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens; e no domínio da Liderança e Gestão, é avaliado a liderança, a gestão e a autoavaliação e melhoria. No que diz respeito à escala de classificação para avaliar cada domínio, esta passou para cinco níveis (Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente, Insuficiente). Neste ciclo houve também uma alteração nos descritores, uma vez que os dados e resultados passam a ser mais contextualizados e comparados com resultados esperados e com escolas que têm características semelhantes, tornando-se mais objetivo e rigoroso, e não com resultados a nível nacional, o que acontecia no primeiro ciclo de avaliação. Isto é, no primeiro ciclo da AEE “a descrição dos níveis da escala utilizada (...) se fazia tendo em conta o balanço entre o número de pontos fortes e fracos, (...) e o respetivo impacte na melhoria dos resultados dos alunos” (Alferes, Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2016, p.57), no segundo ciclo os descritores utilizados “implicam, para cada um dos níveis da escala, a comparação entre o valor obtido e o valor esperado nos resultados académicos” (*idem*). Passaram também a ser realizados inquéritos de satisfação à comunidade educativa, sendo que “a Escola/Agrupamento, depois de completado o processo de AEE, deve apresentar um plano de melhoria para os pontos fracos identificados.” (Gonçalves, Vaz-Rebelo, Bidarra & Barreira, 2016, p.213).

No ano letivo 2017/2018 foi feito o estudo piloto e no presente ano (2018/2019) deu-se início ao terceiro ciclo de avaliação, em que a promoção da qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos são aspetos fundamentais deste novo ciclo, a par da contribuição para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas. Nesta nova etapa foram efetuadas alterações ao modelo utilizado no segundo ciclo de AEE, num quadro de estabilidade que potencia o conhecimento adquirido entre avaliadores e comunidades educativas.

A estruturação deste modelo contempla quatro domínios: Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados. A autoavaliação consiste agora num domínio autónomo, à semelhança do que aconteceu no primeiro ciclo da AEE, dado que no segundo ciclo integrou um campo de análise do domínio Liderança e Gestão.

A avaliação da escola concretiza-se em juízos avaliativos apoiados num conjunto vasto de indicadores, que foi substancialmente alargado, tendo nos quatro domínios mais de cem indicadores. Os domínios são classificados de acordo com a mesma escala do

segundo ciclo de avaliação: Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, embora com descritores diferentes.

No que respeita às metodologias, mantêm-se a análise de documentação e de indicadores sobre a escola, a aplicação de questionários de satisfação a alunos, profissionais e encarregados de educação, bem como as visitas às escolas e a realização de entrevistas com diversos elementos das comunidades educativas. Considerando que o processo de ensino/aprendizagem constitui o centro da atividade da escola, foi integrada na metodologia a observação da prática educativa e letiva, a qual deverá incidir, preferencialmente, na interação pedagógica, nas competências trabalhadas e na inclusão de todos os alunos.

O novo ciclo da AEE, além dos estabelecimentos públicos de educação e ensino – incluindo os do ensino artístico especializado, já anteriormente avaliados – passa a abranger, pela primeira vez, escolas profissionais privadas, estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associação ou de patrocínio. Novidade é também o facto de os restantes estabelecimentos de ensino particular e cooperativo poderem solicitar avaliação externa.

1.2 Ensino artístico especializado da música em Portugal

Neste tópico será feita uma abordagem ao enquadramento normativo-legal do ensino artístico especializado, o que é, especificando o ensino da música, bem como as suas especificidades, e por último alguns estudos que foram feitos nesse âmbito.

1.2.1 Conceito e suas especificidades

Em vários estudos é feita a referência à falta de normativo-legais e ausência de clareza e de transparência no que diz respeito aos princípios, finalidades, conteúdos, currículo e procedimentos do ensino artístico especializado. No entanto, desde o surgimento do Decreto-Lei n.º 310/83, com a tentativa de integração das escolas vocacionais no sistema geral de ensino, e que veio estruturar o ensino das artes e aumentar de forma muito significativa a oferta disponibilizada quer no ensino público, quer no ensino particular e cooperativo, surgiram diversos documentos normativo-legais de forma a fortalecer o Ensino Artístico Especializado. Este Decreto veio tornar-se “uma peça fundamental e incontornável para a reestruturação, nos anos seguintes, do tipo de ensino que até então vinha sendo ministrado no Conservatório Nacional e em escolas afins da música, dança, teatro e cinema.” (Fernandes, Ó & Paz, 2014, p.162), “foi incontestavelmente a primeira iniciativa relativamente aos ensinos da música, dança, teatro e cinema, que

traduziu uma intenção clara do Estado em assumir as responsabilidades que lhe cabiam na condução das políticas públicas para o ensino das artes.” (p.180).

Depois da publicação do Decreto-lei n.º 310/83 seguiram-se outras importantes medidas políticas que pareceram ir no sentido de melhoria deste ensino e de dotar o país de uma rede mínima de Conservatórios públicos.

Em 1984 surgiu a Portaria n.º 294/84 de 17 de maio, que veio criar o chamado “ensino articulado” ou regime de frequência “articulada” dos alunos, um termo mais desenvolvido no Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro. Este regime tem como estratégia a substituição oficial de algumas disciplinas da escola “genérica” por outras da escola vocacional. O regime supletivo de frequência dos alunos também foi regulamentado na década de 80, através do Despacho 76/SEAM/85.

Em 1985, através das Portarias n.º 500/85 de 24 de julho e n.º 656/85 de 5 de setembro, foram criados mais dois Conservatórios fazendo com que o país passasse a dispor de seis instituições públicas do ensino especializado da música (Fernandes, Ó & Paz, 2014).

Em 1986 seria publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), que fazia referências mais orientadas para a educação artística genérica, chamando a atenção para a valorização do “património cultural” e dos “valores estéticos”, ao sublinhar a necessidade de “promover a Educação Artística, de forma a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios” (artigo 7.º, alínea c). No artigo 10.º da mesma Lei referiu-se também que poderiam “ser criados estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística” (alínea 7).

A educação musical no contexto escolar português no início do séc. XXI encontra os alicerces legais do seu funcionamento estrutural do sistema educativo no Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, estabelecendo as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar.

Na Portaria n.º 1550/2002, de 26 de dezembro, são publicados os planos de estudo dos Cursos Básicos do Ensino Especializado da Música e da Dança, em regime articulado, assim como as condições de admissão, constituição de turmas, avaliação e certificação dos alunos nos cursos básicos e secundários neste regime de frequência.

Em 2009 com a Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho, são criados os Cursos Básicos de Dança, Música e de Canto Gregoriano, aprovando os respetivos planos de estudo, o que vem constituir a concretização de uma política pública “que visava contribuir

para uma maior integração do ensino artístico especializado no sistema educativo, definindo um currículo nacional e produzindo orientações no sentido de procurar assegurar que os alunos pudessem ter a oportunidade de aprender” (Fernandes, Ó & Paz, 2014, p.189). Esta portaria foi revogada parcelarmente em 2010, 2011 e 2012, e a mais recente revogação, decorrente da publicação da Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, onde são criados os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e aprovados os respetivos planos de estudo, estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Sabemos que entre 2012 e 2018 surgiram mais portarias, entretanto revogadas, mas, mais recentemente, podemos referir, no caso do currículo e regulamentação das ofertas educativas, a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto (para o ensino básico), onde se pode ler:

- 1- A presente portaria procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico, (...), designadamente o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados, definindo as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dessas ofertas, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- 2- Tomando como referência as matrizes curriculares-base dos cursos artísticos especializados constantes dos anexos IV e V do mesmo decreto-lei, estabelece ainda o regime destes cursos, designadamente nas áreas da dança, música e canto gregoriano, bem como as suas regras específicas de frequência e de matrícula. (artigo 1.º).

e na Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto (para o ensino secundário):

- 1 — A presente portaria procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de nível secundário, a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, designadamente dos cursos de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, tomando por referência a matriz curricular-base constante do anexo VII do mesmo decreto-lei.
- 2 — A presente portaria define ainda as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dos cursos previstos no número anterior, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (artigo 1.º).

Estas Portarias, que vieram revogar outras já existentes, surgiram pela “necessidade de clarificar e uniformizar planos de estudo totalmente autónomos, bem como a de contribuir para uma inserção no sistema educativo mais efetiva” (Moreira, 2017, p.96).

A 6 de julho de 2018, surgiu também o Decreto-Lei n.º 55/2018, que “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção,

operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes (...)” (artigo 1.º).

Depois desta abordagem às referências normativo-legais, que nos ajuda a entender e enquadrar melhor o ensino artístico especializado, é importante agora conhecer este ensino de forma mais aprofundada, o que é, quais as suas especificidades e como surgiu.

A partir de 1974, com a Revolução de 25 de Abril, produziram-se modificações profundas ao nível da estrutura sociopolítica então dominante em Portugal. A democracia recém-chegada levantou novas questões no que diz respeito à educação, que passou a ser entendida como uma forma de enriquecimento sociocultural do país. Nesse sentido fizeram-se várias mudanças que permitiram, por um lado, a igualdade de oportunidades e um acesso mais democrático à escola e, por outro, a consequente modernização do sistema educativo português. É também a partir desta altura “que o ensino da música passa a ser considerado necessário para a formação integral de crianças e jovens, consagrando-se o direito à educação artística a todos os cidadãos em idade escolar.” (Rodríguez, 2014, p.9). À luz destas mudanças, em 1983, o ensino vocacional da música é integrado pela primeira vez no esquema geral do ensino regular, como referido anteriormente.

Em Portugal, existem diferentes áreas artísticas, tais como a música, a dança, as artes visuais e audiovisuais, as quais detêm um ensino especializado não superior, lecionado em escolas públicas e privadas (vocacionais) e profissionais, ao nível do ensino básico e secundário e ainda ao nível da iniciação. No entanto, no contexto do ensino artístico não superior proporcionado pelo sistema educativo, o ensino da Música é aquele que tem maior expressão e visibilidade (Fernandes, Ó & Ferreira, 2007).

No ensino artístico especializado damos conta de um cruzamento da educação e a formação com a cultura e as artes, tornando-se num espaço de múltiplas conceções de atores e experiências (Queirós & Sousa, 2013). Assim, segundo Folhadela (citado por Queirós & Sousa, 2013), entende-se por ensino especializado da música ou ensino vocacional “o tipo de ensino que é ministrado nas escolas vocacionais de música (públicas, particulares e/ou cooperativas) e nas escolas profissionais de música abrangendo os níveis básico e secundário.” (p.100), isto é, o tipo de ensino não superior, não obrigatório, que se ministra em Conservatórios e em Academias de Música. Para Vasconcelos (citado por Queirós & Sousa, 2013) “o conservatório de música é um tipo de escola que ministra uma formação especializada no domínio da música ‘erudita ocidental’, onde começam a confluir outras tipologias e tradições musicais.” (p.100). Os Conservatórios de Música são então escolas promotoras do ensino especializado da música e da cultura, em articulação

com a educação, as artes e a cultura, em que “a afirmação das suas particularidades se enquadra numa perspetiva situada entre a história das disciplinas artísticas e musicais e a contemporaneidade, entre a individualização do trabalho formativo, artístico e pedagógico.” (Marques, 2013, p.135).

Na Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho (citada pela CNE, 2018) é referido que os cursos de ensino artístico especializado são uma

Oferta para alunos que frequentam os cursos básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, em regime integrado, frequentando todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino, ou em regime articulado, com lecionação das disciplinas da componente de ensino artístico especializado assegurada por uma escola de ensino artístico especializado e as restantes componentes por uma escola de ensino geral, ou em regime supletivo, com frequência restrita à componente de formação artística especializada dos planos de estudo dos cursos básicos de música. (p.69).

Mais recentemente, segundo a Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto, os cursos artísticos especializados

visam proporcionar aos alunos uma formação geral, científica, e técnica artística, alinhada com os seus interesses em termos de prosseguimento de estudos de nível superior e ou de inserção no mercado de trabalho, procurando através dos conhecimentos, capacidades e atitudes, trabalhados nas áreas da Dança, da Música, do Canto e do Canto Gregoriano, alcançar as áreas de competência constantes do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (artigo 5.º).

No caso do ensino secundário, “Nos cursos de ensino artístico especializado, os alunos podem optar por uma de três áreas, Música, Dança ou Artes Visuais e Audiovisuais.” (ANQEP, citado por CNE, 2018, p.120). Mais especificamente, o curso artístico especializado de Música “tem a duração de três anos curriculares e confere o diploma de conclusão do ensino secundário e o nível 3 de qualificação.” (p.120).

Este tipo de ensino vai distanciar-se do ensino regular devido à predominância da componente artística especializada, “criando especificidades muito próprias, destinado a alunos com aptidão e talento” (Marques, 2013, p.75) e o seu papel consiste no desenvolvimento mental e cognitivo dos alunos com o intuito de os tornar profissionais, dominando e desenvolvendo a técnica de um instrumento e a linguagem de uma arte através de um trabalho mais intensivo (Diniz, citado por Marques, 2013). Este tem como finalidade “a formação de músicos, assim como uma preparação específica para o exercício de outras profissões ligadas a esta área artística.” (Fernandes, Ó & Ferreira, 2007, p.137). Segundo a ANQEP (s.d.) os cursos do ensino artístico especializado de música têm como objetivo “proporcionar o aprofundamento da educação musical e dos conhecimentos

em ciências musicais, propiciando o domínio avançado da execução dos instrumentos bem como das técnicas vocais.”.

Não podemos deixar de reconhecer que o ensino artístico especializado é “uma realidade social, cultural, educativa e formativa incontornável no contexto do desenvolvimento, modernização e melhoria do sistema educativo.” (Fernandes, Ó & Ferreira, 2007, p.23). Assim, inserido no sistema educativo, este subsistema do ensino especializado, apresenta características muito próprias e multifacetadas, que o vai diferenciar do ensino regular. Podemos assim referir o facto deste tipo de ensino não ser obrigatório, é destinado a pessoas com aptidões ou talentos específicos, é orientado para a formação especializada de executantes, criadores e profissionais dos diferentes ramos artísticos e dispõe de três regimes de frequência: regime integrado, articulado e supletivo (Fernandes, Ó & Ferreira, 2007).

No que diz respeito aos regimes de frequência, e como foi dito atrás, podemos encontrar e caracterizar três. No regime integrado “os alunos frequentam todas as componentes de formação geral e de formação vocacional no mesmo estabelecimento de ensino” (Fernandes, Ó & Ferreira, 2007, p.135), sendo considerada a modalidade mais adequada. Este tem muitas vantagens, “nomeadamente ao nível pedagógico e ao nível da progressão académica dos alunos.” (p.22), uma vez que os percursos dos alunos tendem a ser mais regulares, existindo menos reprovações e menos abandonos e as taxas de conclusão mais elevadas (Fernandes, Ó & Ferreira, 2007). Também segundo a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, o regime integrado é “a frequência de um curso artístico especializado quando assegurado por um único estabelecimento de ensino” (artigo 3.º, alínea f). No entanto, existem poucos Conservatórios públicos com este regime, uma vez que as escolas não estão preparadas e não têm condições para possuir esta oferta, devido à complexa gestão dos espaços, dos tempos, dos materiais e dos docentes que este regime implica.

No regime articulado, “os alunos frequentam as disciplinas da componente de ensino artístico especializado numa escola vocacional e as restantes componentes numa escola de ensino regular.” (Fernandes, Ó & Ferreira, 2007, p.135). Segundo a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, este regime constitui “a frequência de um curso artístico especializado quando assegurado por duas escolas distintas” (artigo 3.º, alínea e). Com este regime, “pretendia-se dar resposta à diversidade da população escolar e também às necessidades de uma formação de excelência para uma via profissionalizante.” (p.136). No entanto, damos conta de diversos constrangimentos, como a pouca oferta de cursos de

iniciação de formação musical, o insuficiente número de escolas, a dificuldade de articular os horários entre as escolas vocacionais e as do ensino regular, e as distâncias existentes entre as duas escolas, fatores que fazem com que “a generalidade dos alunos frequentem escolas de ensino regular e paralelamente escolas de ensino artístico especializado em regime supletivo.” (p.136).

Assim, por último, no regime supletivo “os alunos frequentam os planos de estudo das escolas vocacionais, independentemente do nível de escolaridade que frequentam na escola do ensino regular.” (Fernandes, Ó & Ferreira, 2007, p.135). Segundo a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, este regime inclui “a frequência, além do ensino básico geral, da componente de formação artística de um curso artístico especializado” (artigo 3.º, alínea g). Este regime é o menos aconselhável e desejável, uma vez que o aluno “tem que frequentar todas as aulas do currículo do chamado ensino regular e, simultaneamente, todas as aulas do currículo da sua formação vocacional” (Fernandes, Ó & Ferreira, 2007, p.48), tratando-se de um esforço suplementar e desnecessário “quer em termos do número de horas letivas semanais, quer nas deslocações que têm que efetuar.” (p.48). No entanto, é o que tem mais visibilidade, talvez porque seja o que causa menos problemas às escolas e o que dá mais segurança às famílias.

Podemos assim concluir, que uma das grandes questões deste ensino diz respeito ao regime de frequência dos alunos que deveria ser essencialmente integrado e/ou articulado e é quase exclusivamente supletivo, na maioria das escolas públicas. Isto leva-nos a pensar se as escolas públicas do ensino especializado da música não se estarão a tornar em instituições de ocupação de tempos livres (Fernandes, Ó & Ferreira, 2007). No entanto, apercebemo-nos assim que, atualmente, quem procura este ensino pode estar a fazê-lo apenas “em busca de um enriquecimento da sua educação global, por oposição ao tipo de procura a que tradicionalmente estavam afetas estas escolas.” (Moreira, 2017). Ou seja, estas instituições acabam por se dividir, por um lado, na formação de músicos, para o prosseguimento de estudos e eventual profissionalização na área, sendo este o papel tradicional destas escolas, por outro na formação de ouvintes, encarando a música como um complemento na formação global da pessoa, mas não numa linha profissionalizante, uma ideia que surgiu devido à crescente democratização deste ensino (Fernandes, Ó & Paz, 2008).

Para além destas especificidades, existem cada vez mais estudos a abordar a questão do ensino artístico com vista à promoção das aprendizagens, do sucesso escolar, integração social e do desenvolvimento pessoal. O ensino artístico é referenciado como

estando na base de uma maior motivação dos alunos na sala de aula levando a uma melhor aprendizagem. Para além destes aspetos motivacionais, este ensino desenvolve também a independência e a colaboração, apura a sensibilidade e a afetividade, exercita e desenvolve a capacidade de análise, de síntese, de avaliação e de resolução de problemas, melhora o desempenho educativo e é importante para garantir o desenvolvimento completo e harmonioso dos indivíduos e assegurar a sua participação na vida cultural e artística da sociedade (Cardoso, 2013).

Por outro lado, o ensino artístico permite também gerar um conjunto de competências tais como, aumento de concentração, equilíbrio, harmonia, promoção do crescimento saudável, aperfeiçoamento do comportamento, aumento dos níveis de autoestima, espírito crítico, melhorar o raciocínio e o pensamento (Cardoso, 2013). Desta forma, este ensino deve ser apoiado e valorizado por parte do Estado no que diz respeito ao investimento financeiro. E aqui surge a Portaria n.º 140/2018, de 16 de maio, a primeira alteração da Portaria n.º 224-A/2015, de 29 de julho, que define “o regime de concessão do apoio financeiro por parte do Estado, às entidades titulares de autorização de funcionamento de estabelecimentos de ensino artístico especializado de música, dança e artes visuais e audiovisuais da rede do ensino particular e cooperativo (...)” (artigo 1.º). Atualmente, estas instituições são todas financiadas pelo Estado, quer integralmente (no caso dos conservatórios públicos), quer parcialmente (no caso das academias particulares) (Moreira, 2017). Podemos concluir assim que este ensino é importante pelas razões apresentadas anteriormente, e tem vindo a ser valorizado, prova disso é a recente alteração com a Portaria n.º 140/2018, de 16 de maio, em que o Estado veio dar melhores condições às escolas, através de apoio para desenvolver o ensino artístico de maior qualidade.

1.2.2 Estudos empíricos

Perante a pesquisa feita sobre a temática em questão, damos conta de alguns estudos, textos e dissertações pertinentes ao trabalho.

No que toca a dissertações destacamos “A avaliação externa de escolas no ensino especializado da música. Um estudo de caso” de Helena Marques, 2013; “O ensino especializado da música como promotor da aprendizagem” de Ana Cardoso, 2013; “Ensino artístico especializado da música: avaliação da pertinência de uma possível reestruturação.” de Marta Moreira, 2017; “O ensino especializado da música em Portugal e em Cuba: análise e comparação do modelo organizativo e pedagógico” de Sara Rodríguez, 2014.

Relativamente a textos e/ou estudos damos destaque a: “Avaliação externa de escolas e o seu impacto no ensino especializado da música” de Helena Queirós e José Pacheco, 2013; “O ensino especializado da música face à avaliação externa de escolas” de Helena Queirós e Joana Sousa, 2013; “Da génese das tradições e do elitismo ao imperativo da democratização: a situação do ensino artístico especializado” de Domingos Fernandes, Jorge Ramos do Ó e Ana Paz, 2014; “Uma avaliação dos projetos educativos dos conservatórios públicos do ensino especializado da música” de Domingos Fernandes, Jorge Ramos do Ó e Ana Paz, 2009; “Ensino artístico especializado da música: para a definição de um currículo do ensino básico” de Domingos Fernandes, Jorge Ramos do Ó e Ana Paz, 2008; “Estudo de avaliação do ensino artístico” de Domingos Fernandes, Jorge Ramos do Ó e Mário Boto Ferreira, 2007; e, por último, “Análise de conteúdo das reações ao relatório do estudo de avaliação do ensino artístico especializado” de Domingos Fernandes, Jorge Ramos do Ó e Ana Paz, 2007.

De todos eles destacamos e exploramos o relatório do “Estudo de Avaliação do Ensino Artístico Especializado em Portugal”, divulgado em fevereiro de 2007, coordenado por Domingos Fernandes, e que é o mais recente documento produzido sobre o conjunto do subsistema do ensino artístico especializado em Portugal, e teve em vista responder à necessidade do Ministério da Educação em identificar claramente constrangimentos ou dificuldades a superar para que o ensino artístico especializado da música pudesse ser democratizado e melhorado, sendo recomendado a refundação deste ensino, e a necessidade de analisar os projetos educativos das respetivas instituições (Fernandes, Ó & Paz, 2009). Este relatório veio dar origem a um documento/relatório intitulado “Análise de conteúdo dos diferentes contributos resultantes da discussão pública do estudo de avaliação do ensino artístico” (outubro 2007), onde foram apresentados pareceres e reações ao próprio relatório.

Os estudos referidos anteriormente dão-nos conta das especificidades das escolas de ensino artístico especializado e da importância da avaliação externa, dizendo mesmo que “A avaliação externa surgiu para todas as escolas do ensino público e estas não foram exceção, sendo sim uma oportunidade dos organismos superiores conhecerem melhor o trabalho desenvolvido nestes estabelecimentos de ensino, muitas vezes esquecido pelos diferentes governos.” (Marques, 2013, p.135) e que “a avaliação externa está a ter um efeito direto na reorganização estrutural dos Conservatórios ao nível do sistema educativo, por exemplo na execução do Projeto Educativo.” (Queirós & Pacheco, 2013, p.4189). No

entanto, segundo os mesmos autores “a indiferenciação do modelo de avaliação externa não distingue a especificidade dos Conservatórios de Música ao nível dos parâmetros e dos indicadores, prejudicando a veracidade dos resultados.” (p.4189).

Relacionando os dois temas, ou seja, Avaliação Externa de Escolas e Ensino Artístico Especializado de Música, sabemos que a AEE permitiu a tomada de conhecimento do trabalho desenvolvido no ensino especializado da música por parte da Administração Central. Segundo Marques (2013) “a avaliação para ser um processo eficaz e verdadeiro terá de ter em consideração o contexto envolvente.” (p.63), o que nem sempre acontece com as escolas de ensino artístico especializado, as quais possuem especificidades próprias, como vimos anteriormente, uma vez que “o modelo de avaliação é generalista, com a aplicação a todas as escolas públicas dos ensinos básicos e secundário, independentemente da sua especificidade.” (Pacheco, et al., citados por Queirós & Pacheco, 2013, p.4183). Assim, este estudo surge com o propósito de conhecer mais aprofundadamente as especificidades e benefícios deste ensino e perceber que adaptações deveriam ser feitas ao processo da avaliação externa de escolas.

Capítulo 2 - Caracterização da instituição do estágio

2.1 Enquadramento e missão

A Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), foi criada em 1979, no entanto a sua história remonta ao séc. XVIII, especificamente a 1771, sendo anterior à própria institucionalização do ensino em Portugal.

Esta exerce a sua atividade em diversos âmbitos: “educação pré-escolar e educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais e de educação extraescolar, junto dos estabelecimentos de educação e ensino da rede pública - incluindo os respetivos agrupamentos e centros de formação de escolas - e redes privadas, cooperativa e solidária.” (IGEC, 2008).

As primeiras inspeções foram realizadas pela Real Mesa Censória (instituição de início criada para reformar o sistema de censura) a pedido do Marquês de Pombal, ministro de D. José I, com a finalidade de conhecer o estado do ensino das escolas menores e iniciar a construção do sistema educativo nacional. A institucionalização do ensino chega em 1772, através da aprovação da Lei de 6 de novembro de 1772 (Plano Regulador), assim como a criação de escolas, lugares de professores, definição de métodos e matérias a ensinar e entregou os Serviços de Inspeção à Real Mesa Censória.

Em 1787, a inspeção das escolas ficou à responsabilidade da Real Mesa da Comissão Central sobre o Exame e Censura dos Livros e, posteriormente, esteve entregue a várias instituições ligadas à educação. No final da monarquia, as inspeções dos ensinos primário e secundário encontravam-se na dependência da Direção Geral da Instrução Pública e a do ensino técnico e profissional estava integrada na Direção Geral do Comércio e Indústria, sob a tutela do Ministério dos Negócios do Reino.

Desde então e até aos nossos dias, os Serviços de Inspeção sofreram várias reformulações resultantes das transformações políticas, sociais, económicas e culturais operadas no país e que, naturalmente, se refletiram na educação.

Após a proclamação da República, com a Lei n.º 12 de 1913, foi criado o Ministério da Instrução Pública responsável por todos os serviços de instrução, à exceção das escolas profissionais dependentes dos Ministérios da Guerra e da Marinha e da respetiva inspeção. A inspeção do ensino primário ficou a depender da Direção Geral da Instrução Primária e a dos liceus ficou a cargo de um Conselho de Inspeção a funcionar junto da Direção Geral do Ensino Secundário. Em 1933, “os serviços de orientação pedagógica e inspeção foram reorganizados, tendo os do ensino primário e os do ensino

secundário ficado integrados nas respectivas Direções Gerais. A fiscalização dos estabelecimentos do ensino particular ficou na dependência da Inspeção Geral do Ensino Particular.” (IGEC, 2008). Mais tarde, a Lei n.º 1941, de 11 de abril de 1936, remodelou o Ministério da Instrução Pública e criou o Ministério da Educação Nacional. Em 1971, o Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro, reformou as estruturas e os serviços do Ministério da Educação Nacional, e criou a Direção Geral do Ensino Básico da qual passou a depender a inspeção do ensino primário.

Já após a Revolução de 1974 e no decurso da década de setenta

a explosão escolar verificada reclamou uma nova organização e definição das estruturas centrais do Ministério da Educação, apontando para a criação de Serviços Centrais com funções distintas. Era necessário separar as funções executivas das funções de controlo, até então no âmbito das direções gerais de ensino. (IGEC, 2008).

Em 1979, através do Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de dezembro foi criada a Inspeção-Geral de Ensino, organismo dotado de autonomia administrativa, com funções de controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar do subsistema de ensino não superior. Em 1991, passa a designar-se Inspeção-Geral de Educação, em 1993, Inspeção-Geral da Educação, e em 2012 Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Em 1995, com o Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de outubro, “estende a sua ação aos estabelecimentos de ensino portugueses no estrangeiro e o seu pessoal passa a constituir um corpo especial.” (IGEC, 2008). Entretanto, com a criação do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, e com o Decreto-Lei n.º 149/2003, de 11 de julho, “as funções de auditoria e controlo do sistema de ensino superior e do sistema científico e tecnológico são cometidas à Inspeção-Geral do Ministério da Ciência e do Ensino Superior.” (IGEC, 2008).

Em 2011, na sequência da fusão do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, fundem-se também as duas estruturas inspetivas, criando-se a atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

Hoje, a IGEC “atua como entidade de controlo e de auditoria do funcionamento das escolas e dos estabelecimentos de ensino, no ensino básico, no ensino secundário, público, particular e cooperativo, e no ensino superior, bem como dos organismos da Educação e Ciência.” (IGEC, 2008).

A IGEC tem por missão:

assegurar a legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do Ministério da Educação e Ciência (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. (Plano de Atividades, 2018).

2.2 Objetivos e atribuições

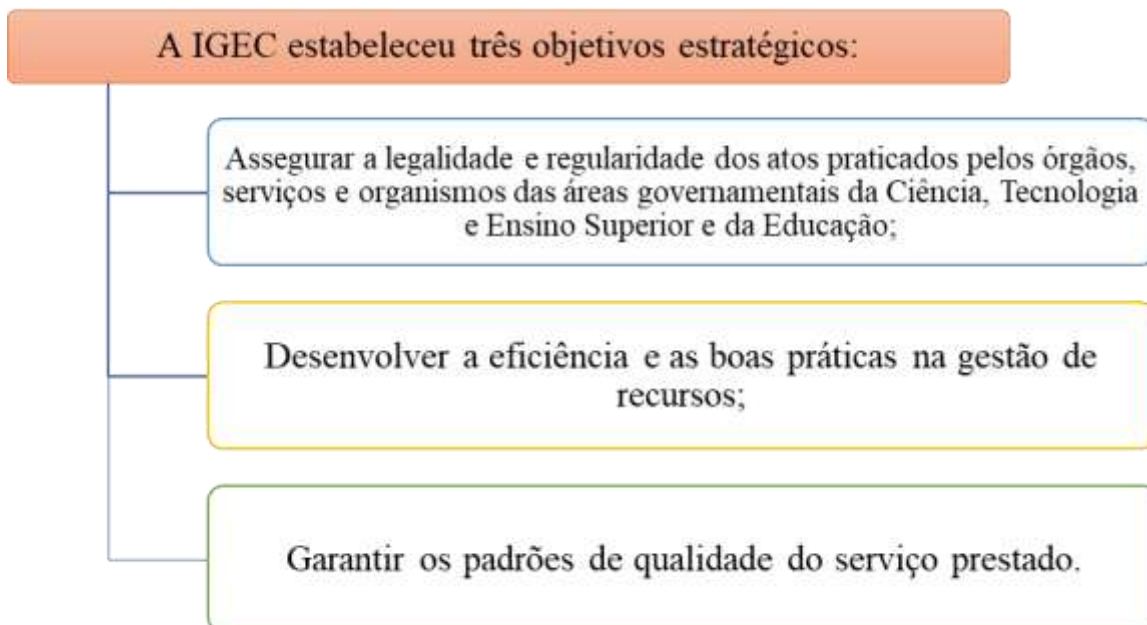


Figura 1 - Objetivos Estratégicos. Fonte: Plano de Atividades, 2018



Figura 2 - Objetivos Operacionais. Fonte: Plano de Atividades, 2018

De acordo com os diplomas orgânicos, a IGEC tem competência para (IGEC, 2008):

- Intervir no sistema educativo, especificamente nos estabelecimentos da educação pré-escolar, dos ensinos básico, secundário e superior, bem como nos serviços da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e Educação.
- Acompanhar, controlar, auditar e avaliar, nas vertentes técnico-pedagógica e administrativo-financeira, as atividades da educação pré-escolar, escolar e extraescolar, das escolas e dos estabelecimentos de educação e ensino das redes pública, particular e cooperativa, e solidária, bem como dos estabelecimentos e cursos que ministram o ensino do Português no estrangeiro.
- Inspeccionar e auditar os estabelecimentos de ensino superior.
- Propor e colaborar na preparação de medidas que visem a melhoria do sistema educativo (no âmbito do apoio técnico);
- Apoiar, pedagógica e administrativamente, os órgãos dos estabelecimentos de educação e ensino e representar a Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e Educação nas estruturas de inspeção das escolas europeias.

2.3 Áreas de intervenção e organização interna da IGEC

De entre as diversas atividades da IGEC, distinguem-se dois tipos de intervenções:

- as intervenções sistemáticas, suscetíveis de programação prévia, e que decorrem das prioridades políticas estabelecidas para a IGEC. Nestas, é selecionado um objeto de observação, um universo de intervenção e definem-se objetivos. São sustentadas por um roteiro que orienta a atividade dos inspetores e têm como finalidade a promoção de níveis mais elevados na qualidade das aprendizagens, nos modelos e nos processos de gestão, sendo desenvolvidas normalmente em equipa. Integram-se aqui as atividades de Acompanhamento, de Controlo, de Auditoria e de Avaliação;
- e as intervenções pontuais, não suscetíveis de previsão ou de programação prévia e que resultam das situações concretas da vida das escolas e do que delas decorre e suscita a intervenção da IGEC. São normalmente desenvolvidas por um só inspetor. Integram-se aqui as atividades de Provedoria e Ação Disciplinar.

Existem ainda atividades de representação e de participação ativa em conselhos, conferências, projetos e programas nacionais, europeus e internacionais, muitos deles em parceria com as inspeções de educação de outros países, uns com caráter regular e permanente, e outros com caráter periódico ou temporário, condicionados pela duração de cada um desses projetos e programas (Atividades Internacionais).

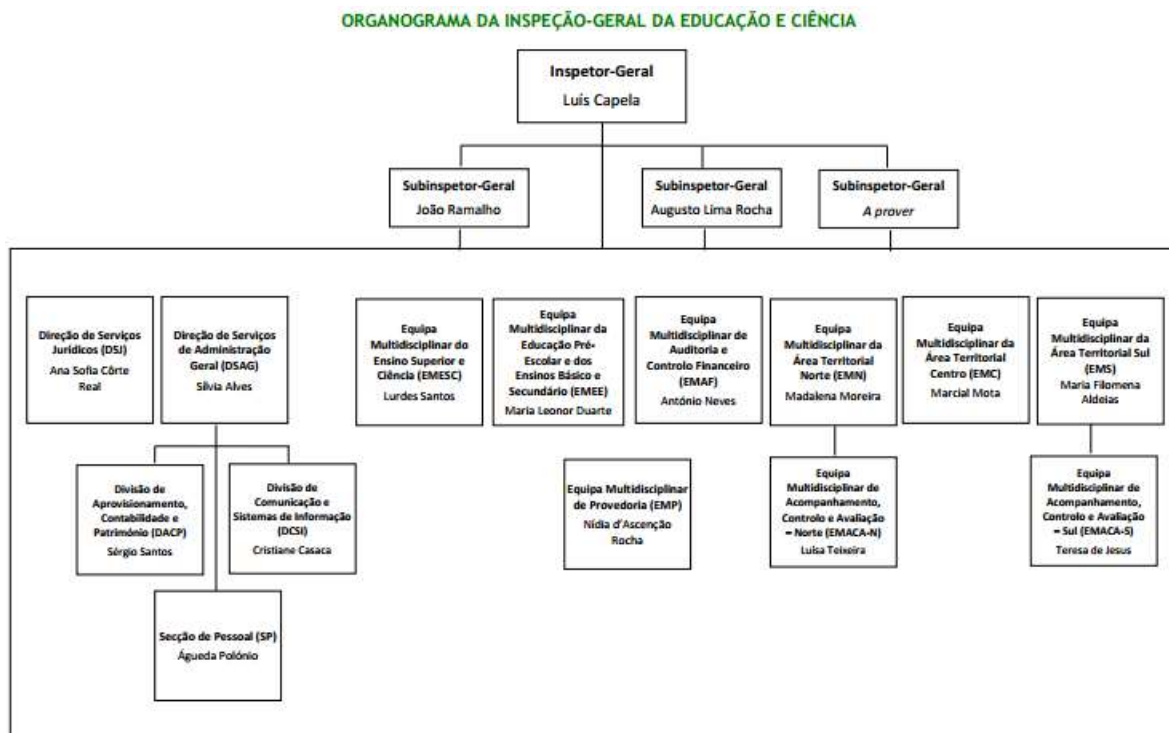


Figura 3 - Organograma da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (Fonte: Plano de Atividades, 2018)

A Figura 3 representa o organograma da IGEC, isto é, apresenta a sua constituição geral, de forma esquematizada.

Podemos assim perceber que esta é dirigida por um Inspetor-Geral, estando este no topo do organograma, coadjuvado por três Subinspetores-Gerais. No exercício das suas funções, o Inspetor-Geral é apoiado por um secretariado designado por despacho nos termos da lei.

A organização interna da IGEC obedece a um modelo estrutural misto que combina (Plano de Atividades, 2018):

- O modelo de estrutura hierarquizada – nas áreas de administração geral e de apoio jurídico;
- O modelo de estrutura matricial – nas áreas da atividade inspetiva.

Para as áreas de suporte, dispõe de uma estrutura hierarquizada, que engloba unidades orgânicas nucleares, dirigidas por Diretores de Serviços, e duas unidades orgânicas flexíveis, dirigidas por Chefes de Divisão; e para as áreas de inspeção, de uma

estrutura matricial, composta por nove equipas multidisciplinares, dirigidas por chefes de equipa, equiparados a diretor de serviços ou a chefe de divisão.

Às equipas multidisciplinares de carácter temático (EMEE, EMESC, EMAF e EMP) cabem funções de conceção, de execução e de coordenação nacional das atividades inspetivas na respetiva área funcional. Às equipas multidisciplinares de carácter territorial (EMN, EMC, EMS, EMACA-N e EMACA-S) cabe essencialmente a coordenação regional e a execução das atividades inspetivas (Plano de Atividades, 2018).

Por sua vez, às direções de serviços (DSJ e DSAG) e às divisões (DACP e DCSI) cabe assegurar, na respetiva área funcional, o suporte instrumental à realização da atividade inspetiva (Plano de Atividades, 2018).

Concluindo, a IGEC dispõe de cerca de 240 trabalhadores, distribuídos pelos grupos de pessoal dirigente (referidos anteriormente), inspetivo, técnico superior, assistente técnico e assistente operacional.

Depois da minha integração e do conhecimento que me foi proporcionado na própria instituição definimos os seguintes objetivos de estágio: Conhecer a instituição; Analisar as atividades nela desenvolvidas; Participar nas atividades de Controlo, Acompanhamento e Avaliação, desenvolvidas na instituição; Desenvolver um estudo empírico sobre a avaliação de escolas de ensino artístico. Posteriormente foi elaborado um plano de trabalho desenvolvido semanalmente, destacando em cada uma das semanas as atividades realizadas durante o estágio, como podemos ver no Anexo 1.

Capítulo 3 - Atividades desenvolvidas na IGEC

Neste capítulo será feita uma reflexão das atividades desenvolvidas no âmbito do estágio curricular realizado na IGEC, entre elas a atividade no âmbito da Organização do Ano Letivo, outra no âmbito do Acompanhamento da Ação Educativa e, ainda, respeitante à Avaliação Externa de Escolas. Por último, é ainda feito uma reflexão sobre as reuniões com o Inspetor Pedro Gerardo e sobre os temas nelas abordados.

3.1 Organização do Ano Letivo

Antes de especificar a atividade desenvolvida no âmbito da Organização do Ano Letivo (OAL), é importante perceber o que são as atividades de Controlo. Segundo o Plano de Atividades da IGEC (2018) estas têm como finalidade “a conformidade legal do funcionamento das unidades organizacionais ou de segmentos do sistema educativo e identificar fatores condicionantes da sua eficiência e eficácia, considerando os meios disponíveis e os serviços prestados.” (p.39). Assim, “Os relatórios, elaborados por atividade, visam produzir informação sobre o sistema educativo, introduzir as correções necessárias e propor à tutela as medidas adequadas de regulação.” (p.39).

Dentro da atividade de controlo podemos encontrar uma diversidade de atividades, entre elas a OAL, a qual “assenta na verificação da conformidade legal do processo de admissão das crianças e dos alunos, considerando as prioridades de matrícula/renovação de matrícula estabelecidas nos normativos, da organização dos horários, das matrizes curriculares e da distribuição do serviço docente.” (p.40), a qual podemos observar no dia 14 de novembro de 2018, num agrupamento de escolas do concelho de Coimbra.

O levantamento dos dados de análise e verificação de conformidades, é feito com o apoio do/da Diretor(a) da escola ou agrupamento e outro elemento pertinente. Assim, na parte da manhã, foi-nos dada a possibilidade de verificar e analisar os horários dos docentes do agrupamento, tendo em conta vários critérios, entre eles a Componente Letiva, que deve, no geral e salvo algumas exceções, totalizar 22h (2º e 3º ciclo e ensino secundário) ou 25h (educação pré-escolar e 1º ciclo). De acordo com Despacho Normativo n.º 10-B/2018:

1 — A componente letiva a constar no horário semanal de cada docente respeita o disposto no artigo 77.º conjugado com o artigo 79.º do Estatuto da Carreira Docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (ECD), considerando -se que está completa quando totalizar 25 horas semanais, no caso do pessoal docente da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, ou 22 horas semanais (1100 minutos), no caso do grupo de recrutamento Inglês (1.º

ciclo do ensino básico) e no caso do pessoal docente dos restantes níveis de ensino, incluindo os grupos de recrutamento da educação especial. (artigo 5.º).

2 — A noção de «tempo letivo» corresponde à duração do período de tempo que cada escola definir como unidade letiva, em função da carga horária semanal prevista nas matrizes curriculares. (artigo 7.º).

A Componente Não Letiva, que corresponde a 2h do total do horário do docente, de acordo com Despacho Normativo n.º 10-B/2018:

1 — A componente não letiva do serviço docente encontra -se definida no artigo 82.º do ECD e abrange a realização de trabalho individual e a prestação de trabalho na escola.

5 — O diretor estabelece o tempo mínimo, até ao limite de 150 minutos semanais, a incluir na componente não letiva de estabelecimento de cada docente de todos os níveis de educação e ensino. (artigo 6.º).

O crédito horário, que varia consoante os cargos e atividades a que façam parte, tais como, Direções de Turma ou Assessorias no grupo de Direção da Escola ou Escolas, ou seja, segundo o artigo 8.º do Despacho Normativo n.º 10-B/2018, “constitui um conjunto de horas atribuído a cada escola, que acresce ao total da carga horária prevista nas matrizes curriculares, tendo por finalidade o reforço, recuperação ou aprofundamento das aprendizagens dos alunos, bem como o exercício de funções de âmbito organizacional.”.

Para além deste crédito horário, previsto no artigo 8.º e 9.º do Despacho Normativo n.º 10-B/2018, é ainda disponibilizado às escolas “um crédito horário adicional a fim de ser prestado um apoio tutorial específico aos alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico que ao longo do seu percurso escolar acumulem duas ou mais retenções”. (artigo 12.º)

E, por último, a redução da componente letiva, de acordo com o artigo 79.º do Estatuto da Carreira Docente, tendo em conta a idade do docente e os anos de serviço docente, presente no Decreto-Lei 146/2013:

1- A componente letiva do trabalho semanal a que estão obrigados os docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, do ensino secundário e da educação especial é reduzida, até ao limite de oito horas, nos termos seguintes: a) De duas horas logo que os docentes atinjam 50 anos de idade e 15 anos de serviço docente; b) De mais duas horas logo que os docentes atinjam 55 anos de idade e 20 anos de serviço docente; c) De mais quatro horas logo que os docentes atinjam 60 anos de idade e 25 anos de serviço docente. (artigo 79.º).

Já na parte da tarde, foi-nos permitido verificar os horários das turmas do agrupamento, no que diz respeito à hora de almoço dos discentes, assim como à hora da

lecionação da Educação Física. Assim, segundo o artigo 8.º do Despacho Normativo n.º 10-A/2018:

4 — Sempre que as atividades escolares decorram nos períodos da manhã e da tarde, o intervalo do almoço não poderá ser inferior a uma hora para estabelecimentos de educação e de ensino dotados de refeitório e de uma hora e trinta minutos para os restantes.

5 — As aulas de Educação Física só poderão iniciar-se uma hora depois de findo o período definido para almoço no horário da respetiva turma.

Ainda relativamente às turmas, foi verificada também a situação do desdobramento de turmas nas disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química do 3.º ciclo do ensino básico e no artigo 14.º do Despacho Normativo n.º 10-B/2018 podemos ver que:

1 — É permitido o desdobramento de turmas, exclusivamente para a realização de trabalho prático ou experimental, nas seguintes condições:

- a) Quando o número de alunos da turma for igual ou superior a 20;
- b) No tempo correspondente a um máximo de 100 minutos.

Outro assunto abordado e analisado neste dia foi a questão da Distribuição do Serviço Docente, sendo afirmando que tem de estar formalizado e especificado e que tem como finalidade:

“assegurar o serviço letivo decorrente das horas letivas dos grupos e turmas existentes na escola e garantir as condições para a implementação de medidas de promoção do sucesso educativo ou outras atividades que promovam a formação integral dos alunos assegurando, desta forma, as melhores condições de aprendizagem a todos.” (artigo 7.º, Despacho Normativo n.º 10-B/2018).

Por último, foi-nos dado a conhecer o Guião de base para preenchimento, durante a atividade de OAL. Este guião está dividido em diversos módulos, entre eles a Identificação e Caracterização do Agrupamento ou Escola, as Matrículas, a Mobilidade Docente, o Registo Criminal dos docentes e não docentes, de Critérios (Distribuição do Serviço Docente, entre outros), o Crédito Horário, um módulo de Medidas de Promoção de Sucesso, características dos vários níveis de ensino (distribuição do horário dos alunos, do número de alunos na turma, entre outros) e ainda um módulo sobre a Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE).

3.2 Acompanhamento da Ação Educativa

No dia 24 de abril realizou-se a atividade de Acompanhamento da Ação Educativa numa escola do agrupamento de escolas do concelho de Viseu, a qual tivemos oportunidade de participar e observar.

Esta atividade, que se insere no Programa de Acompanhamento, fomenta “a intervenção dos elementos da comunidade escolar na conceção e implementação de medidas que visam a melhoria do desempenho da escola e o conseqüente sucesso educativo das crianças e jovens que a frequentam.” (IGEC, 2018, p.6). Tal atividade tem como finalidade “promover nas escolas uma atuação estratégica para a resolução das suas dificuldades, a reflexão sobre as práticas pedagógicas e o trabalho colaborativo entre os docentes, tendo em vista alcançar soluções pedagógicas e didáticas que contribuam para a qualidade das aprendizagens.” (IGEC, 2018, p.6) e como objetivo geral “fomentar uma atuação estratégica das escolas, centrada nos seus efetivos problemas, em especial nas que revelaram desempenhos menos favoráveis na avaliação externa.” (IGEC, 2018, p.8).

A metodologia desta atividade consagra um acompanhamento regular, normalmente em três momentos diferentes ao longo do ano letivo, das estratégias implementadas, visando a melhoria do ensino e da aprendizagem e dos resultados dos alunos (IGEC, 2018).

Este dia, em que acompanhamos a atividade, correspondeu à 2ª intervenção na escola, tendo sido analisados, principalmente, os dados dos resultados do sucesso escolar e os resultados dos alunos que fazem parte do apoio tutorial específico. Através desta análise e observação de resultados, os elementos da IGEC perceberam de imediato que, da 1ª para a 2ª intervenção, houve uma melhoria no trabalho adotado e conseqüente melhoria nos resultados. Através das conversas com os diversos interlocutores (docentes e direção) percebeu-se que houve uma mudança nos instrumentos de avaliação, uma vez que passaram a ser mais diversos e abrangentes, permitindo avaliar novas competências e tendo em conta a diversidade de alunos. Anteriormente havia a sobrevalorização dos testes de “malha larga” e agora avaliam-se os alunos também a partir de pequenas fichas, trabalhos de grupo, apresentações orais, entre outros. Assim, o aumento do sucesso e dos bons resultados levou a um aumento de interesse por parte dos próprios alunos e também por parte dos professores. Foi referido também que o trabalho entre os docentes passou a ser um trabalho mais colaborativo. Podemos assim concluir que, apesar de algumas resistências, parece estar a ocorrer uma mudança de paradigma na avaliação dos alunos, valorizando-se objetivamente a dimensão formativa da avaliação.

A melhoria destes resultados também se deve à melhoria do trabalho no âmbito do apoio tutorial específico, em que houve um cuidado na escolha dos alunos, assim como na escolha de professores, através de critérios específicos e cuidadosos. Assim, mais de

metade dos alunos sinalizados para este programa conseguiram superar, devido à boa organização e à adequabilidade das medidas. Contudo, algum do insucesso que ainda se pode observar, deve-se, por vezes, ao próprio desinteresse do aluno ou até dos pais e a problemas pessoais e sociais.

Concluindo, no geral, esta 2ª intervenção superou todas as expectativas, e espera-se agora que a escola consiga e continue a melhorar ou pelo menos que mantenha os bons resultados, sendo que o principal objetivo é sempre o sucesso dos alunos.

3.3 Ações de formação

No âmbito destas atividades participámos no I Seminário na Universidade do Minho, no âmbito do projeto de investigação Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção (MAEE) e numa Sessão de Formação sobre o 3º ciclo de AEE, que iremos descrever com maior detalhe.

Nos dias 21 a 23 de fevereiro de 2019 realizou-se na Universidade do Minho, Braga, o I Seminário sobre o projeto MAEE e o IV Seminário do Observatório de Autoavaliação de Escolas. Neste Seminário abordaram-se uma quantidade de temas, tais como, políticas e avaliação do currículo escolar, a dimensão curricular na AEE, avaliação e excelência escolar, o referencial teórico-concetual sobre a AEE, a AEE no contexto das políticas educativas, efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de autoavaliação das escolas, e, ainda, sobre o 3º ciclo de AEE. Resumindo, temas sobre currículo, avaliação e práticas escolares.

No primeiro dia abordou-se essencialmente a questão do currículo, dizendo que este deve ter em conta as pessoas e as suas opiniões, não sendo apenas a aplicação de uma política, deve ser transversal. Quando se fala em currículo escolar devemos referir-nos a um conjunto de expressões, algumas delas apresentadas na Figura 4.



Figura 4 - Expressões sobre o conceito de Currículo

É necessário adaptar o currículo às mudanças constantes do tempo e do ensino, é necessário um reinventar de práticas, uma diferenciação pedagógica, diversificar a avaliação através de técnicas, instrumentos e procedimentos diversos, como referiu a Professora Isabel Fialho, da Universidade de Évora.

No segundo dia, a primeira mesa redonda intitulou-se de “Avaliação e Excelência Escolar” onde se abordou o percurso e a evolução da avaliação e do conceito de escola, podendo dizer que tem sido uma evolução de certa forma negativa. No 1º ciclo da AEE os resultados eram uma variável central e havia uma preocupação com a inclusão, no entanto, no 2º ciclo de AEE verificou-se um reforço nos resultados, deixando a inclusão de lado. Também a escola perdeu este interesse e passou a preocupar-se essencialmente com a excelência, performatividade e competitividade, passou-se de uma escola inclusiva e democrática a uma escola apenas preocupada com a aparência e com os rankings, ou seja, apenas uma unidade de gestão performativa orientada essencialmente para os resultados e esquecendo a missão democrática, a democracia perde o valor educativo e passa a uma técnica de gestão. Neste dia foi ainda referido o facto de os docentes ainda estarem e serem do séc. XX, enquanto os alunos são do séc. XXI, ou seja, deve haver uma adaptação, renovação e evolução das práticas consoante o desenvolvimento das épocas e da sociedade. Como referiu João Costa, Secretário de Estado da Educação, atualmente pede-se às escolas novos desafios e exigem-se novas formas de regulação, no entanto, existem grandes

problemas de equidade e de justiça social e a escola não está a cumprir o seu papel de elevador social.

No último dia foi apresentada uma Conferência sobre o Referencial teórico-conceitual sobre a AEE, proferida pelo Professor José Pacheco da Universidade do Minho. Aqui foi referido que a avaliação pode ser vista através de uma vertente política (paradigmas, conceções, efeitos), como processo (modelos e efeitos da inspeção) ou como experiência (através do envolvimento dos professores, dos pais e dos alunos). Depois disto, foi feita uma ligação entre a AEE e a Inspeção, uma vez que a Inspeção é desenvolvida através de atividades de regulação, mediação e indagação, ou seja, através da compreensão do contexto. O objetivo da Inspeção é realizar uma avaliação da qualidade da escola, no entanto, esta avaliação é feita de acordo com standards, sendo por isso uma avaliação com um impacto limitado, mas com muito potencial, sendo esta mais visível nos diretores que nos professores. No entanto, a Inspeção trabalha na definição de expectativas, através de objetivos e princípios, na melhoria da autoavaliação, através de ações de melhoria, e no reforço da capacidade de melhoria da escola e das condições de ensino. O trabalho efetuado pela Inspeção terá diversos efeitos ao nível dos resultados dos alunos, no comportamento dos docentes, um efeito conceitual, instrumental e simbólico, efeito na autoeficácia coletiva e pessoal, no comportamento estratégico e efeito emocional. Assim, a Inspeção acaba por funcionar como instrumento de aquisição de conhecimento, de accountability, de desenvolvimento da escola e de aplicação de standards.

Neste seminário foi também abordado muitas vezes o 3º ciclo de AEE, uma vez que estava prestes a iniciar. Aqui, foram referidas, pelo Dr. Pedro Abrantes do Ministério da Educação, 10 oportunidades deste novo ciclo de avaliação:

1. Mais enfoque na sala de aula;
2. Inclusão das escolas profissionais e de ensino particular e cooperativo com contrato de associação e de patrocínio;
3. Um quadro de referência mais completo e centrado no desenvolvimento integral de todas as crianças e jovens, bem como dos profissionais das escolas;
4. Valorização da autoavaliação;
5. Valorização dos vários domínios e indicadores, uma vez que passam a não depender uns dos outros;
6. Valorização do Portal Infoescolas e dos Percursos Diretos de Sucesso;
7. Melhorias nos inquéritos, com utilização online, à comunidade educativa;

8. Diversificação dos olhares avaliativos, através de uma equipa com 4 avaliadores, composta por peritos externos com experiência de docência, coordenação ou direção das escolas;
9. Agendas e dinâmicas de trabalho mais reflexivas, com um período de observação prévia à visita principal e pausas intercalares;
10. Maior impacto das avaliações, através de relatórios mais simples, claros e mobilizadores, e avaliação intercalares.

Concluimos assim que foi uma mais valia ter participado neste seminário, uma vez que foram abordados temas da atualidade e que é necessário ter em conta quando se trabalha na área da Educação, para que estejamos sempre atualizados e também porque nos permite ouvir várias opiniões e perspetivas da complexidade que é a Educação.

Ainda no âmbito das atividades formativas, participámos nos dias 3 e 4 de abril, em Coimbra, no Auditório da DGEstE, na formação que deu início à preparação do 3º ciclo da Avaliação Externa de Escolas, tendo por base o novo quadro de referência e a metodologia utilizada.

Nestas sessões estiveram envolvidos diversos avaliadores das três Áreas Territoriais, assim como docentes do ensino superior, que vão compor as equipas de avaliação. Além de exercícios práticos foram também apresentados diversos temas por diferentes oradores, tais como o Inspetor-Geral Luís Capela, o Coordenador do 3º ciclo de AEE Pedro Abrantes, o grupo de trabalho composto pelo Dr. Fernando Vasconcelos, pela Dr.ª Filomena, pela Dr.ª Leonor e pelo Dr. José Moreira, e ainda a Dr.ª Luísa e o Dr. João Batista, entre outros.

Nesta sessão de formação foram referidas as diversas alterações e diferenças deste novo ciclo de avaliação externa, ou seja, mudanças no âmbito, da equipa, da inclusão da observação da prática educativa e letiva antes da intervenção em si, da alteração do quadro de referência, das agendas e a inclusão de uma avaliação intercalar.

No geral, neste novo ciclo, houve um alargamento das dimensões de análise e dos recursos da avaliação, e uma adequação do modelo aos novos Decretos, havendo também um maior interesse em envolver toda a escola e a comunidade educativa. No que diz respeito ao âmbito, a avaliação foi alargada à rede privada. O quadro de referência também alterou passando de 3 domínios para 4 domínios, sendo um deles a autoavaliação. Relativamente à equipa esta passa a ser constituída por 4 elementos, sendo eles dois avaliadores e dois peritos externos, no entanto, se a escola tiver menos de 500 alunos, a

equipa pode ser constituída apenas por dois elementos. A mudança refere-se também ao facto de haver 8 agendas diferentes, sendo 5 para estabelecimentos singulares com características variadas entre eles e 3 para agrupamentos, igualmente com características diferentes, e a intervenção pode variar entre 3 a 5 dias, dependendo da constituição do agrupamento. A observação da prática educativa e letiva, inserida neste ciclo, com objetivo principal de recolher informação prévia para utilizar posteriormente nos painéis das entrevistas, irá incidir em três domínios, sendo eles, a interação pedagógica, as competências trabalhadas, tendo em conta o perfil à saída da escolaridade obrigatória, e a inclusão dos alunos. No fim da intervenção da equipa poderá também haver, agora, uma avaliação intercalar, de maneira a analisar as áreas de melhoria e perceber o que pode ser feito, alterado e melhorado. Esta avaliação não é obrigatória e só se realiza se a própria escola pedir ou se a equipa entender que é necessário.

A intervenção inicia-se com a observação prévia da prática educativa e letiva. Passado algum tempo, cerca de 15 dias, a equipa efetua visitas às escolas e entrevistas a vários elementos da comunidade educativa, tais como, representantes de empresas que colaboram com a escola, aos alunos, aos docentes, entre outros, e ainda são feitas várias reuniões com a Equipa de Avaliação Externa da escola/agrupamento e com o Diretor, para discussão de ideias, preparação de próximas entrevistas e preparação e discussão de conclusões para o relatório final, um relatório sucinto e objetivo. São passados também Questionários de Satisfação aos vários elementos da comunidade educativa (pessoal docente, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação). Esta intervenção finaliza-se com uma apresentação ao Diretor das principais ideias para a elaboração do relatório.

No segundo dia da sessão de formação, foram referidos e analisados vários dados estatísticos, principalmente dados de contexto e resultados académicos. Nesta parte foi também abordado o conceito de percurso direto de sucesso, em que os alunos são comparados com alunos de escolas com perfil semelhante.

Esta sessão de formação permitiu esclarecer diversas dúvidas, discutir diferentes temas e ouvir diferentes perspetivas e opiniões, sendo por isso muito importante e interessante todo este conhecimento mais detalhado do novo ciclo de AEE vindo de diferentes entidades.

Dentro deste 3º ciclo de AEE, também no dia 23 de abril realizou-se uma reunião de uma das equipas de trabalho. Nesta reunião foi feita a divisão das observações da prática educativa e letiva (4 aulas para cada elemento) e das entrevistas (aproximadamente

4) pelos elementos da equipa, foram discutidos diversos aspetos sobre a atividade e foi feita uma análise documental de acordo com os domínios e indicadores do quadro de referência atual.

Relativamente ao domínio dos resultados, demos conta que estes são apurados, recolhidos e analisados através do portal Infoescolas (resultados académicos) e os outros são pedidos à escola (resultados sociais).

Esta atividade integra diversas etapas, iniciando-se com a observação da prática educativa e letiva na parte da manhã, procedida por um resumo das ideias observadas, por parte da equipa, na parte da tarde. Depois são feitas entrevistas a diversos elementos, como docentes, não docentes, discentes, comunidade educativa, direção, entre outros, e, posteriormente, são feitas visitas à escola, aos equipamentos e espaços. Nos últimos dias é feita uma análise das evidências recolhidas e elaborado o relatório.

No final da reunião retemos uma ideia essencial a esta atividade, é necessário ter um olhar flexível, adaptado à realidade e à diversidade das escolas.

3.4 Outras atividades

Relativamente às atividades desenvolvidas na IGEC, centramo-nos fundamentalmente na análise de documentos oficiais e essenciais a uma melhor compreensão da dinâmica da Inspeção Geral de Educação e Ciência, e que regulam as práticas da instituição, bem como a legislação que lhe está inerente.

Assim, por recomendação do orientador local, foi feita uma caracterização mais aprofundada da instituição, apresentada anteriormente, e uma abordagem às três principais áreas de intervenção da IGEC, sendo elas os Programas de Acompanhamento, Controlo e a Avaliação.

Outra atividade realizada com mais frequência são as reuniões para reflexão e debate, com o Inspetor Pedro Gerardo, onde se discutem temas relevantes para o desenvolvimento de competências pessoais e onde se adquirem conhecimentos privilegiados e se partilham experiências e informação. Deste modo, ao longo do estágio, o Inspetor Pedro pediu-nos para refletir acerca de diversos assuntos, tendo em conta algumas notícias que nos fazia chegar e que muitas delas iam saindo também no Jornal Público, temas pertinentes e da atualidade.

A notícia intitulada “Singapura abole rankings de exames, diz que aprender não é competição”¹, leva-nos a refletir e a concluir que estão a humanizar o sistema, tendo em conta a inclusão e o equilíbrio, um sistema pensado para todos, uma construção autónoma da aprendizagem, um pensamento crítico, em que o estudante passa a ser o centro da educação e não os resultados, valorizando o progresso do aprendiz, isto é, a competição passa a ser individual, de melhoria própria e não de exclusão, pondo de lado a competição, as comparações com os *rankings*, que originam ansiedade e depressões, devido à valorização extrema das notas. Esta valorização extrema de notas leva-nos a um assunto igualmente da atualidade que diz respeito à inflação das notas. Este assunto tem sido cada vez mais falado, e têm surgido diversas notícias, tais como “Escolas violam as suas próprias regras para inflacionar notas”². Este inflacionar das notas, através da sobrevalorização, poderá facilitar o acesso ao ensino superior, uma vez que as escolas aproveitam a liberdade na definição dos critérios para “puxar” as notas, como é o caso da oralidade no português, as atividades laboratoriais e experimentais na Físico-Química, o domínio social e afetivo (assiduidade, pontualidade, entre outros), verificando-se um desalinhamento entre a nota que os alunos conseguiam dentro do estabelecimento de ensino, atribuída pelos professores e a nota que alcançavam nos exames nacionais. Assim, é importante que surjam estas notícias, de maneira a reforçar a transparência e a legibilidade, uma vez que assim podemos refletir que a escola está cada vez mais burocrática, competitiva e desigual. Outro assunto refletido durante o estágio, e que atualmente também se tem vindo a valorizar é o insucesso escolar e os chumbos. Aqui podemos referir duas notícias, uma com o título “Basta entrar no secundário um ano mais tarde para o insucesso duplicar”³ e outra intitulada “Chumbar um aluno custa 6000 euros, ensiná-lo a estudar só 87”⁴, podendo de imediato concluir que a pior medida de recuperação de um aluno é a retenção, uma vez que, tendo em conta a primeira notícia “Metade dos alunos que começam um curso científico-humanístico no ensino secundário um ano mais tarde do que o esperado ficam retidos ou desistem. (...) Portanto, basta um ano para fazer duplicar o insucesso.” e “começar mais tarde pode ser associado a retenções prévias durante o ensino básico e, por isso, é uma métrica do impacto dos chumbos no

¹ <https://citinewsroom.com/2018/10/02/singapore-abolishes-school-exam-rankings-says-learning-is-not-competition/>

² <https://www.publico.pt/2018/11/19/sociedade/noticia/escolas-violam-proprias-regras-inflacionar-notas-1851461> (19 de novembro de 2018)

³ <https://www.publico.pt/2018/10/29/sociedade/noticia/basta-entrar-secundario-ano-tarde-duplicar-insucesso-1849057> (29 de outubro de 2018)

⁴ <https://www.publico.pt/2018/11/21/sociedade/noticia/chumbar-aluno-custa-6000-euros-ensinalo-estudar-so-87-1851820> (21 de novembro de 2018)

sucesso escolar. Quanto mais avançada é a idade de entrada, ou seja, quantos mais chumbos houve, maior é o insucesso.”. Relativamente à segunda notícia podemos ler que o chumbo é a medida mais usada para combater o insucesso dos estudantes, mas que não é a solução, uma vez que é a medida mais cara, a menos eficaz, mais fácil e com impacto negativo, sendo que faz o aluno regredir ao nível das aprendizagens. O mais importante e as medidas mais positivas são ensinar os alunos a estudar, incentivar as tutorias entre crianças, promover a aprendizagem por objetivos e estruturada, dar feedback aos alunos, promover o envolvimento dos pais, apoiar e promover a igualdade. Todos estes procedimentos dão trabalho, uma vez que procurar as dificuldades e procurar soluções obriga a repensar a maneira de intervir e a organização do ensino, mas pode ter um impacto bastante positivo.

Além de muitas outras notícias que foram surgindo, uma que também nos suscitou interesse e algum espanto foi a notícia intitulada “Ensino doméstico continua a aumentar e já há 859 estudantes a fazer o percurso académico fora da escola” do jornal Observador⁵, que tem vindo a aumentar consideravelmente, como vemos na própria notícia “Nos últimos anos, esta modalidade de ensino não para de crescer. Em 2012/2013 eram 63 jovens que faziam o seu percurso escolar fora da escola, este ano letivo o número sobe para mais de oitocentos.”. Este ensino “tem de acontecer no domicílio e ser feito por pessoa que coabita com a criança, e essa pessoa, normalmente a mãe ou o pai, tem de ter determinadas habilitações literárias. O que é exigido, em concreto, é que tenha completado um ciclo de ensino acima daquele em que está a criança.”.

Atualmente surgem também muitos temas e notícias acerca da diferença entre rapazes e raparigas, como a notícia intitulada “Aumenta o fosso entre rapazes e raparigas no sucesso escolar”⁶ um dos grandes e principal fator de exclusão, a par com o contexto socioeconómico, marcando fortemente o desempenho dos alunos. A escola deveria ter o papel de elevador social, mas continua a favorecer os melhores, as raparigas e com um contexto económico mais favorável. Também a mudança no acesso ao ensino superior parece ser um assunto que está a dar que falar, pois parece que os exames não são a melhor opção, como refere Domingos Fernandes na notícia “Para a reconfiguração dos exames e

⁵ <https://observador.pt/2018/11/10/ensino-domestico-continua-a-aumentar-e-ja-ha-859-estudantes-a-fazer-o-percurso-academico-fora-da-escola/> (10 de novembro de 2018)

⁶ <https://www.publico.pt/2018/01/12/sociedade/noticia/no-sucesso-escolar-o-fosso-entre-rapazes-e-raparigas-esta-a-acentuarse-1799026> (12 de janeiro de 2019)

do sistema de acesso ao ensino superior”⁷ em que é referido que as escolas se concentram demasiado no que sai nos exames e ignoram o restante currículo e competências. Ou seja, é necessário valorizar a aprendizagem e não as notas, as classificações, os rankings. Como diz Domingos Fernandes “Julgo que chegou o tempo para pensar e criar um sistema de acesso ao ensino superior que permita melhorar substancialmente como se aprende e o que se aprende no sistema educativo português.”. Em fevereiro deste ano saiu também no Jornal Público um suplemento com variadas notícias acerca das retenções, do acesso ao ensino superior, dos exames, da exclusão dentro da escola, entre outros, destacando a notícia intitulada “E depois do secundário, como se comparam as escolas?” que nos remete para um bocadinho de cada notícia referida anteriormente, uma vez que é mencionado que é importante não esquecer a formação do adolescente, em vez de se focar apenas na preparação para o exame, criando este procedimento sistemático um efeito positivo na entrada para o ensino superior, mas negativo no desenvolvimento integral dos estudantes. Há uma relação negativa entre o desempenho dos estudantes no ensino superior e a média nos exames nacionais. É referido também que há uma diferença significativa entre as escolas públicas e as escolas privadas de onde proveem os alunos, uma vez que quem vem com notas elevadas nos exames, de escolas privadas, posteriormente tem um desempenho inferior no ensino superior, do que os alunos que vêm de escolas públicas. Os estudantes com um desempenho mais baixo no ensino secundário normalmente são mais hábeis e mais motivados no ensino superior e com melhor desempenho.

Constantemente acreditamos que o melhor são os outros e que os outros é que fazem bem, mas nem sempre assim o é, como podemos ver na entrevista realizada pelo Jornal Observador a Tim Oates que afirma logo de início “A primeira ideia errada é dizer que hoje a Finlândia está a fazer o que é certo na Educação”⁸. Nos anos 80/90 a Finlândia era considerada um bom exemplo, com bons manuais escolares, professores bem treinados, um currículo coerente e um sistema de alto desempenho com rigor, foco e coerência. No entanto, desde os anos 2000 esta situação tem vindo a alterar-se e as escolas estão cada vez mais autónomas, sem trabalho colaborativo, mais competitivas entre elas, mais tensão nas zonas urbanas e com grande variação de qualidade, problemas sociais e de género. Uma escola problemática é então uma escola com pouca coerência, falta de currículo nacional,

⁷ https://www.publico.pt/2019/02/17/sociedade/opiniao/reconfiguracao-exames-sistema-acesso-ensino-superior-1861854?gs_ref=MIx6gmtJwC-Email&utm_source=Email&utm_medium=ShareButton&utm_campaign=GetSocial (17 de fevereiro de 2019)

⁸ <https://observador.pt/especiais/entrevista-a-tim-oates-a-primeira-ideia-errada-e-dizer-que-hoje-a-finlandia-esta-a-fazer-o-que-e-certo-na-educacao/> (05 de março de 2019)

incoerência entre o currículo e os materiais escolares, professores mal formados e com pouca qualidade e salas de aula com muitos alunos. Também a sobrecarga do currículo é um problema real e que deve ser evitado, “A sobrecarga do currículo deve ser evitada porque isso significa que as escolas, e os professores individualmente, têm de fazer as suas próprias escolhas sobre o que é importante.”, o currículo deve ter “menos matéria, mas mais aprofundada, as crianças a precisarem de mais tempo para aprender, os professores a saberem qual é o foco do currículo e a garantirem que todas as crianças sabem tudo.” (Tim Oates, 2019). Tim Oates refere também que se uma criança tiver mais dificuldades em aprender é necessário um sistema mais interativo, com boas perguntas para estimular, uma intervenção direta, com atividades adicionais, tarefas estruturadas e variadas, e uma avaliação bem pensada, uma avaliação no dia-a-dia.

Estas são algumas notícias que surgiram durante o nosso estágio e que mereceram a nossa leitura e reflexão e que, sem dúvida, marcaram a nossa visão para com a Educação, abriu-nos a mente, permitiu-nos ver novas perspetivas e fundamentar os nossos conhecimentos.

Estas reuniões são também de extrema importância para um acompanhamento mais próximo do projeto de investigação e para corrigir eventuais falhas no desenvolvimento do mesmo, assim como também têm o propósito de esclarecimento de situações vinculadas aos temas referidos anteriormente e a outros que surjam e sejam pertinentes, para uma melhor compreensão da educação e da inspeção, sendo um tema muito abrangente e complexo.

Quanto às atividades relativas ao projeto de investigação propriamente dito, estão também aqui patentes as atividades de análise documental e de pesquisa, bem como de recolha bibliográfica, e, ainda, as visitas às escolas escolhidas para realização do estudo de caso.

Fora deste contexto, são realizadas semanalmente reuniões de seminário com o orientador responsável para análise da evolução do trabalho, onde traçamos possíveis alternativas para superar os constrangimentos e, fundamentalmente, receber e dar feedback da passagem pela IGEC.

Capítulo 4 – Projeto de investigação e estudo de caso

Neste capítulo apresentamos a fundamentação metodológica da investigação realizada, começando por fazer uma breve contextualização ao estudo e ao tema, e passamos à definição dos objetivos que nortearam a realização desta investigação. Posteriormente, é feita uma explicitação das técnicas de recolha de dados e procedimentos de tratamento de dados. E, por fim, uma caracterização das escolas escolhidas para a intervenção do projeto e uma descrição e análise dos relatórios de avaliação externa das escolas escolhidas.

4.1 Contextualização, questões e objetivos

Cada vez mais nos temos vindo a aperceber da importância, da missão e objetivos do ensino artístico no desenvolvimento dos alunos com vista à promoção das aprendizagens e do sucesso escolar. Este ensino permite a formação integral do aluno, através da formação intelectual, de dinâmicas de autocontrolo, da estruturação e apuramento da sensibilidade e da correta integração na vida social, entre muitos outros; a formação de profissionais e amadores, uma vez que o ensino especializado não deve ter como finalidade apenas a profissionalização, mas também a formação de públicos esclarecidos; e a preparação para o prosseguimento de estudos superiores, valorizando-se grandes vocações e potencialidades, através de uma formação de excelência (Fernandes, Ó & Paz, 2007). Enquanto promotora da aprendizagem e sucesso escolar, a área artística é vista como estando na base de uma maior motivação dos alunos na sala de aula, associando-se a uma melhor aprendizagem. Por outro lado, o ensino pela arte desenvolve também a independência e a colaboração, apura a afetividade e “fomenta uma vivência artística e cultural que torna possível utilizar significativamente as capacidades pessoais” (Cardoso, 2013, p.19).

No sentido de saber se as escolas estão a prestar um bom serviço à comunidade educativa, desde 2006 a Avaliação Externa das Escolas (AEE) “tem feito parte das políticas educativas”, uma vez que se assume que “daí advêm melhorias para a prestação do serviço educativo e para as aprendizagens dos alunos” (IGEC, 2018, p.7). Esta avaliação é feita segundo um quadro de referência, que tem vindo a ser alterado de ciclo para ciclo avaliativo, tendo por base a identificação de um conjunto de fatores subjacentes à eficácia e qualidade das escolas.

No entanto, mesmo com esta valorização do ensino especializado da música e da avaliação, este tem tido pouco destaque na literatura académica, uma vez que há falta de

estudos científicos nesta área, principalmente no que diz respeito às suas especificidades, características, mas também no que diz respeito ao impacto e efeitos da avaliação externa e o seu percurso de autoavaliação, aspetos que pretendemos estudar com esta investigação.

Assim, o problema e as questões centrais do presente estudo são: *Quais as especificidades das escolas de ensino artístico especializado? Que adequações devem ser feitas no âmbito da avaliação de escolas no ensino artístico?* O interesse em investigar sobre esta temática advém da experiência e gosto profissional do ensino da música, assim como da dificuldade em obter informações básicas relativamente à avaliação no ensino artístico especializado. Pretendemos assim contribuir para um conhecimento mais aprofundado sobre as Escolas de Ensino Artístico Especializado, mais precisamente as suas especificidades, de modo a entender que adaptações devem ser feitas à Avaliação Externa de Escolas, essencialmente no que toca ao quadro de referência e à equipa de avaliadores, para que as avaliações sejam justas. Para isso, foram definidas várias questões, que deram origem aos objetivos que nortearam a realização desta investigação.

Questões

- Que mudanças nas classificações e nos pontos fortes e áreas de melhoria são evidentes do primeiro para o segundo ciclo de AEE?
- Quais as especificidades das escolas de ensino artístico especializado?
- Como tem sido o percurso de autoavaliação destas escolas?
- Qual o olhar destas escolas acerca da Avaliação Externa de Escolas (AEE)?
- Como é que os inspetores, diretores e coordenadores das equipas de autoavaliação olham para estas escolas?
- Qual o olhar dos professores das escolas de ensino artístico especializado relativamente à Avaliação Externa e Autoavaliação de escolas?
- Que alterações e adequações devem ser feitas ao quadro de referência e à equipa de avaliadores?

Objetivos

- Comparar as classificações de duas Escolas Artísticas, do primeiro para o segundo ciclo de avaliação externa e os pontos fortes e as áreas de melhoria.
- Analisar as especificidades das escolas de ensino artístico especializado.
- Conhecer o percurso de autoavaliação destas escolas.
- Conhecer o olhar dos inspetores, diretores e coordenadores das equipas de autoavaliação acerca da AEE.

- Conhecer o olhar dos inspetores, diretores e coordenadores das equipas de autoavaliação relativamente a estas escolas.
- Conhecer o olhar dos professores relativamente à avaliação externa e autoavaliação de escolas de ensino artístico especializado.
- Identificar as adequações que se podem fazer ao quadro de referência e à equipa de avaliadores, tendo em conta as especificidades destas escolas.

4.2 Metodologia de investigação

Neste âmbito é feita uma descrição da natureza, do design do estudo e da investigação e uma caracterização da população, da amostra e do corpus documental que fizeram parte da investigação, seguindo-se a explicitação das técnicas de recolha de dados, bem como os procedimentos utilizados no seu tratamento.

4.2.1 Natureza do estudo

Através de uma abordagem de investigação de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa pretendemos contribuir para o conhecimento do ensino especializado da música. Neste sentido, no que toca à recolha de dados, as técnicas utilizadas relacionam-se com uma extensa análise documental e um estudo de caso com entrevistas e um inquérito por questionário. Dada a especificidade da temática que é objeto de investigação, consideramos que estamos perante um estudo de caso, com uma componente institucional (Escolas Artísticas Especializadas de Música) e uma componente temática (o ensino da música especializado). Segundo Gall e colaboradores (citado por Amado & Freire, 2013, p.126) o estudo de caso de investigação é “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos”. A intenção do investigador “vai para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, visando concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar; contudo o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo” (Amado & Freire, 2013, p.126).

Assim, este trabalho de investigação está dividido em dois momentos distintos: um primeiro momento, relacionado com o estudo de natureza documental, com a análise de documentos oficiais, tais como os relatórios da avaliação externa da IGEC, especificamente de duas Escolas Artísticas, elaborados no primeiro e segundo ciclo (2006-2011 e 2012-2017) da AEE. E um segundo momento, assente num estudo de caso que integra entrevistas a diretores, aos coordenadores das equipas de autoavaliação, aos

inspetores, e inquiridos por questionário a professores, das duas Escolas Artísticas escolhidas.

O trabalho de investigação decorreu durante o ano letivo 2018/2019, em que as entrevistas foram realizadas entre os meses de fevereiro e março de 2019, assim como a aplicação dos questionários. A análise documental e análise de resultados foi feita de março a junho de 2019.

4.2.2 Design da investigação

Neste ponto, pretende-se apresentar o desenho de investigação desenvolvido, apresentado na Tabela 1, que reúne as questões, os objetivos do estudo, a organização do processo investigativo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise dos dados.

Tabela 1 - Desenho de investigação

Questões	Objetivos	Tarefas a desenvolver	Técnicas de recolha de dados	Análise de dados
Que mudanças nas classificações e nos pontos fortes e áreas de melhoria são evidentes do primeiro para o segundo ciclo de AEE?	Comparar as classificações de duas Escolas Artísticas, do primeiro para o segundo ciclo de avaliação externa e os pontos fortes e as áreas de melhoria.	Análise documental dos relatórios de avaliação externa da IGEC.	Análise documental	Análise de conteúdo
Quais as especificidades das escolas de ensino artístico especializado?	Analisar as especificidades das escolas de ensino artístico especializado.	Revisão bibliográfica; Elaboração de um guião de entrevista.	Análise documental Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo
Como tem sido o percurso de autoavaliação destas escolas?	Conhecer o percurso de autoavaliação destas escolas.	Elaboração de um guião de entrevista.	Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo
Qual o olhar destas escolas acerca da Avaliação Externa de Escolas (AEE)?	Conhecer o olhar dos inspetores, diretores e coordenadores das equipas de autoavaliação acerca da AEE.	Elaboração de um guião de entrevista.	Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo
Como é que os inspetores, diretores e coordenadores das equipas de autoavaliação olham para estas escolas?	Conhecer o olhar dos inspetores, diretores e coordenadores das equipas de autoavaliação relativamente a estas escolas.	Elaboração de um guião de entrevista.	Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo

Qual o olhar dos professores das escolas de ensino artístico especializado relativamente à Avaliação Externa e Autoavaliação de escolas?	Conhecer o olhar dos professores relativamente à avaliação externa e autoavaliação de escolas de ensino artístico especializado.	Elaboração de um questionário.	Inquérito por questionário	Análise estatística descritiva
Que alterações e adequações devem ser feitas ao quadro de referência?	Identificar as adequações que se podem fazer ao quadro de referência e à equipa de avaliadores, tendo em conta as especificidades destas escolas.	Elaboração de um guião de entrevista. Elaboração de um questionário.	Inquérito por questionário	Análise de conteúdo e Análise estatística descritiva

Desta forma, o percurso metodológico adotado incluiu as seguintes etapas:

1. Revisão da literatura e de estudos empíricos realizados no âmbito da AEE e AAE em Portugal e do ensino especializado da música.
2. Análise de conteúdo e de dados dos relatórios do 1º e 2º ciclo de AEE.
3. Construção dos guiões de entrevista e dos questionários.
 - a. Realização das entrevistas e implementação dos questionários.
4. Transcrição das entrevistas, descrição dos dados, análise de conteúdo das respostas dadas nas entrevistas e nos questionários.

Este estudo foi realizado tendo como intervenientes diretos os Diretores das Escolas Artísticas, os coordenadores das equipas de autoavaliação e alguns professores das mesmas Escolas Artísticas, e ainda, inspetores da IGEC.

4.2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Aos métodos mais utilizados como a entrevista e a análise documental, podem associar-se também questionários que complementam a informação. Neste contexto, os dados do presente estudo foram recolhidos através da análise documental de relatórios da AEE (n=4), elaborados no primeiro ciclo (2006-2011) e segundo ciclo (2012-2017) da avaliação externa, através de entrevistas a Diretores (n=2), Coordenadores das equipas de autoavaliação das duas Escolas Artísticas (n=2) e a inspetores (n=2), e através de um questionário passado aos professores das duas Escolas Artísticas (n=23).

4.2.3.1 Análise documental

A análise documental tem um lugar central na investigação sendo que é o ponto de partida para um conhecimento aprofundado sobre o tema e sobre as duas escolas em questão. Esta análise consiste na utilização de informação existente em documentos elaborados anteriormente, de forma a encontrar dados relevantes para as respostas da investigação, sendo que trata documentos e junta a informação existente. Uma vez que, no presente estudo, era de todo o interesse conhecer as Escolas Artísticas através de um olhar externo, foi imperativo analisar os relatórios da avaliação externa de escolas produzidos pela IGEC, das duas Escolas Artísticas envolvidas na investigação.

4.2.3.1.1 Análise dos relatórios da avaliação externa das duas escolas do ensino especializado da música em Portugal

Nesta parte do relatório vamos proceder à interpretação dos resultados dos relatórios de avaliação externa do primeiro e do segundo ciclo de avaliação das duas Escolas Artísticas.

Realizamos a análise de conteúdo dos quatro relatórios da avaliação externa do ensino especializado da música em Portugal, tendo em conta os cinco domínios do modelo do 1º ciclo de avaliação: Resultados, Prestação de serviço educativo, Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento; e os três domínios do modelo do 2º ciclo de avaliação: Resultados, Prestação de Serviço Educativo e Liderança e Gestão. Na Tabela 2 apresentamos as classificações dos domínios nos dois ciclos, de maneira a tirar uma conclusão mais imediata das mudanças nas classificações.

Tabela 2 - Classificações das escolas obtidas no Primeiro e no Segundo Ciclo de AEE

	Escola Artística A		Escola Artística B	
	1º ciclo AEE - 2009	2º ciclo AEE - 2013	1º ciclo AEE - 2010	2º ciclo AEE - 2014
Resultados	Bom	Bom	Bom	Muito Bom
Prestação de serviço educativo	Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
Organização e gestão escolar	Suficiente		Bom	
Liderança e Gestão	Suficiente	Bom	Muito Bom	Bom
Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola	Insuficiente		Bom	

Fonte: IGEC, Relatórios de Avaliação da Escola 2009, 2010, 2013 e 2014

Tendo em conta o quadro apresentado, apercebemo-nos que no geral as classificações sobem ou mantêm de um ciclo de avaliação para o outro. A única exceção diz respeito ao domínio de Liderança e Gestão da Escola Artística B, em que a classificação diminuiu no 2º ciclo de avaliação, em relação ao 1º. Nos restantes domínios, no caso dos Resultados, a classificação aumentou de *Bom* para *Muito Bom*, enquanto que na Prestação de serviço educativo manteve o *Muito Bom*. No caso da Escola Artística A, tanto os Resultados como a Prestação de serviço educativo mantiveram o *Bom*, enquanto que na Liderança e gestão se dá conta de uma subida na classificação do *Suficiente* para o *Bom*.

A melhoria das classificações do primeiro para o segundo ciclo acima constatada, poderia ser atribuída à melhoria efetiva das Escolas, resultante do *feedback* obtido no primeiro ciclo da AEE. No geral, apercebemo-nos também que, tanto no primeiro ciclo como no segundo ciclo da AEE, há uma tendência para atribuir a classificação *Bom*.

Além das classificações, é importante também refletir sobre os pontos fortes e os pontos fracos ou áreas de melhoria, ou seja, em que medida evoluíram, se melhoraram ou se continuam a carecer de intervenção.

Escola Artística A

Apresentamos de seguida um quadro sintético das conclusões (Pontos fortes e fracos/áreas de melhoria) do primeiro e do segundo ciclo de AEE da Escola Artística A, seguido de uma análise.

Tabela 3 - Comparação dos pontos fortes e pontos fracos da Escola Artística A presentes nos relatórios dos dois ciclos de AEE

Escola Artística A		
	1º ciclo AEE - 2009	2º ciclo AEE - 2013
Pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria expressiva dos resultados em ambos os cursos; • Diversidade da oferta curricular; • Reconhecimento pela comunidade da imagem positiva do Conservatório; • Motivação e disponibilidade dos responsáveis para a resolução dos problemas e melhoria da organização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificação dos regimes de frequência e dos níveis de ensino; • Reformulações nos horários das turmas e estímulo à participação dos alunos em concursos; • Desenvolvimento da rede de parcerias e protocolos; • Aposta nos meios de comunicação apoiados pelas tecnologias de informação.
Pontos fracos / Áreas de melhoria	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de elementos globais organizados relativos às aprendizagens dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorização da eficácia dos apoios educativos para efetiva superação das dificuldades dos

	<ul style="list-style-type: none"> • Baixos níveis de sucesso em algumas disciplinas; • Debilidade dos processos de interação pedagógica do Conservatório com as escolas em regime articulado; • Ausência de uma estratégia global de segurança; • Inexistência de metas qualificadas; • Ausência de planeamento organizacional; • Inadequada gestão de tempos escolares afetos aos apoios pedagógicos; • Natureza incipiente das práticas de autoavaliação e inexistência de um dispositivo interno de avaliação organizacional; • Insuficiência de espaços educativos. 	<p>alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redefinição das metas, relativas aos resultados académicos; • Elaboração de plano de formação do pessoal docente e não docente; • Construção de um dispositivo de autoavaliação sistemático e participado que proporcione o desenvolvimento da capacidade de autorregulação e melhoria da Escola.
--	--	--

Fonte: IGEC, Relatórios de Avaliação da Escola, 2009 e 2013

Do primeiro para o segundo ciclo de avaliação, e tendo em conta os pontos fracos e aspetos a melhorar, a Escola procedeu a várias alterações, em que, por um lado, fizeram com que o problema fosse ultrapassado, mas por outro, apenas melhorou e ainda precisam de fazer mais alguns ajustes.

Relativamente ao domínio dos Resultados, a escola procedeu a algumas alterações tais como: reformulações nos horários das turmas e o estímulo pela participação dos alunos em concursos, referidos nos pontos fortes do segundo ciclo, enquanto contributos para a melhoria dos resultados académicos dos alunos e da taxa de abandono/desistência. No que diz respeito à falta de elementos para a reflexão sobre os resultados, identificado nos pontos fracos como “Falta de elementos globais organizados relativos às aprendizagens dos alunos o que não fomenta uma reflexão sustentada sobre os resultados” (IGEC, 2009, p.14), uma vez que “O Conservatório não organiza informação/registos que permitam conhecer e monitorizar a evolução temporal dos resultados académicos.” (p.3), no relatório de 2013 é referido que foi ultrapassado, “através da implementação de medidas de monitorização regular dos resultados académicos” (IGEC, 2013, p.3), contudo, nas áreas de melhoria deste relatório é referido que ainda é necessário redefinir as metas, relativas aos resultados académicos (IGEC, 2013). No que se refere às taxas de insucesso ou “baixos

níveis de sucesso” em algumas disciplinas (IGEC, 2009, p.14) estas ainda são uma preocupação, sendo atribuídas “às características e interesses pessoais dos alunos” (IGEC, 2013, p.3). Relativamente ao abandono/desistência é referido que “os alunos do regime supletivo são os que mais contribuem para a taxa de abandono/desistência” (IGEC, 2013, p.3), no entanto, os valores têm vindo a diminuir, uma vez que “a escola identificou os fatores que provocam o fenómeno e implementou ações, fundamentalmente ao nível organizacional que têm contribuído para o prevenir” (p.6). No primeiro relatório é ainda referido que “a monitorização do trajeto dos alunos que prosseguem os seus estudos noutras instituições ainda não é trabalhada” (IGEC, 2009, p.4), o que nos remete para o segundo relatório em que é referido que também ainda “não são recolhidos elementos acerca do impacto das aprendizagens no sucesso dos alunos após a sua saída da escola” e que apenas fazem “o registo da taxa de ingresso no ensino superior da música por parte dos alunos que escolhem prosseguir estudos nessa área.” (IGEC, 2013, p.4). Ainda neste domínio podemos referir a “Insuficiência de espaços educativos que condiciona a afetação de salas de estudo autónomo e ensaio para os alunos” (IGEC, 2009, p.15), apresentada no relatório do primeiro ciclo de AEE como um constrangimento, que no relatório de 2013 é referido na área do Reconhecimento da Comunidade como o aspeto menos positivo da escola, tais como “qualidade e adequação/inadequação dos espaços de recreio”, “as instalações”, “o conforto das salas de aula”, entre outros. (IGEC, 2013, p.4).

No que diz respeito ao domínio da Prestação do serviço educativo foi referido como ponto fraco no relatório do primeiro ciclo de AEE a “inadequada gestão de tempos escolares afetos aos apoios pedagógicos” (IGEC, 2009, p.14), posteriormente, no relatório do segundo ciclo é dito que a gestão dos apoios educativos tem-se mostrado parcialmente ajustada às necessidades, através da “disponibilização de alguns tempos letivos para responder a situações consideradas prioritárias” (IGEC, 2013, p.5). No entanto, agora surge a necessidade de “monitorizar a eficácia dos apoios educativos para efetiva superação das dificuldades dos alunos” (p.8), um ponto fraco referido no relatório do segundo ciclo de AEE, uma vez que “ainda se encontram dificuldades na avaliação da eficácia da implementação das medidas de apoio para superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos” (IGEC, 2009, p.6). Além disto, na avaliação externa de 2009 foi também referido que uma área a melhorar seria a “debilidade dos processos de interação pedagógica do Conservatório com as escolas em regime articulado, o que não favorece a interligação do ensino artístico com o ensino regular” (IGEC, 2009, p.14). Assim, no relatório de 2013 é referido que esta dificuldade foi superada parcialmente através de reuniões entre diretores,

participação de docentes da escola nos conselhos de turma, entre outros, contribuindo para a elaboração de horários mais eficazes e para o aumento de atividades conjuntas (IGEC, 2013).

Por último, relativamente ao domínio de Liderança e gestão, surge uma temática nos pontos fracos comum nos dois ciclos de avaliação, a qual diz respeito à autoavaliação, sendo referido em 2009 a “natureza incipiente das práticas de autoavaliação e inexistência de um dispositivo interno de avaliação organizacional capaz de acompanhar e monitorizar o desempenho global do Conservatório, o que compromete a implementação de planos de melhoria e o desenvolvimento sustentado.” (IGEC, 2009, p.15). Todavia, no relatório de 2013, já podemos ler que “a Escola constituiu uma equipa e começou a desenvolver alguns procedimentos de autoavaliação (...) foram desenvolvidas práticas de avaliação ao nível dos resultados escolares, do plano anual de atividades, da elaboração dos horários e monitorização das instalações.” (IGEC, 2013, p.7 e 8). No entanto,

O processo de autoavaliação foi organizado em função das dificuldades detetadas, mas ainda não se consubstancia num plano global definido. A falta de uma estratégia na condução deste processo e de relatórios reflexivos de autoavaliação dificulta a identificação e monitorização das fragilidades e potencialidades e a implementação de planos de melhoria com impacto no planeamento, na organização e nas práticas profissionais. (p.8).

Além desta temática surgem outros aspetos que se encontram representados nos dois ciclos de avaliação, ou seja, ainda devem ser melhorados. Podemos assim referir “o reduzido envolvimento de alunos, pais e encarregados de educação e trabalhadores não docentes na construção do projeto educativo e do plano estratégico de desenvolvimento” (IGEC, 2013, p.6), já referenciado no relatório de 2009, dizendo que “os alunos são estimulados a participar nas atividades, pese embora não estejam representados nos grupos responsáveis pela colaboração dos documentos estruturantes” (IGEC, 2009, p.4), que “grande parte dos atores educativos manifesta o desconhecimento das linhas orientadoras traçadas no Plano Educativo” (p.5) e também que “Os alunos não estão representados nos grupos de trabalho responsáveis pela elaboração do Projeto Educativo, do Plano Anual de Atividades e do Regulamento Interno, evidenciando algum desconhecimento destes documentos estruturantes” (p.7). Ainda dentro deste domínio, falamos novamente, e retomando o que foi dito anteriormente sobre os espaços educativos, “a falta de espaços para responder às suas necessidades”, “sinais de degradação, com efeitos negativos nas condições de bem-estar educativo”, “instalações sanitárias e elétricas degradadas” (IGEC, 2009, p.5), o que nos leva à questão de segurança ressaltada num dos pontos fracos do

relatório de 2009 “Ausência de uma estratégia global de segurança com prejuízo da identificação de riscos e da minimização dos efeitos criados por situações de emergência” (p.14), uma vez que “A segurança não é objetivo de uma atuação preventiva regular, traduzida na implementação de planos de prevenção e emergência” (p.11) e que continua referido no relatório de avaliação de 2013 “Embora a segurança seja objeto de preocupação por parte da direção, verifica-se alguma dificuldade no controlo de entradas e saídas dos alunos do espaço escolar” (IGEC, 2013, p.7). Por último, em ambos os ciclos de avaliação, é referida a questão da formação docente e não docente, uma vez que está contemplado no Projeto Educativo que se pretende “promover a formação de pessoal docente e não docente tendo em vista a melhoria das suas competências profissionais (...). Todavia, estas dimensões não foram operacionalizadas através de planos de intervenção estratégicos, ficando apenas no “domínio das intenções de desenvolvimento organizacional.” (IGEC, 2009, p.12) e no relatório do segundo ciclo é afirmado que já são realizadas algumas ações de formação, no entanto “ainda não deu origem a um plano de formação devidamente estruturado e articulado com as finalidades do projeto educativo.” (IGEC, 2013, p.7).

Contudo, apesar dos pontos fracos apresentados e refletidos, no geral, a escola tem produzido um impacto na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares, refletidos nos pontos fortes apresentados na Tabela 3, o que origina a classificação de Bom, no segundo ciclo de avaliação, em todas as dimensões e domínios.

Escola Artística B

De seguida, apresentamos um quadro sintético das conclusões (Pontos fortes e fracos/áreas de melhoria) do primeiro e do segundo ciclo de AEE da Escola Artística B, seguido de uma análise descritiva.

Tabela 4 - Comparação de pontos fortes e pontos fracos da Escola Artística B presentes nos relatórios dos dois ciclos de AEE

Escola Artística B		
	1º ciclo AEE - 2010	2º ciclo AEE - 2014
Pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> • Taxas de sucesso consistentes nas áreas de Cordas, Sopros e Percussão; • Procedimentos fiáveis de monitorização da prática letiva; • Articulação dos responsáveis do Conservatório com a 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção artística desenvolvida com a participação dos alunos; • Empenho dos docentes no acompanhamento dos alunos e na obtenção de sucesso escolar; • Mecanismos de apoio para a recuperação de aprendizagens;

	Associação de Pais e Encarregados de Educação; <ul style="list-style-type: none"> • Liderança de topo com visão e capacidade estratégica de inovação organizacional; • Motivação e disponibilidade dos profissionais; • Diversidade da oferta curricular; • Significativa rede de parcerias e protocolos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de parcerias estratégicas em torno de projetos e iniciativas; • Disponibilidade das lideranças de topo e intermédias para o diálogo e resolução partilhada dos assuntos relativos à gestão do Conservatório.
Pontos fracos / Áreas de melhoria	<ul style="list-style-type: none"> • Taxas de conclusão do curso básico de música abaixo dos resultados nacionais; • Níveis de insucesso significativos na área das Ciências Musicais; • Falta de operacionalização das metas organizacionais definidas para o sucesso académico; • Inexistência de um dispositivo global de autoavaliação; • Insuficiente número de assistentes operacionais face à dimensão e complexidade das instalações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento estatístico uniformizado dos resultados escolares - análise do sucesso; • Adequação da meta quanto aos resultados académicos a atingir, por departamento/ disciplina; • Articulação entre diretor e docentes da disciplina de dança; • Exploração dos meios de comunicação externa disponíveis; • Reforço das ações de formação para os trabalhadores; • Estruturação da autoavaliação de modo a que seja um processo abrangente, sistemático e gerador de planos de melhoria.

Fonte: IGEC, *Relatórios de Avaliação da Escola, 2010 e 2014*

Do primeiro para o segundo ciclo de avaliação, e tendo em conta os pontos fracos e aspetos a melhorar, a Escola procedeu a várias alterações, em que, por um lado, fizeram com que o problema fosse ultrapassado, mas por outro, continuam ou apenas melhoraram e ainda precisam de fazer mais alguns ajustes.

No que diz respeito ao domínio dos Resultados, no relatório do primeiro ciclo de avaliação podemos ler que “dimensões como a divulgação dos resultados académicos, a monitorização do trajeto dos alunos que prosseguem os seus estudos noutras instituições, a par da exploração da página eletrónica da Internet, ainda não são amplamente exploradas” (IGE, 2010, p.4). Esta fragilidade remete-nos para o relatório do segundo ciclo de avaliação em que é referido que “Não estão instituídos mecanismos formais e sistematizados para o seguimento do percurso escolar dos alunos, após a sua saída do Conservatório” (IGEC, 2014, p.4) e “o modo como o Conservatório procede à organização dos dados relativos aos resultados dificulta a compreensão da evolução do sucesso e a

análise comparativa envolvendo as diferentes disciplinas.” (p.2), originando o ponto fraco e sendo necessário proceder ao “tratamento estatístico uniformizado dos resultados escolares alcançados, de forma a permitir uma melhor análise do sucesso” (p.9). Ainda neste domínio, mais propriamente nos resultados académicos, no relatório de 2010 é referido um problema que continua no segundo ciclo de avaliação, o qual diz respeito às elevadas taxas de abandono e retenção na área das Ciências Musicais, dizendo que “Assinala-se como problemática a área das Ciências Musicais. Os níveis de abandono e as taxas de retenção são assumidos como problemas decorrentes de causas identificadas e que despoletaram ações de melhoria recentes, no sentido de potenciarem o sucesso dos alunos.” (IGE, 2010, p.4), tendo como ponto fraco “Níveis de insucesso significativos na área das Ciências Musicais” (p.15), todavia no relatório de 2014 ainda se lê que “os resultados obtidos nos departamentos das ciências musicais e canto, línguas e classes de conjunto apresentam algum insucesso.” (IGEC, 2014, p.3), explicando que “Várias das situações de anulações/exclusão por faltas prendem-se com opções que os alunos tomam no seu percurso escolar.” (p.3). Por último, relativamente aos documentos estruturantes, é referido que “os alunos são estimulados a participar nas atividades, pese embora não estejam representados nos grupos responsáveis pela elaboração dos documentos estruturantes.” (IGE, 2010, p.4) e que “os alunos mostram-se pouco informados sobre as linhas de orientação do Conservatórios e a estratégia que pretende seguir.” (IGEC, 2014, p.4).

Relativamente ao domínio da Prestação do serviço educativo, quase todos os pontos fracos ou aspetos menos bons foram melhorados e/ou ultrapassados no segundo ciclo de avaliação. No relatório de 2010 é referido que “Os alunos com dificuldades de aprendizagem podem beneficiar de apoios educativos e planos individuais, embora se desconhecem os níveis de eficácia dos apoios ministrados.” (p.4), todavia, no relatório de 2014 podemos ver que “Os mecanismos de apoio destinados a melhorar as aprendizagens, traduzidos em aulas suplementares, revelam-se eficazes, como se verifica pela evolução positiva dos resultados em Formação Musical.” (p.5). Outro aspeto diz respeito à “falta de operacionalização das metas organizacionais definidas para o sucesso académico, que não ajuda a melhorar as expectativas dos docentes sobre os resultados esperados, nem a orientar o seu trabalho nesse sentido” (IGE, 2010, p.15), uma vez que “Foram estabelecidas metas de sucesso quantificadas para os resultados, mas a sua operacionalização por parte dos departamentos curriculares é pouco valorizada.” (p.4), contudo no relatório de 2014 é ainda referido que “foi definida uma meta de sucesso de 95% para todas as disciplinas.” (p.5), mas “a existência de algumas disciplinas com taxas

de sucesso, substancialmente inferiores à meta única definida, sem possibilidades de alcançar o objetivo traçado, faz com que esta medida tenha um impacto reduzido na planificação e orientação do trabalho de alguns docentes.” (p.5), sendo necessário fazer uma “adequação da meta já definida quanto aos resultados académicos a atingir, por departamento/disciplina, de forma a facilitar a regulação do processo de ensino-aprendizagem” (p.9).

Por último, no domínio da Liderança e gestão, mais propriamente no campo de análise da Liderança, é de referir dois aspetos fortes presentes nos dois relatórios dos dois ciclos de avaliação. São eles, “a ação do Diretor” que revela “uma liderança forte” (IGE, 2010, p.5), “a Direção revela capacidade de mobilização dos membros da comunidade educativa (...). As lideranças de topo e intermédias mostram disponibilidade sustentada numa base que privilegia a autonomia e o diálogo (...)” (IGEC, 2014, p.6); e o facto de o Conservatório demonstrar “abertura e capacidade de inovação traduzidas no desenvolvimento estratégico de projetos promotores de experiências artísticas estimulantes (...) na criação de novos percursos formativos (...) rede de parcerias e protocolos é muito significativa” (IGE, 2010, p.6), o que contribui para a “melhoria das condições de prestação do serviço educativo e para a criação de oportunidades estimulantes de aprendizagem.” (p.6), facto que é referido também no relatório de 2014 “O Conservatório está envolvido em vários projetos (...) com impacto na melhoria do serviço educativo e no desenvolvimento da comunidade (...) Há protocolos e parcerias com diversas entidades locais e regionais (...) para melhorar a visibilidade do Conservatório na região” (p.7). Dentro deste domínio, mas no campo de análise Gestão é de referir a falta de formação do pessoal docente e não docente, “O Conservatório não dispõe de um plano interno de formação de recursos humanos que dê seguimento às orientações determinadas no Projeto Educativo. Porém, identifica necessidades de formação e implementa ações de aperfeiçoamento.” (IGE, 2010, p.5), continuando no segundo ciclo de avaliação “As atividades desenvolvidas pelos trabalhadores não têm sido acompanhadas de ações de formação (...). A direção do Conservatório tem revelado dificuldades em conceber e proporcionar um plano de ações com impacto no desenvolvimento profissional dos seus colaboradores (...)” (IGEC, 2014, p.7), sendo necessário o “Reforço das ações de formação para os trabalhadores, com vista ao seu desenvolvimento profissional” (p.9). Por último, na dimensão da Autoavaliação e Melhoria, é de referir um problema presente nos dois ciclos de avaliação, que diz respeito ao dispositivo da autoavaliação e sua estrutura, uma vez que, no primeiro ciclo de avaliação “Os resultados destes processos de

autoavaliação são pouco divulgados (...)” e “A equipa interna do Conservatório ainda não traçou objetivos concretos de intervenção”. Assim “A falta de um dispositivo global de autoavaliação, que possibilite o conhecimento aprofundado do desempenho da organização, condiciona o estabelecimento dos planos de melhoria fragilizando assim a sustentabilidade do progresso.” (IGE, 2010, p.6). No entanto, esta fragilidade não apresentou melhorias significativas no segundo ciclo de avaliação, fazendo novamente parte dos aspetos a melhorar “Estruturação da autoavaliação de modo a que seja um processo abrangente, sistemático e gerador de planos de melhoria, com impacto no desenvolvimento sustentável do Conservatório” (IGEC, 2014, p.9), uma vez que “É evidente a necessidade de complementar a autoavaliação, transformando-a num instrumento rigoroso. Credível e objetivo, de forma a reforçar a sua coerência com a ação para a melhoria e o contributo para a sustentabilidade do Conservatório.” (p.8).

Contudo, apesar dos pontos fracos apresentados e refletidos, no geral, “o Conservatório tem um papel relevante no desenvolvimento da comunidade envolvente, pela produção artística que desenvolve, sendo objeto de reconhecimento generalizado a nível local, regional e nacional.” (IGEC, 2014, p.4), e tem produzido um impacto na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares, refletidos nos pontos fortes apresentados na Tabela 4, o que origina a classificação de Muito Bom, no segundo ciclo de avaliação, em dois domínios e Bom no terceiro domínio.

4.2.3.2 Entrevistas e questionários

Relativamente à técnica de recolha de dados - inquérito por questionário – este foi aplicado a alguns docentes tanto da Escola Artística A como também da Escola Artística B, perfazendo um total de 23 participantes (13 da Escola A e 10 da Escola B). Este questionário foi elaborado e adaptado a partir do Questionário sobre avaliação de escolas, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e foi entregue no mês de março via online, contando com o auxílio da direção de cada escola na entrega dos mesmos. Este é composto por 3 grupos: o primeiro respeitante à identificação do docente, isto é, dados sociodemográficos e profissionais e um conhecimento prévio sobre a avaliação das escolas. O segundo grupo diz respeito à opinião sobre o processo de autoavaliação de escolas, e é composto por 50 itens de opinião rápida, podendo escolher entre as opções Discordo Totalmente (DT), Discordo (D), Não Concordo Nem Discordo (CD), Concordo (C) e Concordo Totalmente (CT). Uma vez que é um grupo composto por

muitas questões, agrupamos as questões segundo os domínios do quadro de referência da avaliação externa (Liderança e gestão, Prestação do serviço educativo e Resultados), apresentados na Tabela 5 seguinte. O último grupo é composto por questões de opinião relativas ao envolvimento, impacto e mudanças provocadas pelos processos de avaliação externa e autoavaliação de escolas, assim como à adequação do processo de AEE às especificidades das escolas de ensino artístico. Este questionário pode ser visto em anexo (cf. Anexo 2).

Tabela 5 - Itens do grupo II do questionário agrupadas segundo o quadro de referência da AEE

Domínios	Frases
<p style="text-align: center;">Liderança e Gestão</p>	<p>2. proporciona um conhecimento alargado sobre a escola</p> <p>4. permite a gestão flexível de recursos humanos</p> <p>5. visa essencialmente a melhoria da escola</p> <p>7. constitui um excelente instrumento de apoio à organização da escola ao apontar pontos fortes e pontos fracos</p> <p>17. contribui para uma visão atualizada e crítica sobre o funcionamento da escola</p> <p>18. contribui para a melhoria da organização e gestão da escola, garantindo o seu desenvolvimento sustentável</p> <p>20. possibilita, de acordo com a metodologia adotada, a recolha de informação relevante sobre a escola</p> <p>21. dá conta da realidade concreta de cada escola</p> <p>23. favorece o desenvolvimento sustentado de planos de melhoria</p> <p>25. contribui para uma melhor definição do projeto educativo, reforçando a identidade da escola</p> <p>28. contribui para aumentar o sentido de eficácia da escola</p> <p>29. promove a reflexão sobre os processos de melhoria da escola</p> <p>30. fomenta as parcerias entre a escola e as entidades locais ou regionais</p> <p>31. permite uma maior divulgação da escola e dos seus resultados na comunidade educativa, contribuindo para uma estratégia de marketing</p> <p>37. incentiva uma maior articulação entre as lideranças de topo e intermédias</p> <p>39. sensibiliza para a importância da existência de planos de formação de pessoal docente e não docente</p> <p>40. promove um clima positivo entre os diversos atores educativos</p> <p>42. contribui para uma melhor organização dos espaços e tempos letivos</p> <p>43. contribui para um processo com relevância social</p> <p>44. contribui para a melhoria da ação dos gestores escolares</p> <p>48. contribui para a garantia da qualidade da oferta educativa</p> <p>49. contribui para fomentar a qualidade na vida das escolas</p> <p>50. contribui para promover o debate público sobre a qualidade do trabalho das escolas</p>
<p style="text-align: center;">Prestação do Serviço Educativo</p>	<p>3. contribui para a equidade e justiça escolar</p> <p>6. contribui para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores</p> <p>11. contribui para certificar a qualidade das práticas e dos resultados da escola</p> <p>12. contribui para reforçar a identidade e o desenvolvimento profissional dos</p>

	<p>professores</p> <p>13. promove estratégias para um melhor desempenho por parte da escola</p> <p>14. contribui para uma cultura de colaboração entre os vários elementos da comunidade escolar</p> <p>15. contribui para a melhoria do serviço educativo</p> <p>16. contribui para a autonomia da escola</p> <p>34. contribui para um maior envolvimento dos professores em processos de ensino e aprendizagem inovadores</p> <p>35. contribui para um trabalho crítico e reflexivo dos professores</p> <p>36. promove o empenho dos professores em projetos da escola</p> <p>38. é um processo desenvolvido à margem da maioria dos professores</p> <p>41. provoca mudanças curriculares/pedagógicas</p>
<p>Resultados</p>	<p>1. promove a qualidade e eficácia da escola com vista ao sucesso educativo e à valorização das aprendizagens</p> <p>8. constitui um processo transparente, contribuindo para a sua maior aceitação por parte dos diferentes atores</p> <p>9. proporciona um conhecimento preciso sobre os processos e os resultados da escola</p> <p>10. visa essencialmente a prestação de contas e a responsabilização da escola</p> <p>22. contribui para a reflexão e tomada de consciência da escola sobre o seu funcionamento e resultados</p> <p>24. tem impacto na melhoria dos resultados académicos</p> <p>26. convoca de forma representativa e democrática os diferentes atores da comunidade</p> <p>27. contribui para melhorar os dispositivos de avaliação das aprendizagens dos alunos e do desempenho da escola</p> <p>32. contribui para o aumento da participação dos pais/encarregados de educação</p> <p>33. proporciona uma maior colaboração entre a escola e a comunidade envolvente</p> <p>45. é um processo imposto, burocrático e rotineiro sem consequências no funcionamento e resultados da escola</p> <p>46. contribui para criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola</p> <p>47. contribui para aumentar a confiança junto da comunidade face aos resultados e funcionamento da escola</p>

No que diz respeito às entrevistas, um outro tipo de procedimento metodológico de recolha de dados, estas foram semiestruturadas e realizaram-se aos dois Diretores e às duas Coordenadoras das equipas de autoavaliação das respetivas Escolas Artísticas, e a dois Inspectores da IGEC, de forma a ter respostas de qualidade, dadas por especialistas da área e encontrar respostas mais diretas e fiáveis, assim como, respostas que não se encontram em documentos disponíveis, uma vez que a entrevista “é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações no mais diversos campos.” (Amado & Ferreira, 2013, p.207). A entrevista é um conjunto de

questões, feitas diretamente a uma pessoa, podendo ser estruturada, semiestruturada ou não estruturada. Neste caso foi desenvolvida a entrevista semiestruturada, ou seja, “Serie de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.” (Laville & Dionne, 1999, p.188), em que “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado & Ferreira, 2013, p.208).

A entrevista iniciou-se com a recolha de informações sociodemográficas e profissionais aos Diretores, aos Coordenadores das equipas de autoavaliação e aos Inspetores (cf. Anexo 3).

As seis entrevistas foram agrupadas em 3 grupos de duas entrevistas cada, um grupo com as duas entrevistas realizadas aos Diretores das Escolas Artísticas, o segundo grupo das entrevistas às duas Coordenadoras da Equipa de Autoavaliação de cada uma das escolas, e por último, o grupo das entrevistas realizadas aos dois Inspetores da IGEC. Os guiões das diferentes entrevistas (cf. anexos 4, 5 e 6) foram construídos e adaptados após a realização da análise de dados dos relatórios de AEE das duas Escolas Artísticas, sendo elaborado um guião para cada grupo de entrevista devido às diferenças das funções. No geral, a estruturação dos temas desenvolveu-se em torno de 3 dimensões, sendo elas o contexto atual das escolas e as suas especificidades e características, a Avaliação Externa de Escolas e o Quadro de Referência, e ainda, o percurso e efeitos da Autoavaliação na escola. Contudo, mais especificamente, a entrevista dos Diretores dividiu-se em 6 blocos, o primeiro sobre as especificidades e características das escolas de ensino artístico especializado; o segundo sobre o contexto atual da escola; o terceiro sobre a avaliação externa; o quarto sobre a relação entre a avaliação externa e a autoavaliação; o quinta referente aos percursos e efeitos da autoavaliação e, por último, foi feita uma pergunta mais aberta de sugestões. Já a entrevista das Coordenadoras das equipas de autoavaliação dividiu-se em 5 blocos, sendo o primeiro sobre as especificidades e características das escolas de ensino artístico especializado; o segundo sobre a avaliação externa; o terceiro sobre a relação entre a avaliação externa e a autoavaliação; o quarto referente aos percursos e efeitos da autoavaliação e, por último, também uma pergunta mais geral, de opinião. Por último, o guião de entrevista dos Inspetores, foi dividido em 4 blocos, sendo o primeiro sobre as especificidades e características das escolas de ensino artístico especializado; o

segundo sobre a avaliação externa; o terceiro referente aos percursos e efeitos da autoavaliação e, por último, também uma pergunta mais geral, de opinião e reflexão.

O conjunto de entrevistas realizadas pretendia: (1) Analisar as especificidades das escolas de ensino artístico especializado de música; (2) Conhecer o percurso e práticas de autoavaliação das Escolas Artísticas; (3) Conhecer o olhar dos diretores, coordenadores das equipas de autoavaliação e inspetores relativamente a estas escolas; (4) Conhecer as perspetivas dos diretores, coordenadores das equipas de autoavaliação e inspetores acerca da AEE; (5) Identificar as adequações que se podem fazer ao quadro de referência e à equipa de avaliadores, tendo em conta as especificidades destas escolas.

Solicitamos antecipadamente o apoio aos Diretores das Escolas Artísticas de Música, que desde o início mostraram interesse e disponibilidade em colaborar e responder às questões necessárias.

4.2.4. Questões éticas da investigação

Para a realização deste estudo foi necessário o consentimento informado dos entrevistados, de forma a protegê-los contra qualquer prejuízo pela sua participação, mantendo a privacidade, anonimato e confidencialidade. Assim, ao contarmos os entrevistados pela primeira vez apresentamos o tipo de estudo e os seus objetivos, solicitando depois a sua disponibilidade para serem entrevistados. Comprometemo-nos também a dar a conhecer, posteriormente, o resultado do estudo a todos os participantes. Este consentimento informado foi elaborado para os três intervenientes das entrevistas, isto é, diretores, coordenadores das equipas de autoavaliação e inspetores, cujo exemplo se encontra em anexo (cf. Anexo 7).

4.3 Análise dos resultados

4.3.1 Questionário

Neste tópico iremos apresentar a descrição e interpretação dos resultados obtidos no questionário, através de uma análise estatística descritiva, passado aos docentes das escolas escolhidas e já referidas anteriormente.

Este contou com a participação de 23 docentes, sendo 14 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, 13 da escola artística A e 10 da escola artística B. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 27 e os 60, perfazendo uma média de 34 anos de idade. No que diz respeito à sua habilitação académica, sobressai a Licenciatura (n=14), seguindo-se o Mestrado (n=7) e, por último, o Doutoramento (n=2). O tempo de serviço dos docentes é muito diverso, desde os 3 aos 38 anos de serviço. A categoria profissional estava dividida

em duas opções, o quadro de agrupamento e o contrato, prevalecendo a opção de quadro de agrupamento (n=17). Estes docentes lecionam vários níveis de ensino, em que a maioria leciona o 2º ciclo (n=21), seguindo-se o secundário (n=20), depois o 3º ciclo (n=19), e, por fim, o 1º ciclo (n=15). O grupo disciplinar que lecionam é também muito diverso, variando entre teclas, cordas, sopros, percussão, piano, formação musical e dança. Dos 23 docentes participantes, 10 não exerceram cargos entre 2013 e 2018 e 13 afirmaram que sim, que exerceram cargos durante o período já referido, entre eles coordenador/a de departamento curricular (n=7), membro da equipa de autoavaliação (n=3), membro do conselho geral (n=5), membro da direção (n=2), membro do Conselho Pedagógico (n=5), coordenador de projetos (n=4) e outros cargos, como orientadora de estágio, membro da comissão de avaliação e do conselho artístico e articulação com as escolas de referência dos alunos de secundário articulado (n=3). Relativamente à realização de formação ao longo da carreira, 3 docentes referiram que fizeram formação em administração e gestão escolar, 9 referiram que fizeram formação em supervisão pedagógica/formação de formadores e 12 referiram outras formações como avaliação de professores, formação contínua de professores, direção de orquestra, flexibilização curricular, entre outros. Dois docentes referiram ainda que não realizaram qualquer formação e nenhum fez formação em avaliação de escolas.

Depois destas questões mais identificativas, passaram-se a algumas questões direcionadas ao tema do projeto de investigação, ainda no grupo I. Assim, relativamente à pergunta de que se a escola tem alguma equipa de autoavaliação, 20 docentes responderam que sim e 3 responderam que não sabiam. Relativamente à existência e implementação de algum processo de autoavaliação na escola, 17 docentes responderam de forma afirmativa, no entanto, 5 referiram que não sabiam e 1 docente referiu que não existia qualquer processo de autoavaliação na escola. No que diz respeito à participação neste processo de autoavaliação 10 docentes referiram que não participaram, contudo mais de metade dos docentes já participou (n=13). Relativamente à avaliação externa foram feitas praticamente as mesmas questões. Assim, a maioria dos docentes afirmaram que a escola já foi alvo de algum processo de avaliação externa (n=20), e dos restantes 3 elementos, dois referiram que não sabiam e 1 referiu que não. No que diz respeito à participação neste processo, 14 docentes responderam que não. Dos 7 que participaram no 1º ciclo de avaliação, um incluiu a equipa de autoavaliação, seis integraram entrevistas em painel e dois responderam a questionários de satisfação. No que respeita ao 2º ciclo de avaliação, houve também 7 docentes que participaram, um como membro da equipa de autoavaliação, cinco em entrevistas em painel e quatro responderam aos questionários de satisfação. Assim

podemos perceber que a maioria dos docentes não participou no processo de avaliação externa, contudo dos que participaram, a maioria integrou os dois ciclos de avaliação e maioritariamente através das entrevistas de painel.

O grupo II deste questionário é composto por 50 questões de opinião rápida, relativas ao processo de autoavaliação de escolas. Fazendo uma avaliação geral as respostas são positivas, predominando o Concordo (C) e o Concordo Totalmente (CT), no entanto, apresentamos de seguida as tabelas com a organização dos itens por domínios e resultados correspondentes.

Tabela 6 - Itens do grupo II do questionário do domínio da Liderança e gestão

Domínio	Itens	DT	D	CD	C	CT
Liderança e Gestão	2. proporciona um conhecimento alargado sobre a escola	4.3%	4.3%	21.7%	26.1%	43.5%
	4. permite a gestão flexível de recursos humanos	8.7%	17.4%	26.1%	17.4%	30.4%
	5. visa essencialmente a melhoria da escola	4.3%	4.3%	26.1%	30.4%	34.8%
	7. constitui um excelente instrumento de apoio à organização da escola ao apontar pontos fortes e pontos fracos	8.7%	4.3%	21.7%	21.7%	43.5%
	17. contribui para uma visão atualizada e crítica sobre o funcionamento da escola	8.7%	8.7%	17.4%	30.4%	34.8%
	18. contribui para a melhoria da organização e gestão da escola, garantindo o seu desenvolvimento sustentável	13%	4.3%	21.7%	39.1%	21.7%
	20. possibilita, de acordo com a metodologia adotada, a recolha de informação relevante sobre a escola	8.7%	8.7%	13%	34.8%	34.8%
	21. dá conta da realidade concreta de cada escola	17.4%	0%	30.4%	34.8%	17.4%
	23. favorece o desenvolvimento sustentado de planos de melhoria	13%	4.3%	21.7%	39.1%	21.7%
	25. contribui para uma melhor definição do projeto educativo, reforçando a identidade da escola	13%	4.3%	17.4%	39.1%	26.1%
	28. contribui para aumentar o sentido de eficácia da escola	17.4%	0%	17.4%	47.8%	17.4%
	29. promove a reflexão sobre os processos de melhoria da escola	13%	0%	13%	39.1%	34.8%
	30. fomenta as parcerias entre a escola e as	17.4%	21.7%	26.1%	26.1%	8.7%

	entidades locais ou regionais					
	31. permite uma maior divulgação da escola e dos seus resultados na comunidade educativa, contribuindo para uma estratégia de marketing	26.1%	13%	17.4%	34.8%	8.7%
	37. incentiva uma maior articulação entre as lideranças de topo e intermédias	13%	0%	30.4%	30.4%	26.1%
	39. sensibiliza para a importância da existência de planos de formação de pessoal docente e não docente	4.3%	13%	34.8%	30.4%	17.4%
	40. promove um clima positivo entre os diversos atores educativos	13%	13%	34.8%	30.4%	8.7%
	42. contribui para uma melhor organização dos espaços e tempos letivos	17.4%	17.4%	21.7%	34.8%	8.7%
	43. contribui para um processo com relevância social	17.4%	8.7%	39.1%	30.4%	4.3%
	44. contribui para a melhoria da ação dos gestores escolares	17.4%	0%	17.4%	56.5%	8.7%
	48. contribui para a garantia da qualidade da oferta educativa	17.4%	4.3%	26.1%	43.5%	8.7%
	49. contribui para fomentar a qualidade na vida das escolas	17.4%	4.3%	30.4%	39.1%	8.7%
	50. contribui para promover o debate público sobre a qualidade do trabalho das escolas	17.4%	8.7%	26.1%	30.4%	17.4%
TOTAL		13%	7%	24%	34%	21%

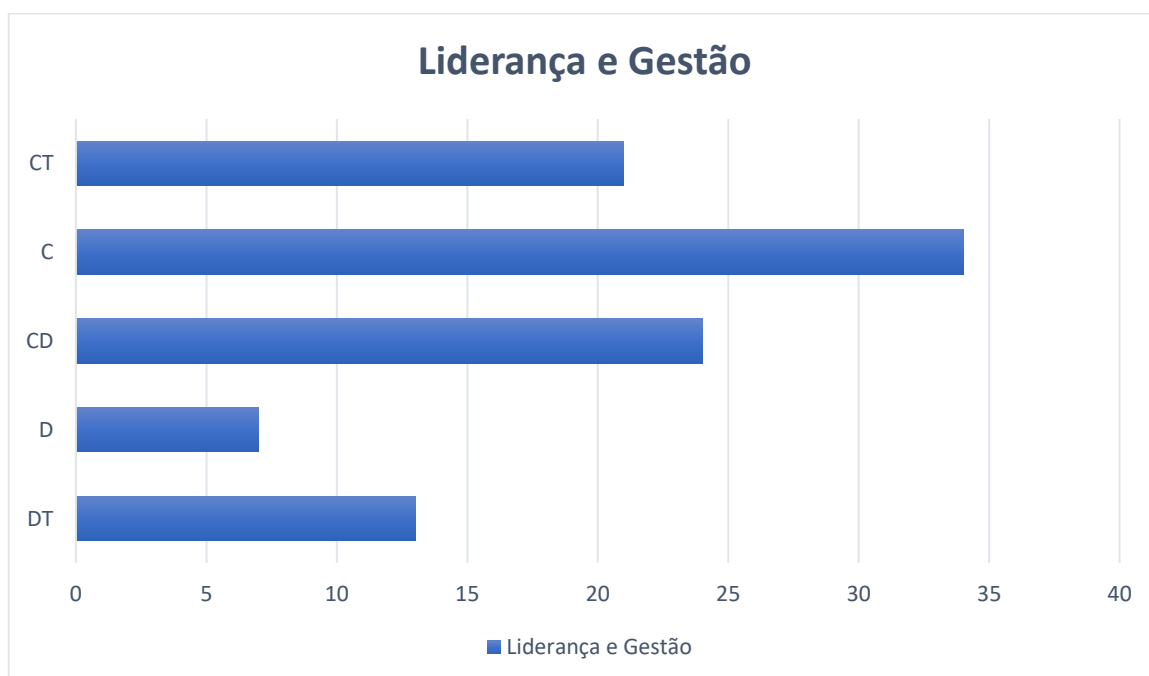


Figura 5 - Resultados das respostas aos itens do domínio da Liderança e gestão

No que diz respeito ao domínio da Liderança e gestão, os professores consideram que a autoavaliação tem uma grande influência nas lideranças, uma vez que as respostas

dadas aos itens referentes a este domínio são predominantemente ao nível do Concordo (Cf. Figura 5). No entanto, existem algumas diferenças em termos resultados, as quais podem ser melhor observadas na Tabela 6. No que diz respeito à melhoria e desenvolvimento da escola, conhecimento sobre a escola, organização e gestão da escola, os resultados são bastante positivos prevalecendo sempre o C e CT com as percentagens mais elevadas. Contudo, quando entramos na parte das parcerias, da comunicação interna e externa, da formação dos recursos humanos, os resultados alteram-se de imediato, uma vez que as percentagens de CT passam para segundo plano com valores baixos, prevalecendo muitas vezes o CD seguido do DT.

Tabela 7 - Itens do grupo II do questionário do domínio da Prestação do serviço educativo

Domínio	Itens	DT	D	CD	C	CT
Prestação do Serviço Educativo	3. contribui para a equidade e justiça escolar	8.7%	8.7%	34.8%	26.1%	21.7%
	6. contribui para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores	8.7%	0%	43.5%	21.7%	26.1%
	11. contribui para certificar a qualidade das práticas e dos resultados da escola	13%	8.7%	26.1%	34.8%	17.4%
	12. contribui para reforçar a identidade e o desenvolvimento profissional dos professores	17.4%	13%	30.4%	26.1%	13%
	13. promove estratégias para um melhor desempenho por parte da escola	13%	4.3%	17.4%	43.5%	21.7%
	14. contribui para uma cultura de colaboração entre os vários elementos da comunidade escolar	17.4%	0%	26.1%	34.8%	21.7%
	15. contribui para a melhoria do serviço educativo	13%	4.3%	26.1%	34.8%	21.7%
	16. contribui para a autonomia da escola	17.4%	0%	30.4%	34.8%	17.4%
	34. contribui para um maior envolvimento dos professores em processos de ensino e aprendizagem inovadores	21.7%	4.3%	39.1%	21.7%	13%
	35. contribui para um trabalho crítico e reflexivo dos professores	17.4%	4.3%	30.4%	21.7%	26.1%
	36. promove o empenho dos professores em projetos da escola	17.4%	0%	39.1%	34.8%	8.7%
	38. é um processo desenvolvido à margem da maioria dos professores	8.7%	13%	30.4%	34.8%	13%
	41. provoca mudanças curriculares/pedagógicas	21.7%	8.7%	34.8%	34.8%	0%
TOTAL		15%	5%	31.4%	31.1%	17%

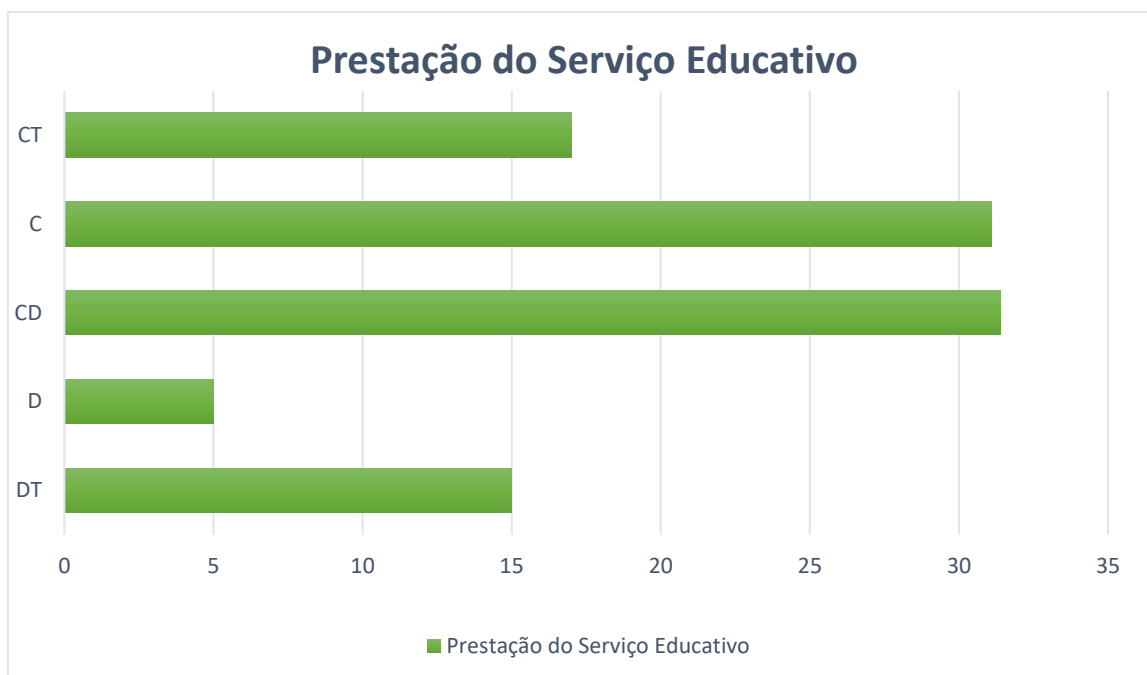


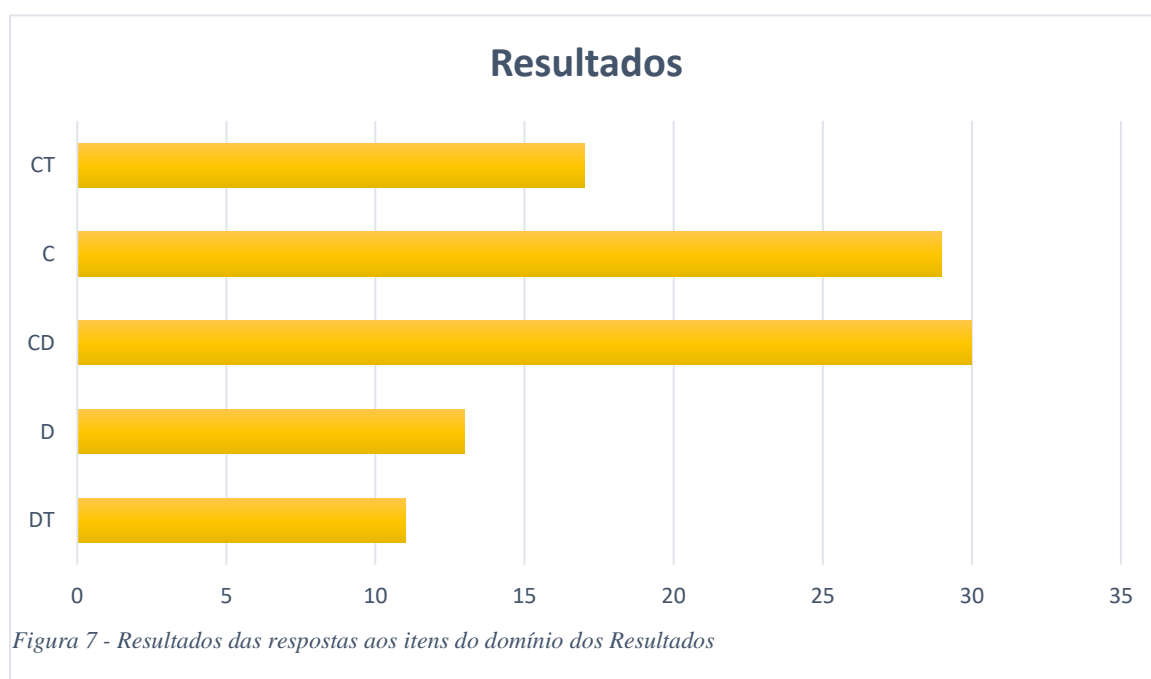
Figura 6 - Resultados das respostas aos itens do domínio da Prestação do serviço educativo

Relativamente ao domínio da Prestação do serviço educativo, as respostas já são mais variadas, e podemos concluir que neste caso os docentes não consideram tanto a influência da autoavaliação neste domínio, uma vez que os resultados predominam a opção “Não concordo Nem discordo”, no entanto, a opção “Concordo” também aparece várias vezes selecionada (Cf. Figura 6). Como podemos ver na Tabela 7 apresentada em cima, as respostas podem ser divididas em dois aspetos. Por um lado, quando analisamos os itens correspondentes ao trabalho dos professores as percentagens são claras ao nível do CD com grande diferença para com as percentagens de C e CT, ou seja, os professores apresentam dúvidas acerca da influência da autoavaliação no trabalho colaborativo, seu envolvimento e desenvolvimento profissional. Por outro lado, quando se trata dos resultados da escola, melhoria da escola, comunidade escolar, serviço educativo, as percentagens maiores encontram-se na opção C, isto é, consideram uma clara influência da autoavaliação para a melhoria e desenvolvimento da escola.

Tabela 8 - Itens do grupo II do questionário do domínio dos Resultados

Domínio	Itens	DT	D	CD	C	CT
Resultados	1. promove a qualidade e eficácia da escola com vista ao sucesso educativo e à valorização das aprendizagens	8.7%	4.3%	17.4%	34.8%	34.8%
	8. constitui um processo transparente, contribuindo para a sua maior aceitação por parte dos diferentes atores	13%	8.7%	34.8%	26.1%	17.4%
	9. proporciona um conhecimento preciso sobre os	4.3%	13%	39.1%	17.4%	26.1%

	processos e os resultados da escola					
	10. visa essencialmente a prestação de contas e a responsabilização da escola	4.3%	26.1%	30.4%	30.4%	8.7%
	22. contribui para a reflexão e tomada de consciência da escola sobre o seu funcionamento e resultados	4.3%	4.3%	26.1%	30.4%	34.8%
	24. tem impacto na melhoria dos resultados académicos	17.4%	13%	34.8%	17.4%	17.4%
	26. convoca de forma representativa e democrática os diferentes atores da comunidade	8.7%	8.7%	30.4%	26.1%	26.1%
	27. contribui para melhorar os dispositivos de avaliação das aprendizagens dos alunos e do desempenho da escola	13%	8.7%	34.8%	30.4%	13%
	32. contribui para o aumento da participação dos pais/encarregados de educação	13%	13%	26.1%	39.1%	8.7%
	33. proporciona uma maior colaboração entre a escola e a comunidade envolvente	17.4%	21.7%	26.1%	26.1%	8.7%
	45. é um processo imposto, burocrático e rotineiro sem consequências no funcionamento e resultados da escola	13%	34.8%	26.1%	13%	13%
	46. contribui para criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola	21.7%	4.3%	30.4%	39.1%	4.3%
	47. contribui para aumentar a confiança junto da comunidade face aos resultados e funcionamento da escola	8.7%	4.3%	34.8%	47.8%	4.3%
TOTAL		11%	13%	30%	29%	17%



Por último, no domínio dos Resultados, os resultados refletem a mesma situação referida no domínio anterior, uma vez que a opção predominante é o “Não concordo Nem discordo” (CD), ou seja, os professores não têm muita certeza acerca da influência da autoavaliação nos Resultados de uma escola, no entanto, a opção “Concordo” (C) vem logo de seguida (Cf. Figura 7). Como podemos observar na Tabela 8, as percentagens são muito variadas, impedindo uma divisão objetiva, como realizada na análise das tabelas anteriores. No entanto, quando falamos no “Reconhecimento da comunidade”, campo de análise do domínio dos Resultados, as percentagens superiores são predominantes na opção C, ou seja, os professores consideram que a autoavaliação contribui para aumentar a confiança junto da comunidade, aumentar a participação dos encarregados de educação, entre outros. Contudo, quando se trata do campo de análise “Resultados académicos” os resultados tendem maioritariamente para a opção CD, ou seja, existem algumas dúvidas acerca do impacto da autoavaliação na melhoria dos resultados académicos. O item 45 é o único em que a percentagem mais alta se encontra na opção D, ou seja, os docentes consideram que a autoavaliação é um processo que tem consequências no funcionamento e resultados da escola.

De seguida apresentamos a Figura 8 com a média dos resultados dos três domínios por resposta.

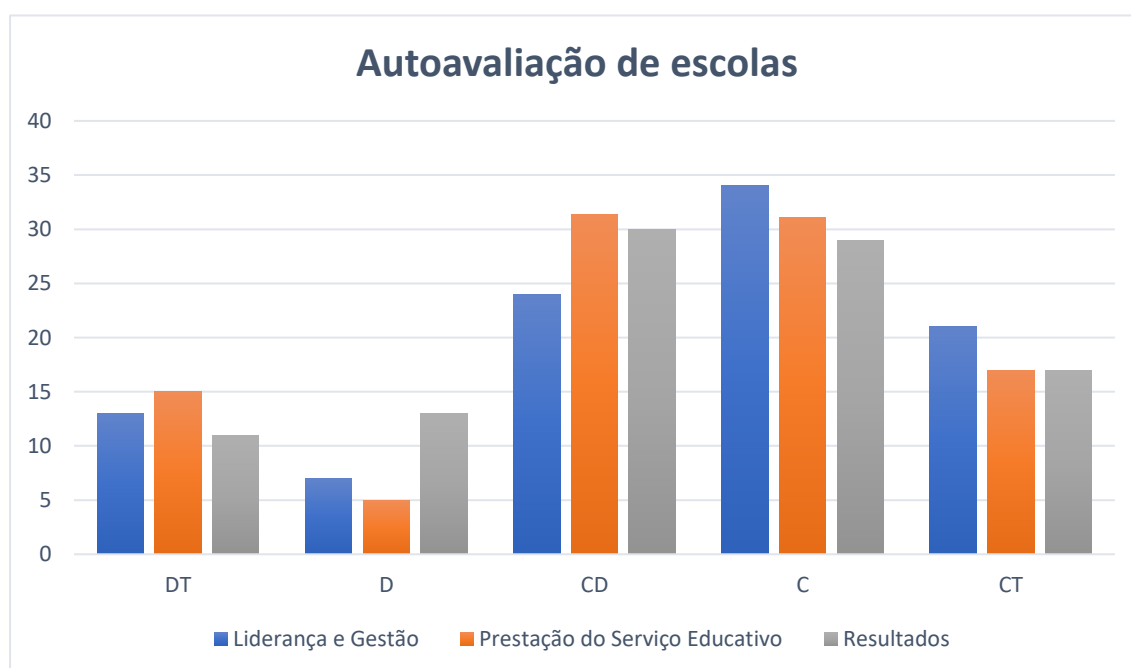


Figura 8 - Média dos resultados das respostas do grupo II do questionário

Concluimos assim que, no geral, a autoavaliação tem efeitos positivos na escola, uma vez que os dados se encontram maioritariamente nas opções de Concordo (C) e Concordo Totalmente (CT), como podemos ver na Figura 8 apresentado. Contudo, podemos também referir que na opção Discordo Totalmente (DT), o domínio que prevalece é a prestação do serviço educativo, na opção Discordo (D), prevalece o domínio dos resultados. Na opção de concordo nem discordo (CD) podemos verificar que a prestação do serviço educativo e dos resultados são novamente os domínios com valores superiores. Já nas opções C e CT estes valores invertem-se, uma vez que a liderança e gestão tem valores superiores. Podemos assim dizer que a autoavaliação tem uma maior influência no domínio da liderança e gestão.

Por último, o grupo III refere-se ao impacto, à perceção e mudanças dos processos de autoavaliação e avaliação externa de escolas, assim como à adequação do processo de AEE e às especificidades das escolas de ensino artístico.

No que diz respeito ao impacto destes processos no desempenho profissional, ambos têm um impacto positivo, predominando o nível 4. Relativamente ao impacto no desenvolvimento organizacional da escola podemos ver também que os docentes consideram que estes processos têm um impacto positivo sobressaindo igualmente o nível 4. No entanto, comparando o impacto no desempenho profissional e o impacto no desenvolvimento organizacional, percebemos de imediato que os docentes consideram que os processos de avaliação têm superior impacto ao nível organizacional (Cf. Figura 9), uma vez que mais de metade da percentagem de respostas se encontra a partir do nível 4, inclusive, enquanto que no desempenho profissional a percentagem de respostas está mais distribuída, um pouco por todos os níveis, isto é, os docentes consideram que os processos de avaliação não têm tanto impacto no seu desempenho profissional (Cf. Figura 10).

Qual o impacto do processo de autoavaliação no desenvolvimento organizacional da escola?

23 respostas

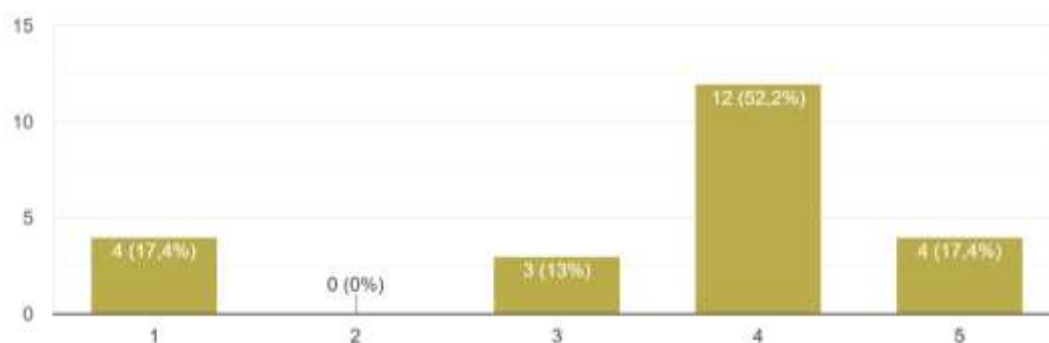


Figura 9 - Impacto da autoavaliação ao nível organizacional

Qual o impacto da autoavaliação da escola no seu desempenho profissional?

23 respostas

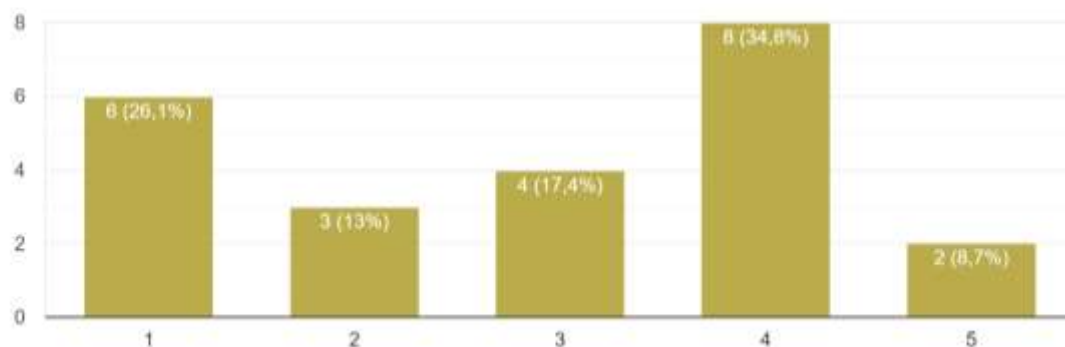


Figura 10 - Impacto da autoavaliação no desempenho profissional

Relativamente à percepção sobre o impacto da avaliação externa no processo de autoavaliação na escola a que pertence, existe uma predominância clara de respostas no nível 4, isto é, os docentes concordam que a avaliação externa tem um verdadeiro impacto no processo de autoavaliação (cf. Figura 11).

Qual a sua percepção sobre o impacto da avaliação externa no processo de autoavaliação na escola/agrupamento a que pertence?

23 respostas

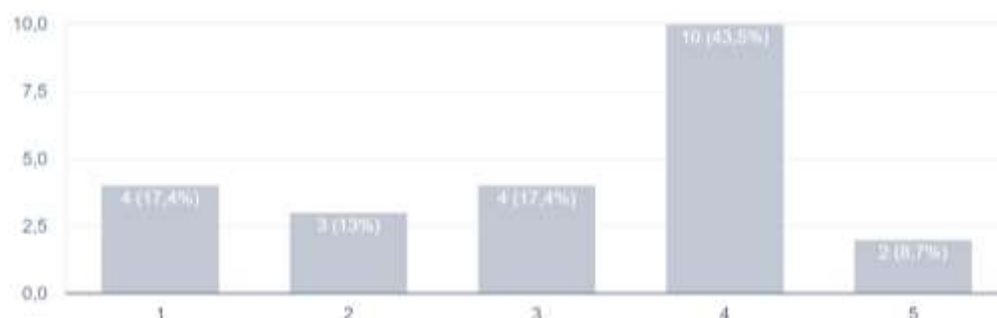


Figura 11 - Impacto da avaliação externa no processo de autoavaliação

No que toca às mudanças na escola por influência da avaliação externa, os docentes não têm uma opinião bem formada, uma vez que o nível de respostas predominante é o 3, isto é, nem concordam nem discordam (cf. Figura 12).

Foram verificadas mudanças na escola por influência da avaliação externa nos dois ciclos avaliativos?

23 respostas

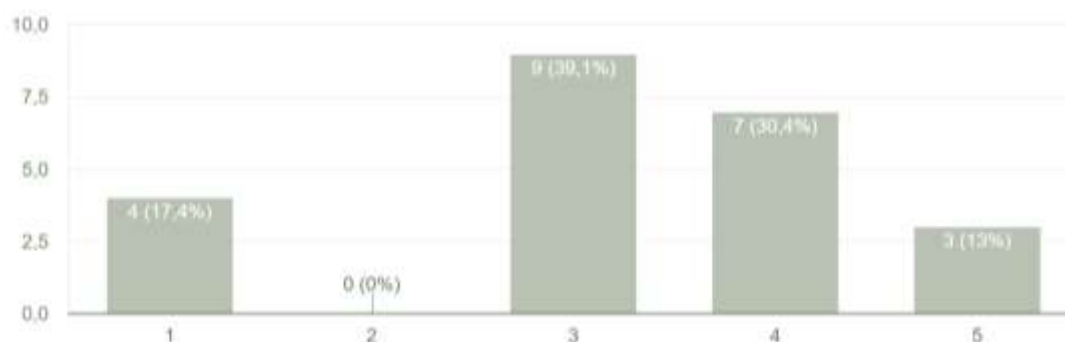


Figura 12 - Mudanças na escola por influência da AEE

Relativamente ao 3º ciclo de avaliação externa, que está atualmente em curso, percebemos de imediato, analisando os gráficos dos resultados, que os docentes têm pouco ou nenhum conhecimento das alterações e do processo, uma vez que o nível de respostas predominante é o nível 1 (Cf. Figura 13).

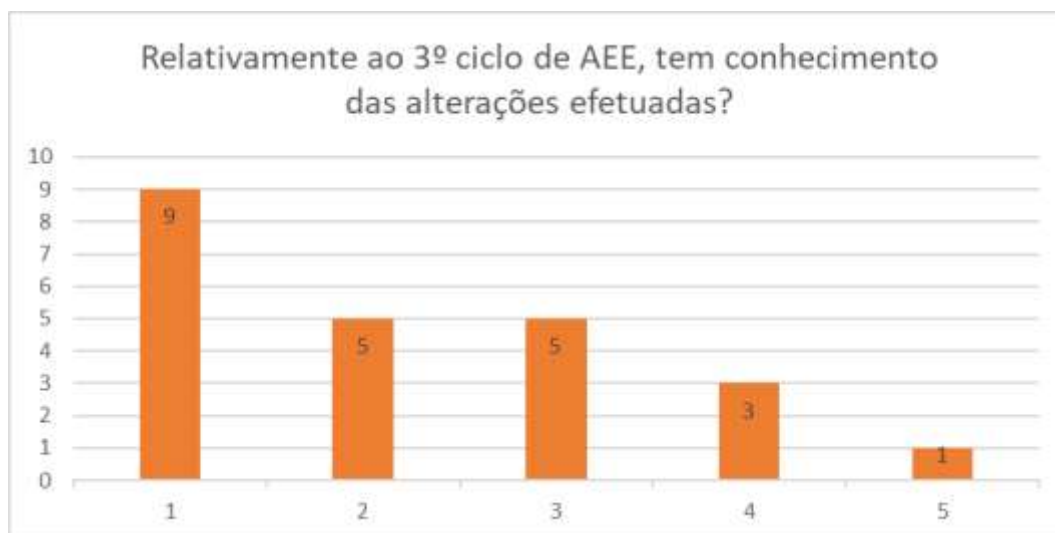


Figura 13 - Conhecimento das alterações do 3º ciclo de AEE

No que diz respeito ao tema deste projeto de investigação, ou seja, se o processo de AEE se adequa às especificidades das escolas de ensino artístico, podemos concluir através do gráfico apresentado (Cf. Figura 14) que prevalecem as respostas negativas, ou seja DT, D e CD, enquanto que as respostas positivas são muito baixas e por vezes, inexistentes, isto é, na opinião dos docentes participantes do questionário, tanto o quadro de referência, como a escala de classificação, como a equipa de avaliadores, como a metodologia utilizada não estão adequadas às especificidades já apresentadas, próprias a este tipo de ensino e a estas escolas.

O processo de avaliação externa de escolas adequa-se às especificidades das Escolas de Ensino Artístico?

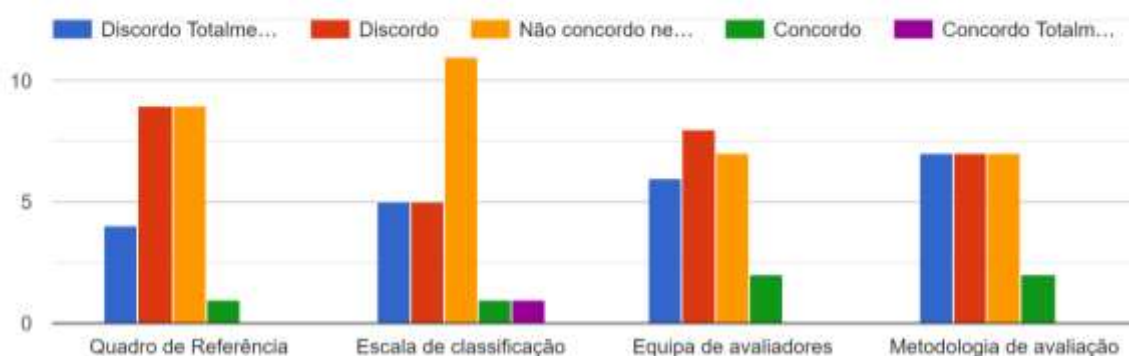


Figura 14 - Adequação do processo de AEE às especificidades das escolas de ensino artístico

4.3.2 Entrevistas

As entrevistas iniciaram-se com um pequeno questionário com informações sociodemográficas e profissionais dos participantes, entre eles, os Diretores de cada escola intervencionada, sendo um do sexo feminino e outro do sexo masculino, aos Coordenadores da Equipa de Autoavaliação de cada escola, sendo os 2 elementos do sexo feminino, e, por fim, a dois Inspectores, sendo os 2 do sexo masculino. Todos estes elementos possuem características diferentes, como a idade, a habilitação académica, o tempo de serviço, a categoria profissional e o cargo ou cargos que exercem e já exerceram, e a formação realizada ao longo da carreira. No que diz respeito à idade concluímos que a média de idades desta amostra é de 52 anos, em que a idade mínima é de 45 anos e a máxima é de 57 anos, enquanto que o tempo de serviço até 31 de agosto de 2018 varia entre os 20 e os 36 anos, com uma média de 28,5 anos de serviço. A habilitação académica predominante é o Mestrado e a Pós-graduação, ambos com 2 elementos cada, enquanto que os dois elementos restantes possuem a Licenciatura e o Doutoramento (1 elemento cada). No que se refere à categoria profissional, esta é maioritariamente o Quadro da escola, sendo que é uma pergunta que não se aplica a dois dos elementos entrevistados. Relativamente aos cargos exercidos entre 2013-2018, como se pode ver na Figura 15, dois entrevistados foram membros do Conselho Geral, da equipa de autoavaliação e da Direção, não significando que sejam as mesmas pessoas. Os cargos de Coordenador de Projetos e de Membro do Conselho Pedagógico foram ocupados por um elemento cada. Podemos também verificar que dois elementos exerceram outros cargos, um como Interlocutor da AEE na Área Territorial do Centro da IGEC, e o outro como Coordenador da AEE e Coordenador da Efetividade da Autoavaliação. Por último, foi perguntado se realizaram alguma formação durante a carreira entre as opções: avaliação de escolas, supervisão pedagógica/formação de formadores e administração e gestão escolar, podendo concluir que dois elementos fizeram formação na área de avaliação de escolas, três elementos fizeram formação na área de administração e gestão escolar e um elemento fez formação na área de supervisão pedagógica/formação de formadores.

7.1 Se respondeu sim, quais?

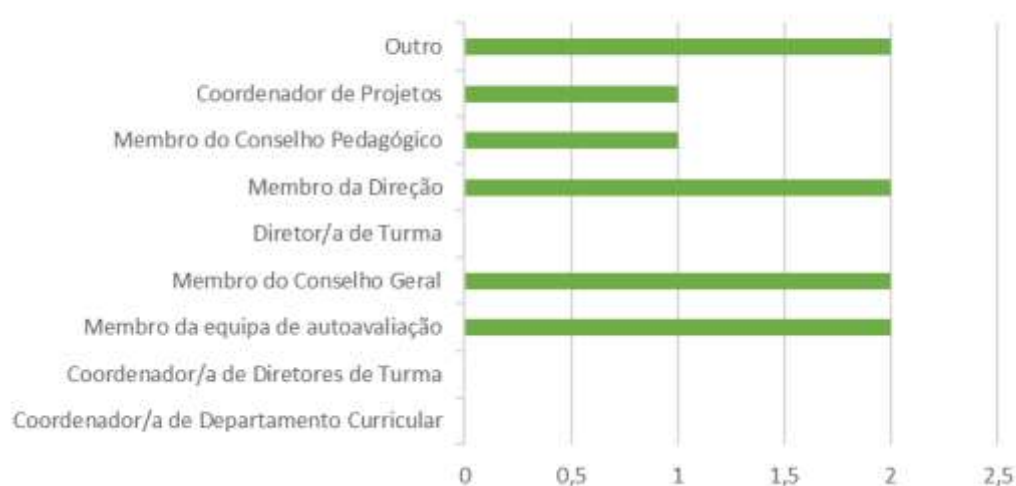


Figura 15 - Cargos exercidos entre 2013 e 2018

De seguida, será apresentada a análise de conteúdo feita às seis entrevistas realizadas, sendo esta uma técnica de análise de dados na investigação social. Este conceito tem sofrido uma evolução ao longo dos tempos, caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, para um sentido mais interpretativo e inferencial. Deste modo, segundo Berelson (citado por Amado, Costa & Crusoé, 2013) a análise de conteúdo “consiste numa técnica de pesquisa documental que procura arrumar num conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicações” (pp.302 e 303). O seu primeiro propósito consiste em “proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente, quantitativa de tais conteúdos” (*idem*).

Como referido anteriormente, as seis entrevistas foram agrupadas em 3 grupos de duas entrevistas cada.

A Tabela 9 mostra-nos apenas as categorias, subcategorias e indicadores das entrevistas dos Diretores da Escolas Artísticas, a análise completa pode ser vista em Anexo (cf. Anexo 8).

Tabela 9 - Análise de conteúdo das entrevistas dos Diretores

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Especificidades e características das escolas de ensino artístico especializado	Conceito de ensino artístico especializado	Modalidade de ensino ligada às artes (D1 e D2)
	Diferenças/Especificidades	Um ensino que não é para todos (D2) Ensino complementar e não obrigatório (D2) Ensino exigente (D1)
	Virtudes/Características	Tem vindo a crescer em quantidade e qualidade (D2) Formação especializada (D1) Ensino mais direcionado (D1) Ensino dinâmico e de aprendizagem conjunta (D1) Formação cultural (D1)

Contexto atual da escola		Exemplo de cidadania e convívio (D1)
	Trabalho conjunto	Transversalidade de metas, estratégias e valores (D2 e D1) Elaboração conjunta do projeto educativo e Conselho Geral conjunto (D2) Horários em conjunto e Conselho de turma (D1)
	Regimes de frequência	Regime supletivo e articulado (D1 e D2)
	Projeto Educativo	Visa o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar (D2) Perspetiva a escola como integrada do ensino artístico especializado de música, dança e artes visuais (D1)
	Ofertas educativas	Curso de música e dança e suas vertentes (D1 e D2)
	Resultados Escolares	Muito bons resultados (D1) Comparação dos últimos 3 anos (D1) Apuramento em certas disciplinas é difícil devido ao baixo nº de alunos (D1)
Conceito de sucesso académico	Bastante sucesso dos alunos (D1) Alunos esperam entrar no ensino superior (D1) Sucesso diferente (D1)	
Avaliação externa	Importância da AEE	Conhecimento mais claro e global da prestação da escola (D2) Melhoria da escola (D2 e D1) Criação de comissões e inquéritos (D2) Olhar para a escola como um todo (D1) Olhar externo (D1) Componente pedagógica (D1)
	Mudanças provocadas pela AEE	Melhorias na avaliação interna (D1)
	Contexto e especificidades das escolas artísticas	Conceito de inclusão é interpretado e desenvolvido de maneira diferente (D1)
	Quadro de referência da AEE	Quadro de referência adequado (D2 e D1) É necessário pensá-lo de acordo com a realidade (D1)
	Equipa de avaliadores	Não há um perito formado nesta área (D2) Não há conhecimento da realidade e especificidades destas escolas (D2 e D1) Necessário haver equipas com cariz pedagógico e abertas a ouvir (D1)
	Impacto/efeitos da AEE	Criação de inquéritos e questionários (D2) Permitiu que se pensasse em termos de escola (D1)
	3º ciclo de AEE	Existe muita confusão e muitas dúvidas (D1) Necessidade de explicar e explorar o novo ciclo de AEE (D1)
Relação entre a avaliação externa e a autoavaliação	Efeitos da AEE na AAE	Desenvolvimento de uma equipa de autoavaliação (D1 e D2)
Percursos e efeitos da Autoavaliação	Equipa de AA	Têm uma equipa de autoavaliação (D2 e D1) Recolha e análise das várias necessidades e práticas da escola (D2) Estabilidade da equipa, nos últimos anos (D2 e D1)
	Modelo de AA	Modelo CAF (D2) Modelo de autoavaliação para a qualidade (D2) Perspetiva de melhoria contínua (D2) Avaliação externa como guião para a avaliação interna (D1)
	Formação da equipa de autoavaliação	Não têm formação específica (D2) Prejudica a continuidade e melhoria do trabalho da equipa (D2) Tiveram formação durante um ano e meio (D1)
	Papel do Diretor na AA	Recebe e analisa o relatório (D2 e D1) Acompanha, procura saber, pede que se faça (D1 e D2) Procura não influenciar (D1) Pessoa ativa, mas com o distanciamento suficiente (D1)
	Intencionalidade, eficácia e sustentabilidade da	Preenchimento de estatísticas, pesquisa de materiais e aplicação de questionários (D2) Aperfeiçoar, melhorar e potenciar as práticas em análise (D2 e D1)

	AA	Olhar para a escola e perceber o que se quer fazer e saber (D1)
	Fase atual da AA	Organização das estatísticas e resultados dos inquéritos (D2) Preparação de novos inquéritos (D1) Discussão do projeto educativo (D1)
	Mudança do Quadro de referência da AEE no 2º ciclo	Não se sentiu diferença (D1)
Sugestões para a AEE	Conceito de avaliação diferente	Pedagogia da avaliação (D1) Avaliar para melhorar (D1)

Através desta tabela apercebemo-nos que por vezes as perspetivas dos Diretores são coincidentes, no entanto, no geral elas são diferentes, ainda que não sejam divergentes, mas sim complementares, sendo que apenas nas subcategorias do modelo de autoavaliação e da formação da equipa de autoavaliação é que as opiniões se podem considerar divergentes. Um dos Diretores (D2) refere que o modelo utilizado para a autoavaliação é o Modelo CAF, um modelo de autoavaliação para a qualidade, com perspetiva de melhoria contínua, no entanto também refere que a equipa não tem tido formação específica, considerando que prejudica a continuidade e melhoria do trabalho da equipa. Por outro lado, o outro Diretor (D1) refere que utilizam a avaliação externa como guião para a avaliação interna, e que a equipa teve formação durante um ano e meio. Contudo, ambos referem que têm uma equipa de autoavaliação e que esta tem sido estável, e com ela procedem a uma recolha e análise das várias necessidades e práticas da escola. Relativamente ao papel do Diretor na autoavaliação as opiniões também coincidem, dizendo que recebem e analisam o relatório, acompanham o processo, procuram saber o que está a ser feito e são também eles que pedem que se faça este processo. D1 refere ainda que procura sempre não influenciar muito o trabalho e os resultados, e por isso é uma pessoa ativa, mas com um distanciamento suficiente. Ambos referem também que o processo de autoavaliação permite aperfeiçoar, melhorar e potenciar as práticas em análise, assim como, olhar para a escola e perceber o que se quer fazer e saber. Atualmente uma das escolas encontra-se na organização das estatísticas e resultados dos inquéritos, enquanto que a outra se prepara para aplicar novos inquéritos e continua na discussão do projeto educativo. Os dois diretores referem que o principal efeito da avaliação externa na autoavaliação foi o desenvolvimento de uma equipa de autoavaliação.

No que diz respeito às especificidades das escolas de ensino artístico especializado, ambos os Diretores referem que estas têm especificidades próprias, referindo que é uma modalidade de ensino ligada às artes, um ensino que não é para todos, complementar, não obrigatório, exigente, mais direcionado, dinâmico e de aprendizagem conjunta. Referem também que é uma formação especializada, que dá uma formação cultural muito grande e

um exemplo de cidadania e convívio que tem vindo a crescer em quantidade e qualidade. Atualmente, as escolas têm a oferta do regime supletivo e articulado para os cursos de música e dança e suas vertentes, trabalhando em conjunto com as escolas regulares do regime articulado, ao nível da elaboração do projeto educativo e dos horários, do Conselho Geral e do Conselho de Turma, permitindo a transversalidade de metas, estratégias e valores. Um dos Diretores (D1) refere ainda que é uma escola com bons resultados, e que os calculam tendo por referência os últimos três anos, mas que por vezes é difícil devido ao baixo número de alunos. Menciona também que o conceito de sucesso deveria ser revisto, para estas escolas, pois tem uma interpretação diferente, assim como o conceito de inclusão, uma vez que nestas escolas é interpretado e desenvolvido de maneira diferente.

Relativamente à avaliação externa, ambos referem que esta leva a um “conhecimento mais claro e global da prestação desta (da escola) junto da sua comunidade escolar, permitindo-nos reajustar e melhorar realidades” (D2, 2019), olhando para a escola como um todo, através de um olhar externo, “é sempre importante termos um olhar externo, para ver coisas que nós não vemos cá dentro” (D1, 2019), ou seja, “a avaliação tem uma componente pedagógica” (D1, 2019). A partir desta avaliação foram também criadas diversas Comissões e inquéritos sobre o funcionamento e ao pessoal docente e administrativo. Esta avaliação levou também a melhorias na avaliação interna e permitiu que se pensasse em termos de escola, como um todo e não individualmente. No que diz respeito ao quadro de referência e à equipa de avaliadores, os diretores estão em concordância, referindo que o quadro está adequado se for pensado, adequado e ajustado de acordo com a realidade destas escolas, e que na equipa de avaliadores não há nenhum perito formado e especializado nesta área, fazendo com que não haja um conhecimento da realidade e das especificidades destas escolas, concluindo que é necessário haver equipas com um cariz pedagógico e abertas a ouvir.

Por último, é dito que, relativamente ao terceiro ciclo de avaliação externa, existe ainda muita confusão e muitas dúvidas e, por isso, existe a necessidade de explicar e explorar este novo ciclo. E que é importante perceber que a avaliação tem uma componente pedagógica e que serve para melhorar e não deve ser vista como uma coisa má.

De seguida, é apresentada na Tabela 10 a análise de conteúdo feita às entrevistas das coordenadoras das equipas de autoavaliação das duas escolas, através de uma tabela

com as categorias, subcategorias e indicadores. A análise completa da entrevista pode ser vista em Anexo (cf. Anexo 9).

Tabela 10 - Análise de conteúdo das entrevistas dos Coordenadores das equipas de autoavaliação

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Especificidades e características das escolas de ensino artístico especializado	Conceito de ensino artístico especializado	Para alunos com vocação (C1 e C2) Aprendizagem entre pares (C1) Partilha dos mesmos objetivos e gostos (C1) Eleva a cultura de um país (C1) Cursos de nível básico e/ou secundário (C2) Desenvolve uma aptidão ou talento artístico (C2) Formação de excelência numa área artística (C2) Garante a igualdade de opções aos alunos (C2)
	Diferenças/Especificidades	Cada aluno constitui uma turma (C1) Cada aluno tem uma especificidade (C1) Ensino não obrigatório (C2) Inexistência de indisciplina e abandono escolar (C2) Regimes de ensino articulado e supletivo (C2) Exige um esforço acrescido (C2) Frequência simultânea no ensino regular e Conservatório (C2) Professor trabalha com vários níveis de ensino (C2) Ensino mais individualizado (C2) Respeita o ritmo de cada aluno (C2) Taxas de sucesso elevadas (C2)
Avaliação externa	Avaliação Externa	Pouco formativa (C1) Pouca (in)formação (C1) Pouco tempo (C1) Prestação de contas (C1) Serve de orientação (C2) Deve ser flexível para conhecer cada escola (C2)
	Quadro de referência da AEE	Deve contemplar as especificidades (C2) Conceito de sucesso diferente (C2) Pouco justo na avaliação (C2)
	Equipa de avaliadores	Necessidade de um olhar diferente para as escolas (C1) Necessidade de formação específica (C1) Necessidade de integrar elementos que conheçam as especificidades (C2)
	Influência dos resultados da AEE nos planos de melhoria	Evoluir para melhorar (C1) Ponto de partida para a formação da equipa de AA (C2) Indicador do caminho a seguir (C2) Elaboração do plano de melhoria (C2)
	Satisfação com o processo de AEE	Permite ter outra perspetiva (C1) Permite refletir sobre a escola e as suas práticas (C2)
	Resultados da AEE	Falta de justiça (C1) Muita preocupação com as estatísticas (C1) Não revelam o grau de empenho das pessoas (C1) Detetam áreas de melhoria (C2) Retratam a realidade (C2)
	Mudanças na escola	Atitude mais responsável (C1) Maior preocupação e empenho (C1) Alargamento da oferta educativa (C2) Melhoria dos resultados escolares (C2)

		Melhoria das taxas de sucesso (C2) Melhoria do serviço prestado (C2) Abertura da escola à comunidade (C2)
	Mudança do Quadro de referência da AEE no 2º ciclo - Alteração do papel de coordenadora 3º ciclo de AEE	Constituição da equipa de AA (C2) Formação das equipas de avaliação (C1) Equipas mais sensibilizadas e conhecedoras da realidade (C2) Avaliação mais justa e real (C2) Contributo mais efetivo para as escolas (C2)
Relação entre a avaliação externa e a autoavaliação	Efeitos da AEE na AAE	Obrigou a enquadrar e a normalizar olhares (C1) Surgimento de relatórios de AA (C1) Olhar externo contextualizado (C2) Efeitos positivos para a melhoria da escola (C2)
Percursos e efeitos da Autoavaliação	Equipa de AA	Estável, nos últimos anos (C1) Variada e representativa (C1 e C2) Composta por professores, pais, alunos e funcionários (C1 e C2)
	Nível de participação da comunidade educativa na AA	Inquéritos para todos (C1 e C2) Boa participação (C2)
	Percurso de AA	Reuniões regulares para planear e melhorar (C1) Olhar, avaliar e propor mudanças (C1) Regular, respeitando os ciclos de AE (C2) Recurso a avaliações menos formais através de inquéritos (C2)
	Frequência da AA	Sistemática, mas não programada (C1) Através de reuniões (C1) Programada e operacionalizada com um propósito (C2) Regular (C2) Fóruns/Sessões para obter informações úteis junto da comunidade (C2)
	Divulgação dos resultados da AA	Inexistente (C1) Através de email (C2) Em Conselho Pedagógico, Conselho Geral e Departamentos (C2) Através de debates em reuniões (C2) Apresentada e refletida nos fóruns (C2)
	Plano de ação da AA	Organigrama informal (C1) Resultado da AE (C2) Definição de áreas prioritárias (C2) Formação de pessoal docente e não docente (C2) Formação da equipa de autoavaliação (C2) Outras ações para melhorar (C2)
	Limite temporal do plano de ação	É diverso (C2) Processo contínuo (C2) Visa a melhoria (C2)
	Instrumentos de recolha de dados da AA	Formais e menos formais (C2) Questionários (C1 e C2) Fóruns e reuniões com diferentes intervenientes (C2) Reuniões de conselho pedagógico para recolher informação essencial (C2)
	Amostragem da AA	Inclui todos os agentes de educação (C1 e C2)
		Planos de melhoria

		Incidem nos pontos de melhoria apontados pela AEE (C2) Realizados e executados com sucesso (C2)
	Áreas monitorizadas	Marcação de horários (C1) Divulgação das atividades da escola (C1) Estatísticas (C1) Pontos de melhoria da AEE (C2)
	Termos de comparação	Relatório de autoavaliação do Conservatório de Lisboa (C1) Não utilizados (C2) Auto monitorização (C1 e C2) Especificidades e contextos diferentes de escola para escola (C1 e C2)
	Mais-valia da equipa de AA	Organismo com independência (C1) Preocupação com as melhorias da escola (C1) Pensa em estratégias (C2) Ajuda a refletir e a melhorar a prática diária (C2) Melhora a qualidade dos serviços (C2) Permite alcançar os objetivos (C2)
	Intencionalidade, eficácia e sustentabilidade da AA	Melhorar os processos e sucesso da escola (C1 e C2) Visão crítica para alcançar objetivos (C2) Olhar crítico no sentido de alcançar uma escola de excelência (C2)
	Efeitos da AA	Equipas de AA não integram elementos da direção (C1) Criou um grupo de pessoas com um olhar mais independente (C1) Pontos de melhoria colmatados e resolvidos (C2) Pontos fortes consolidados (C2) Oportunidades aproveitadas e concretizadas (C2)
	Formação da equipa de autoavaliação	Não têm formação específica (C1)
	Modelo de AA	Modelo CAF (C1)
	Fase atual da AA	Planos de melhoria em implementação (C1) Documentos em estudo para a nova fase de avaliação (C1)
Avaliação de escolas	Sugestões para a AAE e a AEE	Necessidade de formação específica (C1) Maior crédito horário para a AA (C1) Maior apoio institucional (C1) Autoavaliação como vocação e não como obrigação (C1) Valorização do trabalho desenvolvido por parte da IGEC (C1) Avaliação menos intrusiva e mais pedagógica (C1) Ajustar os critérios da avaliação às realidades (C2)

Nesta análise chegamos a conclusões que vão ao encontro às outras entrevistas já referidas, como é o caso do conceito de ensino artístico especializado em que é dito que é um ensino para alunos com vocação, que partilham dos mesmos objetivos e dos mesmos gostos. Este ensino é composto por cursos de nível básico e/ou secundário e permite o desenvolvimento de uma aptidão ou talento artístico, ou seja, uma formação de excelência numa área artística, através de uma aprendizagem entre pares, elevando também a cultura de um país. Segundo C2 “São escolas importantíssimas para dar resposta a estes alunos e para que possa ser garantida a igualdade de opções aos alunos.” (2019).

Como já foi referido anteriormente, estas escolas têm diferenças e especificidades quando comparadas com as de ensino regular, como por exemplo, o facto de que cada

aluno constitui uma turma e cada aluno tem uma especificidade. Este ensino é composto por regimes de frequência (articulado e supletivo) e não é obrigatório, o que leva à inexistência de indisciplina e abandono escolar, uma vez que os alunos o frequentam por gosto e por iniciativa própria. É também um ensino que exige um esforço acrescido ao aluno, uma vez que frequentam a escola do ensino regular e o Conservatório em simultâneo, mas também um ensino mais individualizado, respeitando o ritmo de cada aluno, o que se traduz em taxas de sucesso elevadas. Segundo C2 “É uma escola que trabalha com todos dos níveis de ensino, e o mesmo professor pode ter alunos desde o 1º ciclo, do básico e secundário e até aqueles que já frequentam o ensino superior.” (2019).

Relativamente à Avaliação Externa de Escolas (AEE), os entrevistados referem que é uma avaliação pouco formativa e que existe pouca informação e pouca formação para esta área, e que é feita em muito pouco tempo, funcionando como prestação de contas “é o facto de ter de cumprir os parâmetros que eles determinaram e que não fui eu que determinei, portanto, eu tenho de cumprir aquilo que eles querem” (C1, 2019). Já C2 diz que esta avaliação serve de orientação, mas que deve ser flexível para cada escola, isto é, “A AEE é uma bússola que ajuda a navegar com alguma segurança, mas tem que ser uma bússola que conheça o mapa, a realidade.” (2019). Para isso, o quadro de referência deve contemplar e ter em conta as especificidades destas escolas e deste ensino, uma vez que também o conceito de sucesso é diferente e, portanto, deve ser interpretado e visto de maneira diferente. Para C2 “Não podemos nem devemos, porque não é justo, criar um quadro de referência totalmente igual para realidades distintas. Não podemos nem devemos forçar um modelo que não se ajusta e não contempla a nossa realidade.” (2019).

Além do quadro de referência, também as equipas de avaliadores não estão preparadas para avaliar este ensino, havendo, por isso, a necessidade de um olhar diferente para estas escolas, assim como uma formação específica e além disto a necessidade de integrar elementos que conheçam as especificidades destas escolas. “Acho a avaliação externa justa desde que as equipas de avaliação sejam conhecedoras e estejam conscientes também desta nossa realidade particular (...) As equipas de avaliação externa deveriam contemplar pelo menos um elemento conhecedor destas realidades e especificidades.” (C2, 2019).

No que se refere aos resultados, damos conta de duas perspetivas distintas. Por um lado, C1 refere que no final da avaliação externa não ficaram com uma sensação de grande justiça, pois existe muita preocupação com as estatísticas e estas nem sempre revelam o verdadeiro empenho das pessoas. Por outro lado, C2 refere que “os resultados constataram

que existem aspetos, processos e procedimentos que necessitam ser melhorados e talvez uma entidade externa consiga detetar essas melhorias. (...) talvez falhemos mais num ou noutro aspeto burocrático, e sob esse ponto de vista, retratou a realidade.” (2019).

No entanto, “independente dos resultados, que por vezes não retratam a realidade tal qual como é, devido ao quadro de referência” (C2, 2019) ambos os entrevistados se mostram satisfeitos com o processo de AEE, uma vez que este permite ter outra perspetiva, uma perspetiva externa, e permite refletir sobre a escola e as suas práticas, “uma avaliação externa faz-nos sempre pensar, refletir sobre nós, nas nossas práticas e já por isso vale a pena e ficamos satisfeitos.” (*idem*). Assim, este processo de AEE originou mudanças nas escolas, mudanças essas que se consideram positivas e significativas, uma vez que há maior preocupação e maior empenho das pessoas, no sentido de melhorar cada vez mais, e uma atitude mais responsável. Na escola em si, as melhorias fizeram sentir-se ao nível do alargamento da oferta educativa, da melhoria dos resultados escolares, das taxas de sucesso, da prestação do serviço prestado e a abertura da escola à comunidade. Os resultados da AEE influenciaram também os planos de melhoria uma vez que “foram o ponto de partida quer para a formação da equipa quer como indicador do caminho a seguir na elaboração do plano de melhoria.” (C2, 2019) e “regularmente voltamos a olhar para a avaliação externa que foi feita e ver quais foram os dados que foram apontados e perceber até que ponto é que nós estamos a evoluir, na tentativa de melhorar aquilo que eles apontaram” (C1, 2019).

Atualmente, está em curso o 3º ciclo de AEE, e perguntámos as Coordenadoras o que esperam deste 3º ciclo, as quais referiram que desejavam que houvesse formação para as equipas de avaliação e que estas equipas sejam mais sensibilizadas e conhecedoras da realidade, “para que a avaliação possa ser mais justa, mais real e o contributo mais efetivo.” (C2, 2019).

A AEE teve também efeitos na Autoavaliação (AA), uma vez que obrigou a enquadrar e a normalizar olhares, “porque só a partir do início desta avaliação externa é que começam a surgir relatórios de autoavaliação.” (C1, 2019). Além disso, este olhar externo, mas contextualizado, informado e familiarizado com a realidade é sempre uma mais valia e com efeitos positivos para a melhoria da escola e do seu funcionamento.

O último tema da entrevista diz respeito ao processo de Autoavaliação. Ambas as coordenadoras referem que atualmente têm equipa de AA, a qual tem sido estável, variada e representativa, sendo composta por professores, pais, alunos e funcionários, e ambas referem que esta equipa é uma mais-valia, uma vez que é um organismo com alguma

independência de olhar, “que está preocupado objetiva e especificamente com as melhorias da escola.” (C1, 2019), que pensa em estratégias para obter opiniões e sugestões, “que depois de pensadas, analisadas, ajudar-nos-ão a refletir e a melhorar a nossa prática diária, o nosso relacionamento, os nossos serviços, a nossa qualidade, permitindo assim alcançar os nossos objetivos enquanto escola pública.” (C2, 2019). O papel desta equipa é olhar, avaliar e propor algum tipo de mudança. Este processo utiliza uma diversidade de instrumentos de recolha, sendo instrumentos mais formais e outros menos formais, tais como Questionários, fóruns e reuniões com diferentes intervenientes, tais como, “reuniões gerais de professores e de departamento, reuniões com Encarregados de Educação” (C2, 2019), assim como reuniões de conselho pedagógico de forma a recolher informação essencial. Este processo chega a todos os agentes de educação e a toda a comunidade educativa, dizendo que os inquéritos são para todos e todos são ouvidos.

O percurso da AA é feito através de reuniões regulares, de forma a avaliar o que tem sido feito ao nível do que têm planeado e pensar o que fazer para melhorar. Ou seja, tem sido um percurso regular, respeitando sempre os ciclos de AEE, e fora deles são feitas avaliações menos formais através de inquéritos. No que toca à frequência da AA damos conta de duas perspetivas, por um lado, C1 refere que esta é sistemática, mas não programada, uma vez que não têm um organigrama formal, mas sim informal. Por outro lado, C2 diz que é regular, programada, pensada e operacionalizada com um propósito, através de fóruns/sessões para obter informações e opiniões úteis, junto da comunidade. E que o plano de ação foi consequência da avaliação externa, uma vez que, segundo os resultados apresentados no relatório, foram definidas áreas prioritárias, tais como, a formação de pessoal docente e não docente, a formação da equipa de autoavaliação que não existia e outras pequenas ações e ajustes, sempre no sentido de melhorar. Dentro deste plano de ação existem diversos limites temporais, “uma vez que o processo é contínuo e por vezes não se consegue melhorar como se desejaria.” (C2, 2019). As áreas monitorizadas ultimamente foram a marcação de horários, a divulgação das atividades da escola, estatísticas e os pontos de melhoria da AEE no geral. Depois da realização do processo de AA, através do modelo CAF, ou outro, pode haver ou não a divulgação dos resultados. Neste caso, uma das escolas não divulga os resultados, enquanto que a outra faz esta divulgação através de meios formais, como o envio de email, apresentada em Conselho Pedagógico, em Conselho Geral, nos departamentos, debatida em reuniões e apresentada e refletida nos fóruns realizados. Foi perguntado também se as escolas têm algum termo de comparação para se avaliar, tendo recebido duas respostas distintas. Por

um lado, foi dito que é possível ter acesso ao relatório de autoavaliação do Conservatório de Lisboa, sendo utilizado como comparação, no entanto, por outro lado também foi dito que não é utilizado nenhum termo de comparação, uma vez que cada escola tem uma realidade, as suas especificidades e o seu contexto, por isso é sempre uma automonitorização, “os termos de comparação são facciosos, e ainda por cima nas escolas específicas de música que estão tão espalhadas, com problemas diferentes, com resoluções diferentes.” (C1, 2019). No que diz respeito aos planos de melhoria, estes têm sido elaborados pelas escolas de forma sistemática, e incidem nos pontos de melhoria apontados pela AEE, tendo sido realizados e executados com sucesso. Atualmente as escolas estão com planos de melhoria em implementação e a estudar os documentos para a nova fase de avaliação. Por último, foi perguntado quais os efeitos desta avaliação, podendo concluir com as respostas que são efeitos muito positivos. Primeiramente, este processo de autoavaliação veio criar um grupo de pessoas que não fazem parte da direção e não estão envolvidos nos processos da direção, ou seja, “não são direção, não estão presos no processo, estão independentes.” (C1, 2019), um grupo de pessoas com um olhar mais independente, “que olha para as coisas como elas são feitas, com o cuidado e com a separação moral e independência suficiente para avaliar e propor modificações (...) É um olhar que ao mesmo tempo tem um carinho e tem um cuidado.” (C1, 2019). Depois, através da autoavaliação os pontos de melhoria apresentados nos relatórios de AEE foram colmatados e resolvidos, os pontos fortes consolidados e as oportunidades aproveitadas e concretizadas.

Perante tudo o que foi referido sobre a AA, podemos ainda mencionar que o grande objetivo deste processo é tentar sempre melhorar e evoluir os processos e o sucesso da escola, e ter uma visão crítica para que se possam alcançar os objetivos, ou seja, um olhar crítico sentido de melhorar e alcançar uma escola de excelência.

Por último, é apresentada na Tabela 11 a análise de conteúdo feita às entrevistas realizadas aos dois Inspectores da IGEC. Apresentamos, então, de seguida uma tabela com as categorias, subcategorias e indicadores, proveniente da análise de conteúdo realizada, que pode ser vista em Anexo (cf. Anexo 10).

Tabela 11 - Análise de conteúdo das entrevistas dos Inspetores da IGEC

Categories	Subcategorias	Indicadores
Especificidades e características das escolas de ensino artístico especializado	Conceito de ensino artístico especializado	Modalidade de ensino ligada às artes (I1) Responde a talentos e vocações nas áreas artísticas (I1) Formação de jovens na área da música e dança (I2) Papel importante na orientação profissional (I2) Contributo expressivo para a sociedade e para a cultura (I2)
	Diferenças/Especificidades	Formação artística aprofundada e específica (I1 e I2) Currículo próprio (I2) Formação diferente do ensino regular (I1 e I2)
	Virtudes/Características	Necessidade de provas de aptidão e de acesso (I1) Complementaridade entre o ensino regular e o ensino artístico especializado (I2)
	Semelhanças com o ensino regular	Níveis de ensino ministrados (básico e secundário) (I1) Conferem diplomas de natureza similar (I1)
Avaliação externa	Adequação da avaliação externa	Centralidade da avaliação na especificidade da escola (I1) Forma como o currículo é ministrado (I1) Olhar contextualizado (I1) Adequação do quadro de referência por parte dos avaliadores (I2) Justiça na avaliação (I1)
	Equipa de avaliadores	Integração de elementos com formação específica (I1) Necessidade de formação mais qualificada (I1 e I2) Necessidade de uma maior sensibilidade (I1)
	Referencial Nacional	Importância do referencial nacional no 1º ciclo de avaliação (I1) Permite comparar a evolução da escola com um todo nacional (I1) Inexistência de comparabilidade nacional no 2º ciclo de avaliação (I1) Comparação fica limitada a indicadores da própria escola (I1)
	Impacto da AEE	Organização da escola (I1) Visível nos documentos estruturantes (I1) Visível nos projetos educativos e curriculares (I1) Olhar externo (I2) Melhoria da escola (I2)
	Quadro de referência da AEE	Generalista (I1) Falta de indicadores de referência nacionais próprios para estas escolas (I1) Falta de indicadores mais fiáveis que permitam a comparabilidade nacional entre escolas (I1) Não está adequado à especificidade deste ensino (I2) Esforço maior para os avaliadores (I2)
	Evolução dos quadros de referência	Evolução negativa (I1) Regressão quanto aos indicadores (I1) Ajustamentos para melhor explicitar a avaliação (I2) Deve ser mais adequado às especificidades do EA (I2) Utilização de instrumentos de avaliação mais específicos (I2)
	Quadro de referência do 3º ciclo de AEE	Deveria responder melhor à diversidade (I1) Evolução não é evidente nem notória (I1) Existência de apenas um indicador para o regime integrado no EA (I1) Regime integrado é residual (I1) Insuficiência na construção de indicadores para a comparabilidade entre escolas (I1) Alterações significativas (I2) Inclusão da observação da prática educativa e letiva (I2) Perceção dos avaliadores em contexto de sala de aula (I2)
Percursos e efeitos da Autoavaliação	Conceito de autoavaliação	Modelo de autoavaliação (I2) Autoconhecimento para a evolução da escola (I2) Análise de necessidades e elaboração de planos de melhoria (I2)
	Percursos e	Mecanismos da autoavaliação incipientes (I1)

(AAE)	práticas da AAE	Falta de modelos próprios e de investimento nesta área (I1) AAE impulsionada pela AEE (I2) Utilização do modelo CAF (I2) Adequação do modelo utilizado pela IGEC na AEE (I2) Mais-valia (I2) Melhoria dos resultados (I2)
	Sugestões para as escolas acerca da AAE	Deve decorrer das fragilidades encontradas na escola (I1) Necessidade de construção de referentes fiáveis e robustos ao nível dos resultados (I1) Não deveria estar restrita a uma equipa (I2) Interiorizada na cultura da escola (I2) Maior disseminação e divulgação pelas escolas (I2)
Trabalhos de investigação	Importância	Contribuir para melhorar (I2) Trabalho prático e focalizado na escola (I2) Visa compreender as dinâmicas nas escolas (I2)

Como acontece nas entrevistas anteriores, também nesta análise de conteúdo se pode observar que os entrevistados estão, no geral, em concordância.

Relativamente ao conceito de ensino artístico especializado referem que é uma modalidade de ensino ligada às artes, com o propósito de responder a talentos e vocações nas áreas artísticas. Este ensino permite a formação de jovens na área da música e da dança, tendo também um papel importante na orientação profissional destes jovens, ou seja, “papel importante para orientação destes jovens e na sua vida profissional e orientação profissional e na seleção de talentos” (I2, 2019). Além deste contributo para a parte educativa, tem também um contributo muito expressivo para a sociedade e para a cultura. Este ensino tem algumas diferenças, mas também semelhanças com o ensino regular. Em termos de diferenças, neste ensino são necessárias provas de aptidão e de acesso, para entrar nestas escolas, e tem uma formação artística aprofundada e mais específica e um currículo próprio, ou seja, tem uma formação diferente do ensino regular. Contudo, tem algumas semelhanças ao nível dos níveis de ensino ministrados, o básico e o secundário, e ambos conferem diplomas de natureza similar. Concluímos assim que, apesar das diferenças entre os dois tipos de ensino, há uma grande complementaridade entre eles, uma vez que, são “escolas que para além de terem alunos que frequentavam o ensino regular, tinham esta complementaridade do ensino artístico especializado.” (I2, 2019).

No que diz respeito à AEE e aos quadros de referência, percebemos que ambos concordam com a necessidade de ter em consideração as especificidades da escola, o currículo ministrado nestas escolas, assim como a forma que é ministrado, e é necessário ter sempre um olhar contextualizado, pois caso não haja “então aí corremos sérios riscos de não estarmos a ser justos na avaliação, porque estamos a ter um olhar para estas escolas como se fossem uma escola de ensino regular, o que não o é.” (I1, 2019). Além disto, é necessário também que os avaliadores adequem e ajustem o quadro de referência a estas

escolas, aquando da avaliação, de maneira a haver justiça na avaliação. Esta ideia remete-nos para a formação da equipa de avaliadores, em que ambos os entrevistados referem e concordam que há a necessidade de uma formação mais qualificada e específica e uma maior sensibilidade na área artística, para isso, estas equipas deveriam ter sempre, pelo menos, um elemento com um olhar e uma formação específica e qualificada nesta área, uma vez que falamos de escolas com especificidades muito próprias. Numa das entrevistas é referido que é muito importante haver um referencial nacional que permita comparar os resultados e a evolução da escola com um todo nacional, como existiu no 1º ciclo de avaliação, e não apenas uma comparação limitada dos indicadores da própria escola, como aconteceu no 2º ciclo de avaliação, em que deixou de haver indicadores fiáveis que permitam uma comparabilidade nacional entre escolas e indicadores de referência nacionais próprios para estas escolas. Esta é uma das situações que faz com que o quadro de referência seja um quadro muito generalista e que não está adequado à especificidade deste ensino e destas escolas, levando a um esforço maior por parte dos avaliadores. Estes quadros de referência têm sofrido alterações e ajustamentos ao longo dos ciclos de avaliação, para melhor explicitar a avaliação, no entanto são alterações e evoluções negativas, uma vez que houve uma regressão quanto aos indicadores, ou seja, “este quadro de referência deverá ser ajustado para estas novas realidades e se queremos avaliar e se queremos ir ao ensino artístico especializado devemos ir de outra forma, apetrechados com outros instrumentos que sejam mais específicos para esta vertente.” (I2, 2019). Atualmente, fala-se do novo ciclo de AEE, o 3º ciclo, em que os entrevistados referem duas perspetivas diferentes relativamente ao quadro de referência deste ciclo. Por um lado, é dito que o quadro deveria responder melhor à diversidade, e que a evolução não é evidente nem notória, uma vez que existe apenas um indicador para este ensino e refere-se ao regime integrado nos cursos complementares, o regime mais residual em termos de frequência dos alunos, ou seja, “o quadro de referência no terceiro ciclo de avaliação externa, para o ensino artístico especializado, deveria ser objeto de construção de indicadores que permitissem mais a comparabilidade das escolas, porque o único que foi construído é manifestamente insuficiente.” (I1, 2019). Por outro lado, o segundo entrevistado refere que se tem vindo a notar alterações significativas e a melhorar nalgumas vertentes, nomeadamente a inclusão da observação e da prática educativa e letiva, neste terceiro ciclo, o que era uma lacuna nos anteriores, uma vez que não havia a perceção dos avaliadores em contexto de sala de aula. Apesar destas lacunas, existentes na avaliação externa e nos quadros de referência, ambos consideram que a avaliação externa

tem impacto nas escolas, principalmente ao nível da organização, estruturação e melhoria da escola, sendo isto visível nos seus documentos estruturantes, nos seus projetos educativos e nos projetos curriculares. “A avaliação externa é uma mais valia para as escolas, porque é um olhar externo que incide sobre o trabalho que as escolas fazem e desenvolvem.” (I2, 2019).

Relativamente aos percursos e efeitos da autoavaliação, os entrevistados referem que este modelo leva ao autoconhecimento para a evolução da escola, ou seja, a escola não pode evoluir se não se conhecer a si própria. Este modelo de autoavaliação permite conhecer os resultados da escola, os seus processos, para depois fazer o plano de melhoria, de maneira a que as lacunas e os pontos fracos sejam detetados e melhorados. Relativamente a estes percursos e práticas, os entrevistados têm também perspetivas diferentes. Por um lado, I1 refere que os mecanismos implementados nas escolas são, na generalidade, muito incipientes, devido à falta de modelos próprios e de investimento nesta área. Por outro lado, I2 refere que as escolas têm sido impulsionadas pela avaliação externa, que de uma forma indireta obrigou as escolas a implementarem processos de autoavaliação. Os modelos utilizados são o modelo CAF, mas algumas escolas também se apropriaram da própria linguagem utilizada pela IGEC nos relatórios de avaliação externa, construindo, a partir daí, modelos de autoavaliação. Esta autoavaliação é considerada por I2 uma mais valia, uma vez que os resultados têm vindo a melhorar. Por fim, os entrevistados deixaram algumas sugestões para as escolas acerca da AAE, dizendo que é importante que esta decorra das fragilidades que são encontradas nas escolas e que haja uma construção de referentes fiáveis e robustos ao nível dos resultados, de maneira a perceberem qual o seu ponto de situação, uma vez que, “as escolas raramente vão buscar os seus resultados dos últimos anos”, “apenas têm por referência o resultado do último ano e é quando têm, mas não valorizam este aspeto histórico, diacrónico, do passado” (I1, 2019), e se for de 3/4 anos obtém uma média para terem um referencial e um referente mais fiável para a sua ação educativa e a partir daí podem estabelecer o caminho a percorrer e projetar metas a alcançar. Além disto, é dito que este processo não deveria ser restrito a uma só equipa e que deveria estar mais interiorizado na cultura da escola

“Muitas vezes os processos de autoavaliação implementados pela escola estão restritos a uma equipa, que as escolas constituem, não é algo que esteja disseminado em termos de cultura de escola e acaba por ser um nicho dentro da escola a fazer um trabalho que depois nem sempre é bem visto pelos colegas, (...) às vezes não é bem aceite porque não há esta intencionalidade de divulgação e de apropriação do que é o modelo de autoavaliação e do que a escola pretende.” (I2, 2019).

Ou seja, é necessário haver uma maior disseminação, divulgação e interiorização deste processo por parte das escolas.

4.4 Reflexão dos resultados

Depois de analisados e descritos os resultados, urge a necessidade de refletir sobre os principais resultados e perceber as principais conclusões a ser retiradas. De forma a facilitar a leitura, as reflexões e conclusões estarão divididas segundo os mesmos blocos das entrevistas, isto é, primeiramente sobre o Ensino Artístico Especializado, depois sobre a Avaliação Externa de Escolas e, finalmente, sobre a Autoavaliação.

Analisando o primeiro bloco, todos os entrevistados referem que o ensino artístico especializado é uma modalidade ligada às artes, para alunos com uma vocação, que permite o desenvolvimento de uma aptidão, de um talento ou vocação. Este ensino é um ensino mais individualizado e especializado, mas ao mesmo tempo dinâmico e que permite a aprendizagem entre pares, com os mesmos objetivos e os mesmos gostos, ou seja, prevalece a cidadania e o convívio. É uma aprendizagem mais direcionada, exigente e que leva a um esforço acrescido por parte dos alunos, que se refletem no sucesso elevado e nos bons resultados, ou seja, o insucesso e o abandono escolar dificilmente estão presentes nestas escolas. Ao contrário do ensino regular é um ensino que não é obrigatório, é complementar, é frequentado através de regimes de frequência e tem um currículo próprio. Podemos dizer que é um ensino que além de contribuir para a formação integral do aluno, permite também elevar a cultura de um país e evoluir uma sociedade.

No que diz respeito à AEE, o tema central deste projeto, todos têm uma ideia positiva acerca deste processo, uma vez que é dito que é um olhar externo contextualizado, um olhar que vem de fora, outra perspectiva, que leva à melhoria da escola, em termos de organização, dos documentos estruturantes, projetos educativos e curriculares, ou seja, fez com que os representantes olhassem para as escolas como um todo, como uma equipa, passando-se, assim, a olhar em termos de escola, e com uma atitude mais responsável, com mais preocupação e empenho. É um processo que permite refletir sobre a escola e as suas práticas, ter um conhecimento mais claro e global da prestação da escola, é um indicador do caminho a seguir. Resumindo, tem efeitos muito positivos na melhoria da escola, o que se reflete na melhoria da prestação do serviço, em sucesso e bons resultados. Contudo, nem tudo são aspetos positivos e, portanto, também é dito que a equipa de avaliadores e o quadro de referência não estão adequados a este ensino. Todos referem e concordam que o quadro de referência é muito generalista e que deve contemplar as especificidades e ser

pensado de acordo com a realidade, ou seja, faltam indicadores mais fiáveis e de referência nacionais próprios para estas escolas e que permitam a comparabilidade nacional entre elas, para que a avaliação seja mais justa. No que diz respeito à equipa de avaliadores, tal também acontece, uma vez que é referido que estas equipas não possuem qualquer perito formado nesta área e, portanto, não há conhecimento da realidade e das especificidades destas escolas. Resumindo, é necessário integrar elementos que conheçam as especificidades e que tenham uma formação específica e mais qualificada, equipas com cariz pedagógico, abertas a ouvir, com um olhar diferente e com maior sensibilidade, para que a avaliação seja vista como uma atividade pedagógica, uma coisa boa, que contribui para melhorar e não para prejudicar.

O último bloco diz respeito à autoavaliação, o seu percurso nestas escolas e o olhar para com este processo. Tendo em conta as entrevistas damos conta que o processo de autoavaliação é valorizado por todos e considerado uma mais-valia, uma vez que permite o desenvolvimento do autoconhecimento da escola para que esta evolua, através da análise de necessidades para futura elaboração de planos de melhoria. Estes, que proveem desta avaliação, também têm tido muito bons resultados uma vez que áreas de melhoria estão colmatadas e resolvidas, os pontos fortes consolidados e as oportunidades aproveitadas e concretizadas. Este processo é levado a cabo através do preenchimento de estatísticas e aplicação de questionários, de forma a aperfeiçoar, melhorar e potenciar as práticas em análise, ou seja, é um processo que tem uma perspetiva de melhoria contínua, em que se olha para a escola, percebe-se o que se quer fazer e saber, avalia-se e propõem-se mudanças, sempre com a grande preocupação que o importante é a melhoria da escola. A autoavaliação ajuda então a refletir e a melhorar a prática diária, a qualidade dos serviços, os processos, os resultados e o sucesso da escola e a alcançar os objetivos através de um olhar crítico, no sentido de alcançar uma escola de excelência. No entanto, nem tudo são coisas boas, e um dos grupos das entrevistas, um grupo com um olhar externo, refere que os mecanismos de autoavaliação ainda são incipientes e que há uma falta de modelos próprios, ou seja, há uma necessidade de construção de referentes fiáveis e robustos ao nível dos resultados. A autoavaliação deve decorrer das fragilidades encontradas na escola, contudo há ainda uma falta de investimento nesta área, ou seja, é uma área que deveria estar mais interiorizada na cultura da escola e deveria haver uma maior disseminação e divulgação por parte das escolas, para que esta seja vista como uma vocação, uma necessidade e uma coisa boa, e não como uma obrigação.

Tentando, por fim, responder à pergunta central da nossa investigação: *Quais as especificidades das escolas de ensino artístico especializado e que adequações devem ser feitas à avaliação externa de escolas, tendo em conta essas especificidades?* é relevante voltar a referir que estas escolas de ensino artístico especializado são diferentes das escolas de ensino regular, tem as suas especificidades, as quais são pouco consideradas quando se trata de serem avaliadas. Para se avaliar de forma justa é necessário que, nas equipas de avaliadores, haja elementos com formação específica nesta área e que conheçam as especificidades e a realidade, que os critérios e os indicadores sejam ajustados às realidades e que a avaliação seja menos intrusiva e mais pedagógica.

Conclusão

Findado este estudo é importante fazer um balanço deste último ano, um balanço positivo influenciado pela passagem pela IGEC e das atividades externas realizadas, pela possibilidade que trouxe de um contato mais real e aproximado da cultura que é vivida nas escolas. Sem dúvida que o melhor é poder ver e explorar na primeira pessoa, sempre acompanhada de profissionais que nos fazem olhar para pormenores que normalmente nos escapam. Em segundo lugar, sublinhar uma vez mais a importância das reflexões feitas com o orientador local da instituição que nos acolheu, dado o valor que acrescentou a nível académico e pessoal, obrigando-nos a pensar sob novas perspetivas e aumentando as atitudes críticas e reflexivas para com o nosso sistema de educação.

Este estágio na IGEC permitiu-nos conhecer várias áreas e participar em diferentes atividades realizadas através da instituição, entre as quais atividades de controlo (Organização do Ano Letivo), de acompanhamento (Acompanhamento da Ação Educativa) e de avaliação (seminários e reuniões), sempre em contacto com as escolas e a educação. Como refere Melo (2013) “A educação é um tema que toca a todos, por dela termos beneficiado e por nela depositarmos esperança quanto ao desenvolvimento pessoal e social das gerações futuras.” (p.87), ou seja, “a educação é uma problemática cujos efeitos se projetam no futuro” (Carvalho, 2013, p.55). O abandono escolar, os percursos de insucesso, desigualdade e igualdade de oportunidades são alguns dos problemas que refletimos durante a permanência nesta instituição e têm ocupado pesquisadores/as do domínio das Ciências da Educação (Silva, 2013). Assim, o papel das Ciências da Educação

é nuclear para a compreensão da complexidade de que se rodeiam os fenómenos sociais e educacionais, sendo por essa razão fundamental que possam contribuir com estudos, investigações de terreno, análises comparadas, partindo de enquadramentos teóricos e metodológicos plurais capazes de garantirem a diversidade dos olhares com que elaboramos a nossa limitada compreensão do mundo. (Mendes, 2013, p.27).

Nas últimas décadas, as Ciências da Educação em Portugal contribuíram, direta e indiretamente, em diversos domínios relacionados com as políticas e práticas de educação, obrigando a um posicionamento e a uma decisão com sentido crítico em presença de soluções alternativas (Cavaco, 2013). Segundo Silva (2013) as Ciências da Educação podem ajudar a compreender a relação com a escola, bem como identificar e compreender capacidade de resiliência e *engagement*. Segundo Canário (2013) “a identidade epistemológica das Ciências da Educação define-se, em grande medida, pela sua capacidade de estabelecer a conexão entre um campo profissional (de práticas), um campo

científico (de investigadores) e um campo de conceção e desenvolvimento de políticas (de decisores).” (p.133). A originalidade do campo das Ciências da Educação vem dos dados e das fontes utilizadas, mas também do modo como constrói um “olhar” específico, global e problematizado, a partir do interior dos terrenos de práticas educativas.

Uma das áreas mais exploradas neste estágio curricular foi a área da avaliação, principalmente a Avaliação Externa de Escolas. Um avaliador externo, podendo ser um especialista em Ciências da Educação, é uma mais valia, sendo que é uma pessoa independente da organização e mais objetivo. Alguém que não está envolvido pessoalmente no programa pode ser mais rigoroso na recolha e análise dos dados e apresentação dos resultados. Além disso, este especialista possui certas competências e conhecimentos especializados que outros elementos não possuem, ou seja, pode expor uma gama variada de questões, métodos e práticas que pode ser útil incorporar, dando maior amplitude e profundidade à avaliação.

O ato de avaliar tem vindo a afirmar-se como um processo central nas dinâmicas sociais, sendo hoje em dia um aliado das instituições escolares como instrumento ao serviço da melhoria dos processos profissionais e institucionais e na obtenção de credibilidade social (Sampaio, Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016). Segundo as mesmas autoras, a avaliação de escolas tem vindo a ser reconhecida politicamente como “um meio suscetível de promover melhoria e o desenvolvimento dos sistemas de ensino – ao nível das dinâmicas escolares, do trabalho dos professores e dos resultados escolares dos alunos” (p.40).

A partir desta dimensão avaliativa surgiu a temática deste estudo, ou seja, a avaliação nas escolas de ensino artístico especializado da música. No ensino artístico especializado damos conta de um cruzamento da educação e a formação com a cultura e as artes, tornando-se num espaço de múltiplas conceções de atores e experiências (Queirós & Sousa, 2013). Pretendemos, assim, contribuir para um conhecimento mais aprofundado sobre as Escolas de Ensino Artístico Especializado, mais precisamente as suas especificidades, de modo a entender que adaptações devem ser feitas pela Avaliação Externa de Escolas, essencialmente no que toca ao quadro de referência e à equipa de avaliadores, para que as avaliações sejam justas. Com este projeto de investigação, pretendemos, acima de tudo, contribuir para melhorar e mudar algumas realidades, através de um trabalho mais prático e focalizado nas escolas e nas suas dinâmicas. Atendendo a que “a educação não é apenas uma despesa social, mas também um investimento económico e político, gerador de benefícios a longo prazo” (UNESCO, 1996, p.180),

espera-se que este estudo seja um contributo para que alguns dos aspetos aqui mencionados sejam alvo de reflexão, com vista à procura da excelência musical e à melhoria da educação.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2015). Do desequilíbrio do pilar da autoavaliação no modelo de avaliação externa: apontamentos. In CNE (Ed.), *Avaliação externa das escolas* (pp. 221-229). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alferes, V. R., Barreira, C. F., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2016). Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa. In M. Piedade Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 55-68). Porto: Porto Editora.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-349). Coimbra, CO: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Coimbra, CO: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-144). Coimbra, CO: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ANQEP (s.d.)
<http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono=562258815914AAAAAAAAAAAA> consultado a 22 de novembro de 2018.
- Azevedo, J. M. (2007). Estudo: avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE (Ed.), *Avaliação das escolas – modelos e processos* (pp. 14-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Canário, R. (2013). Significação da aprendizagem, liderança das escolas e percursos de (in)sucesso. In CNE (Ed.), *O estado da educação e as ciências da educação: leituras críticas e desafios* (pp. 133-138). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cardoso, A. (2013). *O ensino especializado da música como promotor da aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Carvalho, M. J. (2013). Notas sobre o estado da educação 2012. In CNE (Ed.), *O estado da educação e as ciências da educação: leituras críticas e desafios* (pp. 55-58). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cavaco, C. (2013). Estado da educação 2012 – políticas públicas de educação de adultos e equidade. In CNE (Ed.), *O estado da educação e as ciências da educação: leituras críticas e desafios* (pp. 29-36). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação (2018). *Estado da educação 2017* (1st ed.). Lisboa: CNE.
- Fernandes, D., Ó, J., & Ferreira, M. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Fernandes, D., Ó, J., & Paz, A. (2007). *Análise de conteúdo das reações ao relatório do estudo de avaliação do ensino artístico especializado*. Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D., Ó, J., & Paz, A. (2008). *Ensino artístico especializado da música: para a definição de um currículo do ensino básico*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Fernandes, D., Ó, J., & Paz, A. (2009). *Uma avaliação dos projetos educativos dos conservatórios públicos do ensino especializado da música*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Fernandes, D., Ó, J., & Paz, A. (2014). Da génese das tradições e do elitismo ao imperativo da democratização: A situação no ensino artístico especializado. In M. Lurdes Rodrigues (Org.), *40 anos de Políticas de Educação em Portugal* (Vol II, pp.149-198). Universidade de Lisboa.
- Fernandes, P., Leite, C., & Mouraz, A. (2016). Efeitos da avaliação externa de escolas: uma análise centrada nas lideranças. In M. Piedade Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp.157-188). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, D. H., Vaz-Rebello, M. P., Bidarra, M. G., & Barreira, C. F. (2016). Impacto da avaliação externa e da(s) liderança(s) na melhoria do desempenho das escolas: estudo de caso. In M. Piedade Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp.211-230). Porto: Porto Editora.
- IGEC (2008). http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/00&auxID=menu consultado de 24 a 27 de setembro 2018.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Santana: Artmed.
- Marques, H. (2013). *A avaliação externa de escolas no ensino especializado da música: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação (área de especialização em Desenvolvimento Curricular). Universidade do Minho.
- Melo, R. Q. (2013). Estado da educação – algumas notas para um tempo exigente. In CNE (Ed.), *O estado da educação e as ciências da educação: leituras críticas e desafios* (pp. 87-89). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Mendes, A. N. (2013). Estado da educação 2012: leituras críticas. In CNE (Ed.), *O estado da educação e as ciências da educação: leituras críticas e desafios* (pp. 23-27). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Moreira, M. (2017). *Ensino artístico especializado da música: avaliação da pertinência de uma possível reestruturação*. Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música. Instituto Politécnico do Porto: Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo.
- Moreira, J. M., & Rodrigues, P. (2016). A perspetiva dos diretores de agrupamento acerca do impacto e efeitos da avaliação externa de escolas: um estudo por questionário. In M. Piedade Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp.83-128). Porto: Porto Editora.

- Queirós, H., & Pacheco, J. A. (2013). Avaliação externa de escolas e o seu impacto no ensino especializado da música. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4181-4191). Braga: Universidade do Minho.
- Queirós, H., & Sousa, J. (2013). O ensino especializado da música face à avaliação externa de escolas. *Post-ip: Revista do Fórum Internacional de Estudos em Música e Dança*, 2(2), 98-103.
- Rodrigues, P., & Moreira, J. (2015). Processos e impactos da avaliação externa de escolas do ensino não superior: o que dizem os diretores. In CNE (Ed.), *Avaliação externa das escolas* (pp. 61-109). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rodríguez, S. (2014). *O ensino especializado da música em Portugal e em Cuba: análise e comparação do modelo organizativo e pedagógico*. Dissertação de mestrado em ensino da música. Universidade Católica Portuguesa do Porto.
- Sampaio, M., Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2016). Efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação: convergências e tendências de ação. In M. Piedade Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp.37-54). Porto: Porto Editora.
- Silva, S. M. (2013). Estado da educação - algumas notas para um tempo exigente. In CNE (Ed.), *O estado da educação e as ciências da educação: leituras críticas e desafios* (pp. 91-95). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Silvestre, M. J., Saragoça, J., & Fialho, I. (2016). Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação. In M. Piedade Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp.11-36). Porto: Porto Editora.
- Simões, F. M. (2015). Práticas de autoavaliação e sua relação com a avaliação externa. In CNE (Ed.), *Avaliação externa das escolas* (pp. 201-211). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sousa, A. B. (2014). *Construções da autoavaliação de escolas – discursos e sentidos*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: PT. Asa.

Referências Documentais e Legislativas

- Decreto-Lei n.º 137/2012, *Diário da República*, n.º 126, Série I, de 2 de julho (procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 146/2013, *Diário da República*, n.º 204, Série I, de 22 de outubro (procede à 12.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril).

- Decreto-Lei n.º 310/83, *Diário da República*, n.º 149, Série I, de 1 de julho (visa estruturar o ensino das várias artes – música, dança, teatro e cinema).
- Decreto-Lei n.º 344/90, *Diário da República*, n.º 253, Série I, de 2 de novembro (estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar).
- Decreto-Lei n.º 55/2018, *Diário da República*, n.º 129, Série I, de 6 de julho (estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens).
- Despacho n.º 76/SEAM/85, *Diário da República*, n.º 232, Série II, de 9 de outubro (integração do ensino da música nos planos de estudo, como opção vocacional, visando possibilitar a compatibilização dos horários escolares e aliviar a carga horária total).
- Despacho Normativo n.º 10-A/2018, *Diário da República*, n.º 116, Série II, de 19 de junho (estabelece o regime de constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória).
- Despacho Normativo n.º 10-B/2018, *Diário da República*, n.º 129, Série II, de 6 de julho (estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).
- Inspeção-Geral da Educação (2002). Avaliação integrada das escolas – apresentação e procedimentos. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Disponível em http://www.ige.minedu.pt/upload/GTAA/AIE_Apres&Proced.pdf
- Inspeção-Geral da Educação (2009). *Efetividade da Autoavaliação das Escolas 2004-2007 – Relatório*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Inspeção-Geral da Educação (2009). *Relatório do primeiro ciclo de Avaliação Externa do conservatório de música A*⁹. Delegação Regional do Centro da IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2010). *Relatório do primeiro ciclo de avaliação externa da escola artística B*¹⁰. Delegação Regional do Centro da IGE.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2013). *Relatório do segundo ciclo de avaliação externa da escola artística A*. Área Territorial de Inspeção do Centro.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2014). *Relatório do segundo ciclo de avaliação externa da escola artística B*. Área Territorial de Inspeção do Centro.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2018). *Avaliação Externa das Escolas 2014-2015 a 2016-2017 – Relatório*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2018). *Plano de Atividades 2018*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2018). *Acompanhamento da Ação Educativa — Relatório Global 2015 – 2017*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

⁹ Colocou-se escola artística A para evitar a sua identificação.

¹⁰ Colocou-se escola artística B para evitar a sua identificação.

- Lei n.º 31/2002, *Diário da República*, n.º 294, Série I-A, de 20 de dezembro (aprova o sistema de educação e do ensino não superior).
- Lei n.º 46/86, *Diário da República*, n.º 237, Série I, de 14 de outubro; com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Portaria n.º 140/2018, *Diário da República*, n.º 94, Série I, de 16 de maio (procede à primeira alteração da Portaria n.º 224-A/2015, de 29 de julho, que define o regime de concessão do apoio financeiro por parte do Estado, às entidades titulares de autorização de funcionamento de estabelecimentos de ensino artístico especializado de música, dança e artes visuais e audiovisuais da rede do ensino particular e cooperativo).
- Portaria n.º 223-A/2018, *Diário da República*, n.º 149, Série I, de 3 de agosto (procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico).
- Portaria n.º 225/2012, *Diário da República*, n.º 146, Série I, de 30 de julho (cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico).
- Portaria n.º 229-A/2018, *Diário da República*, n.º 156, Série I, de 14 de agosto (procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano).
- Portaria n.º 294/84, *Diário da República*, n.º 114, Série I, de 17 de maio (define as disciplinas e cargas horárias que constituem os planos de estudos).
- Portaria n.º 1550/2002, *Diário da República*, n.º 298, Série I-B, de 26 de dezembro (procede a alguns ajustamentos aos planos de estudos dos cursos básicos do ensino especializado de Dança e de Música. Revoga as Portarias n.º 294/84, de 17 de maio, 815/85, de 26 de outubro, e 1197/92, de 22 de dezembro).

Anexos

Anexo 1 – Plano de trabalho

Anexo 2 – Questionário online passado aos professores sobre a avaliação das escolas de ensino artístico

Anexo 3 – Questionário sociodemográfico e profissional passado aos entrevistados

Anexo 4 – Guião da entrevista dos Diretores

Anexo 5 – Guião da entrevista dos Coordenadores da equipa de autoavaliação

Anexo 6 – Guião da entrevista dos Inspetores

Anexo 7 – Declaração do Consentimento Informado

Anexo 8 – Análise de conteúdo realizada às entrevistas dos Diretores

Anexo 9 – Análise de conteúdo realizada às entrevistas dos Coordenadores da equipa de autoavaliação

Anexo 10 – Análise de conteúdo realizada às entrevistas dos Inspetores

Anexo 1 – Plano de Trabalho

Calendário	Ordem de trabalho
1º mês (setembro/outubro)	
1ª semana (24/09-27/09):	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização da Instituição; • Exploração do site da IGEC.
2ª semana (01/10-04/10):	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Revisão da literatura:</u> Relatório da Organização do Ano Letivo 2017; DL 55/2018; Portaria 223-A/2018; Portaria 226-A/2018; Despacho normativo 10-A/2018; Despacho Normativo 10-B/2018.
3ª semana (08/10-11/10):	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da Revisão da Literatura e sua Reflexão; • Participação no Congresso “As Ciências da Educação e a Educação do Futuro”.
4ª semana (15/10-18/10):	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da Revisão da Literatura e sua Reflexão.
2º mês (outubro/novembro)	
5ª semana (22/10-25/10):	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução de dados/resultados do 2º ciclo de avaliação da Avaliação Externa na base de dados SPSS.
6ª semana (29/10-01/11):	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do Plano de Trabalho; • Comparação dos resultados inseridos no SPSS: entre escolas, entre áreas geográficas, entre anos letivos; • Revisão da literatura para o projeto de investigação: leitura e análise dos relatórios do 2º ciclo de Avaliação externa de duas Escolas Artísticas.
7ª semana (05/11-08/11):	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da análise de relatórios e documentos pertinentes ao tema; • Participação na Conferência “Política educativa da União Europeia – sentido, história, ...” na FPCEUC.
8ª semana (12/11-15/11):	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão da Literatura/Fundamentação Teórica - Leitura de textos sobre o tema em investigação; • Contextualização e definição de objetivos e metodologia do projeto de investigação; • 14/11 – Participação numa atividade da OAL num agrupamento de escolas do concelho de Coimbra.
3º mês (novembro/dezembro)	
9ª semana (19/11-22/11)	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturação e divisão do relatório; • Descrição da atividade de controlo (OAL); • Fundamentação teórica: <ul style="list-style-type: none"> ○ Avaliação Externa ○ Autoavaliação das escolas ○ Enquadramento Normativo-Legal ○ Quadro de referência e metodologia dos ciclos de AEE
10ª semana (26/11-29/11)	<ul style="list-style-type: none"> • Análise Documental: <ul style="list-style-type: none"> ○ Especificidades das escolas de ensino artístico especializado
11ª semana (3/12-6/12)	<ul style="list-style-type: none"> • Reformulação e melhorias da/na fundamentação teórica; • Caracterização da atividade de Controlo; • Análise Documental: <ul style="list-style-type: none"> ○ Interpretação dos relatórios e dos resultados
12ª semana (10/12-13/12)	<ul style="list-style-type: none"> • Reformulação e melhorias da/na fundamentação teórica; • Reflexão das notícias.

4º mês (dezembro/janeiro)	
13ª semana (17/12-20/12)	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição da metodologia.
(21/12-06/01)	FÉRIAS DE NATAL
14ª semana (07/01-10/01)	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação dos guiões de entrevistas e questionários
5º mês (janeiro/fevereiro)	
15ª semana (14/01-17/01)	<ul style="list-style-type: none"> • 14/01 → Evento Pedagógico “Partilha de Práticas Pedagógicas Inovadoras” FPCEUC; • Adaptação dos guiões de entrevistas.
16ª semana (21/01-24/01)	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação dos questionários.
17ª semana (28/01-31/01)	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação dos questionários e dos consentimentos informados.
18ª semana (04/02-07/02)	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação dos questionários e consentimentos informados; • Elaboração da carta de pedido de intervenção para as escolas.
6º mês (fevereiro/março)	
19ª semana (11/02-14/02)	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto pessoal com a Escola Artística B.
20ª semana (18/02-21/02)	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação da entrevista; • 20/02 → Entrevista na Escola Artística B (Diretora) → Trabalho de campo; • 21/02-23/02 → Seminário sobre o 3º ciclo da AEE (Universidade do Minho-Braga).
21ª semana (25/02-01/03)	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação dos questionários; • 01/03 → Entrevista a um Inspetor da IGEC.
22ª semana (04/03-08/03)	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação da entrevista; • 08/03 → Entrevista na Escola Artística B (Coordenadora Equipa de Autoavaliação).
7º mês (março/abril)	
23ª semana (11/03-15/03)	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação entrevistas; • 15/03 → Contacto pessoal com a Escola Artística A e entrevistas → Trabalho de campo.
24ª semana (18/03–22/03)	<ul style="list-style-type: none"> • Transcrição das entrevistas realizadas.
25ª semana (25/03-29/03)	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdo das entrevistas (Diretores).
26ª semana (01/04-05/04)	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdo das entrevistas (Coordenadores); • 03/04 e 04/04 → reunião sobre o 3º ciclo da AEE.
8º mês (abril/maio)	
27ª semana (08/04-12/04)	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdo das entrevistas; • 10/04 → Entrevista ao segundo Inspetor da IGEC; • Análise de conteúdo das entrevistas (Inspetores).
(15/04-22/04)	FÉRIAS DA PÁScoa
28ª semana (23/04-26/04)	<ul style="list-style-type: none"> • 24/04 → Participação numa atividade Acompanhamento da Ação Educativa num agrupamento de escolas do concelho de Viseu.
29ª semana (29/04-03/05)	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdo das entrevistas; • Descrição da atividade de acompanhamento da ação educativa.
9º mês (maio)	
(06/05-10/05)	FÉRIAS QUEIMA DAS FITAS
30ª semana (13/05-17/05)	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição da análise de conteúdo das entrevistas.

31ª semana (20/05-24/05)	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos questionários; • Descrição da análise dos questionários.
32ª semana (27/05-31/05)	<ul style="list-style-type: none"> • Resumo, Introdução e Conclusão.

Caracterização da Instituição	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do site da IGEC • Leitura e análise de relatórios
Revisão da Literatura e de estudos	<ul style="list-style-type: none"> • Manual • Relatórios • Decretos-Lei, Portarias, etc
Participação em atividades externas	<ul style="list-style-type: none"> • Seminários e Reuniões
Participação em atividades da inspeção	<ul style="list-style-type: none"> • Controlo, Acompanhamento e Avaliação
Trabalho de investigação	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise de documentos pertinentes ao tema • Intervenção-Trabalho de campo/Estudo de caso

Anexo 2 - Questionário online passado aos professores sobre a avaliação das escolas de ensino artístico

O presente questionário tem como objetivo conhecer o modo como os professores percecionam as práticas de avaliação nas escolas de Ensino Artístico (autoavaliação e avaliação externa), que decorrem da legislação atualmente em vigor, e que apontam para a sua obrigatoriedade, assim como conhecer as especificidades das mesmas.

É neste contexto que solicitamos a sua colaboração, enquanto professor de uma escola de Ensino Artístico, através da resposta às questões que se seguem, sendo assegurados a confidencialidade e anonimato dos dados obtidos.

Por favor, responda a todas as questões de forma sincera! A sua participação é fundamental! Este questionário integra-se no estudo “A avaliação de escolas no ensino especializado da música” no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Barreira, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

O mesmo é composto por 3 grupos e o seu preenchimento tem a duração aproximada de 10 minutos.

Muito obrigada pela sua preciosa colaboração!

Ana Teresa Ferreira Castilho
(anatfcastilho@gmail.com)

Grupo I

Para efeitos de tratamento estatístico das respostas, solicitamos os seguintes dados:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** ____ anos

3. **Habilitação académica:**

Bacharelato Licenciatura Pós-graduação Mestrado Doutoramento

4. **Tempo de serviço até 31 de agosto de 2018:** _____ anos

5. **Categoria profissional:** Quadro de agrupamento Contrato |

6. **Nível de ensino que leciona (pode selecionar mais do que uma opção):**

Pré-escolar 1.º Ciclo 2.º Ciclo 3.º Ciclo Secundário

7. **Grupo disciplinar em que leciona:** _____

8. A escola onde leciona pertence a que distrito? Aveiro Coimbra

9. Exerceu cargos entre 2013-2018? Sim Não

9.1. Se respondeu sim, quais? (pode selecionar mais do que uma opção)

Coordenador/a de Departamento Curricular	<input type="checkbox"/>	Membro da Direção	<input type="checkbox"/>
Coordenador/a de diretores de turma	<input type="checkbox"/>	Membro do Conselho Pedagógico	<input type="checkbox"/>
Membro da equipa de autoavaliação	<input type="checkbox"/>	Coordenador de projetos	<input type="checkbox"/>
Membro do Conselho Geral	<input type="checkbox"/>	Bibliotecário/a	<input type="checkbox"/>
Diretor/a de Turma	<input type="checkbox"/>	Outro	<input type="checkbox"/>

Qual: _____

10. Ao longo da sua carreira fez formação nas áreas de:

Administração e gestão escolar	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Supervisão Pedagógica/Formação de Formadores	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Avaliação de escolas	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>

11. A sua escola tem alguma equipa de autoavaliação?

Sim Não Não sei

12. A sua escola tem implementado algum processo de autoavaliação?

Sim Não Não sei

13. Participou de alguma forma no processo de avaliação interna da escola?

Sim Não Não sei

14. A sua escola já foi alvo de algum processo de avaliação externa?

Sim Não Não sei

14.1 Participou no processo de avaliação externa de escolas?

Sim, no 1º ciclo de avaliação Sim, no 2º ciclo de avaliação Não

Se respondeu sim, no 1º ciclo de avaliação (2006-2011) como participou?

Participação nas entrevistas em painel

Resposta aos questionários de satisfação

Membro da equipa de autoavaliação

Outra Qual? _____

Se respondeu sim, no 2º ciclo de avaliação (2012-2017) como participou?

Participação nas entrevistas em painel

Resposta aos questionários de satisfação

Membro da equipa de autoavaliação

Outra Qual? _____

Grupo II

Tendo como objetivo conhecer a sua **opinião relativamente à avaliação externa e autoavaliação de escolas**, segue-se um conjunto de afirmações sobre as quais deverá referir o seu grau de concordância ou discordância, indicando a opção que melhor representa a sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

DT – Discordo Totalmente **D** – Discordo **CD** – não concordo nem discordo **C** – Concordo **CT** – Concordo Totalmente

	A autoavaliação de escolas				
	DT	D	CD	C	CT
1. promove a qualidade e eficácia da escola com vista ao sucesso educativo e à valorização das aprendizagens					
2. proporciona um conhecimento alargado sobre a escola					
3. contribui para a equidade e justiça escolar					
4. permite a gestão flexível de recursos humanos					
5. visa essencialmente a melhoria da escola					
6. contribui para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores					
7. constitui um excelente instrumento de apoio à organização da escola ao apontar pontos fortes e pontos fracos					
8. constitui um processo transparente, contribuindo para a sua maior aceitação por parte dos diferentes atores					
9. proporciona um conhecimento preciso sobre os processos e os resultados da escola					
10. visa essencialmente a prestação de contas e a responsabilização da escola					
11. contribui para certificar a qualidade das práticas e dos resultados da escola					
12. contribui para reforçar a identidade e o desenvolvimento profissional dos professores					
13. promove estratégias para um melhor desempenho por parte da escola					
14. contribui para uma cultura de colaboração entre os vários elementos da comunidade escolar					
15. contribui para a melhoria do serviço educativo					

16. contribui para a autonomia da escola					
17. contribui para uma visão atualizada e crítica sobre o funcionamento da escola					
18. contribui para a melhoria da organização e gestão da escola, garantindo o seu desenvolvimento sustentável					
19. contribui para a capacidade de autorregulação e melhoria da escola					
20. possibilita, de acordo com a metodologia adotada, a recolha de informação relevante sobre a escola					
21. dá conta da realidade concreta de cada escola					
22. contribui para a reflexão e tomada de consciência da escola sobre o seu funcionamento e resultados					
23. favorece o desenvolvimento sustentado de planos de melhoria					
24. tem impacto na melhoria dos resultados académicos					
25. contribui para uma melhor definição do projeto educativo, reforçando a identidade da escola					
26. convoca de forma representativa e democrática os diferentes atores da comunidade					
27. contribui para melhorar os dispositivos de avaliação das aprendizagens dos alunos e do desempenho da escola					
28. contribui para aumentar o sentido de eficácia da escola					
29. promove a reflexão sobre os processos de melhoria da escola					
30. fomenta as parcerias entre a escola e as entidades locais ou regionais					
31. permite uma maior divulgação da escola e dos seus resultados na comunidade educativa, contribuindo para uma estratégia de <i>marketing</i>					
32. contribui para o aumento da participação dos pais/encarregados de educação					
33. proporciona uma maior colaboração entre a escola e a comunidade envolvente					
34. contribui para um maior envolvimento dos professores em processos de ensino e aprendizagem inovadores					
35. contribui para um trabalho crítico e reflexivo dos professores					

36. promove o empenho dos professores em projetos da escola					
37. incentiva uma maior articulação entre as lideranças de topo e intermédias					
38. é um processo desenvolvido à margem da maioria dos professores					
39. sensibiliza para a importância da existência de planos de formação de pessoal docente e não docente					
40. promove um clima positivo entre os diversos atores educativos					
41. provoca mudanças curriculares/pedagógicas					
42. contribui para uma melhor organização dos espaços e tempos letivos					
43. contribui para um processo com relevância social					
44. contribui para a melhoria da ação dos gestores escolares					
45. é um processo imposto, burocrático e rotineiro sem consequências no funcionamento e resultados da escola					
46. contribui para criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola					
47. contribui para aumentar a confiança junto da comunidade face aos resultados e funcionamento da escola					
48. contribui para a garantia da qualidade da oferta educativa					
49. contribui para fomentar a qualidade na vida das escolas					
50. contribui para promover o debate público sobre a qualidade do trabalho das escolas					

Grupo III

Por último, solicitamos que responda às questões que se seguem, assinalando a sua resposta de acordo com as escalas adotadas.

Quando é feita a referência à avaliação da escola, esta diz respeito à avaliação externa e interna e não à avaliação feita em sala de aula.

1. Qual o impacto da autoavaliação da escola no seu desempenho profissional?

Nulo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Elevado

2. Qual o impacto do processo de autoavaliação no desenvolvimento organizacional da escola?

Nulo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Elevado

3. Qual o impacto da avaliação externa da escola no seu desempenho profissional?

Nulo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Elevado

4. Qual o impacto do processo de avaliação externa no desenvolvimento organizacional da escola?

Nulo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Elevado

5. Qual a sua percepção sobre o impacto da avaliação externa no processo de autoavaliação na escola a que pertence?

Nulo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Elevado

6. O processo de avaliação externa de escolas adequa-se às especificidades das Escolas de Ensino Artístico?

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Quadro de referência					
Escala de classificação					
Equipa de avaliadores					
Metodologia de avaliação					

7. Foram verificadas mudanças na escola por influência da avaliação externa nos dois ciclos avaliativos?

Nenhumas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Bastantes

8. Relativamente ao 3º ciclo de avaliação externa, tem conhecimento das alterações efetuadas no quadro de referência e na escala de classificação?

Nenhum

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Bastante

Observações: (acrescente o que considerar relevante sobre o processo de avaliação de escolas que não foi anteriormente referido)

Verifique se respondeu a todas as questões.
Muito obrigada pela sua colaboração!!

Anexo 3 - Questionário sociodemográfico e profissional passado aos entrevistados

O presente questionário serve apenas para efeitos de tratamento estatístico, integrando-se no estudo “A avaliação de escolas no ensino especializado da música” no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Barreira, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Muito obrigada pela sua preciosa colaboração!

Ana Teresa Ferreira Castilho
(anatfcastilho@gmail.com)

Para efeitos de tratamento estatístico das respostas, solicitamos os seguintes dados:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** ___ anos

3. **Habilitação académica:**

Bacharelato Licenciatura Pós-graduação Mestrado Doutoramento

4. **Tempo de serviço até 31 de agosto de 2018:** _____ anos

5. **Cargo que exerce:** Direção Coordenador da equipa de autoavaliação

Avaliador Externo

6. **Categoria profissional:** Quadro de agrupamento Zona pedagógica Contrato

7. **Exerceu cargos entre 2013-2018?** Sim Não

7.1. **Se respondeu sim, quais? (pode selecionar mais do que uma opção)**

Coordenador/a de Departamento Curricular
Coordenador/a de diretores de turma
Membro da equipa de autoavaliação
Membro do Conselho Geral
Diretor/a de Turma

Membro da Direção
Membro do Conselho Pedagógico
Coordenador de projetos
Bibliotecário/a
Outro

Qual: _____

8. Ao longo da sua carreira fez formação nas áreas de:

Administração e gestão escolar

Sim

Não

Supervisão Pedagógica/Formação de Formadores

Sim

Não

Avaliação de escolas

Sim

Não

Verifique se respondeu a todas as questões.
Obrigada pela colaboração!!

Anexo 4 - Guião da entrevista dos Diretores

Problema

Quais as especificidades das escolas de ensino artístico especializado e que adequações devem ser feitas ao quadro de referência e à equipa de avaliadores da avaliação externa de escolas, tendo em conta essas especificidades?

Questões

- Que mudanças nas classificações, nos pontos fortes e áreas de melhoria são evidentes do primeiro para o segundo ciclo de AEE?
- Quais as especificidades das escolas de ensino artístico especializado?
- Como tem sido o percurso de autoavaliação destas escolas?
- Qual o olhar destas escolas acerca da Avaliação Externa de Escolas (AEE)?
- Como é que os diretores olham para estas escolas e que adequação deveria fazer-se ao quadro de referência, tendo em conta as suas especificidades?

Objetivos

- Analisar as especificidades das escolas de ensino artístico especializado.
- Conhecer o olhar dos diretores relativamente a estas escolas.
- Conhecer o percurso de autoavaliação destas escolas.
- Conhecer as perspetivas dos diretores das escolas artísticas acerca da Avaliação Externa de Escolas
- Identificar as adequações que se podem fazer ao quadro de referência, tendo em conta as especificidades destas escolas.

Blocos	Objetivos	Questões
Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar ao entrevistado as questões de pesquisa do projeto • Dar a conhecer ao entrevistado os objetivos da entrevista • Assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados. • Solicitar autorização para a gravação • Assegurar a devolução da entrevista transcrita 	
Contexto atual da escola/agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as especificidades das escolas de ensino artístico especializado. • Conhecer o olhar dos diretores relativamente a estas escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua perspetiva, o que são as escolas de ensino artístico? Qual o seu olhar perante estas escolas? Quais as principais diferenças e especificidades, quando comparadas com as de ensino regular? • Como caracteriza esta escola? • Como acha que tem sido a evolução desta escola? (resultados, etc.) • Como se orienta esta escola? (projeto educativo – missão, objetivos, valores; características dos alunos; regimes de frequência; etc.)
Valorização da avaliação externa de escolas (AEE) na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as perspetivas dos diretores das escolas artísticas acerca da Avaliação Externa de Escolas • Identificar as adequações que se podem fazer ao 	<ul style="list-style-type: none"> • Atendendo à avaliação externa do 1º e do 2º ciclo, como vê esta avaliação? Considera que foi/é importante para a escola? Como vê a sua evolução? Está satisfeito(a)? Foi fiel às características da escola? É justa? • Qual a importância que atribui à AEE em função do próprio desenvolvimento da escola? • Notou mudanças na escola entre o 1.º e o 2.º ciclo de AEE? Em que medida? • Considera que o contexto e as especificidades da escola são tidos em conta?

	<p>quadro de referência, tendo em conta as especificidades destas escolas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o efeito da avaliação externa. 	<p>(equipa de avaliadores, critérios)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como foi dito, estas escolas têm especificidades próprias. Sabendo também que a AEE segue um quadro de referência, considera que esses quadros estão adequados a estas especificidades? • Na sua opinião, que adequações deveriam ser feitas a este quadro de referência? • Como sabe surgiu agora um 3º ciclo de AEE. Já tem conhecimento do trabalho que irá ser feito e das alterações? Se não sabe, o que espera que seja feito ou modificado? Espera que neste ciclo seja já feita uma mudança de forma a ir de encontro a estas escolas? • Qual foi o maior impacto/efeito da AEE neste agrupamento? • Mais especificamente no desenvolvimento da autoavaliação da escola, qual foi o efeito da AEE?
<p>Autoavaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso de autoavaliação destas escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como se organiza a escola para avaliar o seu trabalho? Têm uma equipa de autoavaliação? • Têm/utilizam algum modelo? • A equipa tem sido estável? Tem formação? • Qual o seu papel, enquanto diretor, relativamente à autoavaliação? • Qual a intencionalidade, sustentabilidade e eficácia dos processos de autoavaliação de escola? • Em que fase se encontra agora a escola/a equipa de autoavaliação? (recolha

		<p>de informação, tratamento de informação, planos de melhoria, etc).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião relativamente à mudança do quadro de referência do 1º para o 2º ciclo de avaliação? Especificamente, relativamente à autoavaliação, uma vez que esta passou a integrar o domínio da Liderança e Gestão, deixando de ser um domínio isolado. • Houve mudanças nas práticas, devido a esta situação? E o papel do diretor alterou?
Finalização	<ul style="list-style-type: none"> • Dar ao entrevistado a oportunidade de se complementar a informação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gostaria de referir algum aspeto que não tenha sido questionado diretamente? Gostaria de aprofundar alguma das questões abordadas?

Anexo 5 - Guião da entrevista dos Coordenadores da equipa de autoavaliação

Problema

Quais as especificidades das escolas de ensino artístico especializado e que adequações devem ser feitas ao quadro de referência e à equipa de avaliadores da avaliação externa de escolas, tendo em conta essas especificidades?

Questões

- Quais as especificidades das escolas de ensino artístico especializado?
- Como tem sido o percurso de autoavaliação destas escolas?
- Qual o olhar destas escolas acerca da Avaliação Externa de Escolas (AEE)?
- Que alterações e adequações devem ser feitas ao quadro de referência, tendo em conta as especificidades destas escolas?

Objetivos

- a) Conhecer o percurso de autoavaliação destas escolas.
 - a. Identificar práticas e o percurso de autoavaliação.
- b) Conhecer as perspetivas dos coordenadores das equipas de autoavaliação das escolas avaliadas relativamente ao grau de satisfação com o processo de avaliação externa nas escolas de ensino artístico.
- c) Analisar as especificidades das escolas de ensino artístico especializado.
- d) Conhecer o olhar dos coordenadores das equipas de autoavaliação relativamente a estas escolas.
- e) Identificar as adequações que se podem fazer ao quadro de referência, tendo em conta as especificidades destas escolas.

Blocos	Objetivos	Questões
Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar ao entrevistado as questões de pesquisa do projeto • Dar a conhecer ao entrevistado os objetivos da entrevista • Assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados. • Solicitar autorização para a gravação • Assegurar a devolução da entrevista transcrita 	
Especificidades e características das escolas de ensino artístico especializado	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as especificidades das escolas de ensino artístico especializado. • Conhecer o olhar dos coordenadores das equipas de autoavaliação relativamente a estas escolas. • Identificar as adequações que se podem fazer ao quadro de referência, tendo em conta as especificidades destas escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua perspetiva, o que são as escolas de ensino artístico? Qual o seu olhar perante estas escolas? • Tendo em conta as escolas de ensino regular, quais as principais diferenças entre estas e as escolas de ensino artístico? E quais as suas especificidades? Como as caracteriza? • Como foi dito, estas escolas têm especificidades próprias. Sabendo também que a avaliação externa segue um quadro de referência, acha que esse quadro está adequado a estas especificidades? • Acha a avaliação externa justa, para estas escolas? (equipas de avaliação, critérios) • Na sua opinião, que adequações deveriam ser feitas a este quadro de referência? Ou outras adequações...
Valorização da avaliação externa de escolas (AEE) na escola e sua relação com a avaliação interna/autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar como tem sido feito o aproveitamento das informações provenientes da AE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o efeito da Avaliação Externa de Escolas (AEE) no desenvolvimento da Autoavaliação? • Os resultados da AEE foram tidos em conta na elaboração de estratégias de melhoria? (plano de melhoria)

	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o grau de satisfação dos vários atores com o processo de AE na escola. • Contrastar medidas e efeitos entre 1.º e 2.º ciclos de AEE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os coordenadores das equipas de autoavaliação ficaram satisfeitos com o processo da AEE? • Sentiram que os resultados retrataram a realidade da escola? • Notou mudanças na escola entre o 1.º e o 2.º relatório de AEE? Em que medida? • Essas mudanças foram percecionadas pelos coordenadores das equipas de autoavaliação de forma diferente entre o 1.º e o 2.º ciclo de AEE? • Tendo em conta a mudança nos quadros de referência, principalmente na questão da autoavaliação, uma vez que esta passou a pertencer ao domínio da Liderança e Gestão e deixou de ser um domínio independente, houve alteração no seu papel? (funções, tarefas) • Como sabe há um 3º ciclo a iniciar. Já tem conhecimento? Espera algumas mudanças? O que espera? • Faça uma avaliação global do impacto da AEE neste agrupamento.
<p>Percurso e efeitos da avaliação interna/autoavaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar práticas e o percurso de autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quem compõe a equipa de autoavaliação? • Como tem sido, atualmente, o percurso de autoavaliação? • A escola tem realizado a autoavaliação de modo sistemático? É programada? • Qual o nível de participação da comunidade educativa na autoavaliação? • A divulgação dos resultados da autoavaliação tem sido feita? • De que modo é feita essa divulgação? • A equipa de autoavaliação tem um plano de ação?

	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar qual o efeito da autoavaliação/avaliação interna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o limite temporal desse plano de ação? • Que instrumentos de recolha de dados têm sido usados? • Que tipo de amostragem tem sido utilizada? • A equipa de autoavaliação tem elaborado planos de melhoria? • Quais as áreas monitorizadas até ao momento? • Que termos de comparação utiliza a escola para se avaliar? • Qual a mais-valia da equipa de autoavaliação para a escola? • Qual a intencionalidade, sustentabilidade e eficácia dos processos de autoavaliação de escolas (AAE)? • A autoavaliação tem produzido efeitos na escola? A que níveis?
<p>Finalização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar ao entrevistado a oportunidade de se complementar a informação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gostaria de referir algum aspeto que não tenha sido questionado diretamente? Gostaria de aprofundar alguma das questões abordadas?

Anexo 6 – Guião da entrevista dos Inspetores

Problema

Quais as especificidades das escolas de ensino artístico especializado e que adequações devem ser feitas ao quadro de referência e à equipa de avaliadores da avaliação externa de escolas, tendo em conta essas especificidades?

Questões

- Quais as especificidades das escolas de ensino artístico especializado?
- Como tem sido o percurso de autoavaliação destas escolas?
- Qual o olhar destas escolas acerca da Avaliação Externa de Escolas (AEE)?
- Que alterações e adequações devem ser feitas ao quadro de referência, tendo em conta as especificidades destas escolas?
- Como é que os avaliadores olham para estas escolas e que adequação deveria fazer-se ao quadro de referência, tendo em conta as suas especificidades?

Objetivos

- a) Analisar as especificidades das escolas de ensino artístico especializado.
- b) Conhecer o percurso de autoavaliação destas escolas.
- c) Conhecer o olhar dos avaliadores relativamente a estas escolas.
- d) Conhecer as perspetivas dos avaliadores relativamente ao grau de satisfação com o processo de avaliação externa nas escolas de ensino artístico.
- e) Identificar as adequações que se podem fazer ao quadro de referência, tendo em conta as especificidades destas escolas.

Blocos	Objetivos	Questões
Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar ao entrevistado as questões de pesquisa do projeto • Dar a conhecer ao entrevistado os objetivos da entrevista • Assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados. • Solicitar autorização para a gravação • Assegurar a devolução da entrevista transcrita 	
Especificidades e características das escolas de ensino artístico especializado	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as especificidades das escolas de ensino artístico especializado. • Conhecer o olhar dos avaliadores relativamente a estas escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tendo em conta as escolas de ensino regular, quais as principais diferenças entre estas e as escolas de ensino artístico? E quais as especificidades destas últimas? Como as caracteriza? • Na sua perspectiva, o que são as escolas de ensino artístico? Qual o seu olhar perante estas escolas?
Avaliação Externa e Quadro de Referência	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as perspectivas dos avaliadores relativamente ao grau de satisfação com o processo de avaliação externa nas escolas de ensino artístico. • Identificar as adequações que se podem fazer ao quadro de referência, tendo em conta as especificidades destas escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acha a avaliação externa justa, para estas escolas? • Qual o impacto que a AEE tem tido nas escolas em geral e nestas em particular? • Como foi dito, estas escolas têm especificidades próprias. Sabendo também que a avaliação externa segue um quadro de referência, acha que esse quadro está adequado a estas especificidades? • Na sua opinião, que adequações deveriam ser feitas a este quadro de referência?

		<ul style="list-style-type: none"> • Como vê a evolução dos quadros de referência do 1º para o 2º ciclo de AEE? • Acha que no 2º ciclo de AEE houve já mais atenção às especificidades destas escolas do que no 1º ciclo? • Uma vez que, supostamente, o quadro de referência do 3º ciclo de AEE irá ser mais flexível, crê que irá estar mais adequado a estas especificidades? Ou vai pelo menos ser melhorado?
Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso de autoavaliação destas escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Normalmente, como é que estas escolas têm procedido em termos de autoavaliação? • Têm algum modelo ou desenvolvem práticas específicas no processo de autoavaliação? • Como podem ser caracterizados os processos e as práticas de autoavaliação nas escolas de ensino artístico? • Existem diferenças substanciais relativamente às outras escolas? • Considera que existem sugestões que poderiam ser dadas a estas escolas para melhor desenvolverem o processo de autoavaliação?
Finalização	<ul style="list-style-type: none"> • Dar ao entrevistado a oportunidade de se complementar a informação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gostaria de referir algum aspeto que não tenha sido questionado diretamente? Gostaria de aprofundar alguma das questões abordadas?

Anexo 7 - Declaração de consentimento informado de titular de dados (entrevista)

Eu, _____, avaliador/inspetor da Inspeção Geral de Educação e Ciência, concordo em participar, como entrevistado(a), no estudo *A Avaliação de Escolas no Ensino Especializado da Música*, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela investigadora, Ana Teresa Ferreira Castilho, sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Participo voluntariamente e permito a utilização dos dados que forneço, tendo-me sido dadas garantias de que apenas serão utilizados para a presente investigação, de forma confidencial e anónima.

_____, _____ de _____ de 2019

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Anexo 8 – Análise de conteúdo realizada às entrevistas dos Diretores

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Especificidades e características das escolas de ensino artístico especializado	Conceito de ensino artístico especializado	Modalidade de ensino ligada às artes (D1 e D2)	<p>“modalidade de ensino que trabalha nas artes, na formação ligada às artes, nós temos em Portugal na área da música, na área da dança e na área das artes visuais, e depois temos os profissionais que são coisas diferentes que também tem estas áreas e ainda o teatro” D1</p> <p>“formadoras de indivíduos na sua vertente artística” D2</p>
	Diferenças/ Especificidades	<p>Um ensino que não é para todos (D2)</p> <p>Ensino complementar e não obrigatório (D2)</p> <p>Ensino exigente (D1)</p>	<p>“um ensino que não é para todos, uma vez que a entrada é feita através de testes de aptidão, mas também pelo facto de não estarmos completamente preparados para receber alunos com incapacidades cognitivas”; “um ensino complementar e não é obrigatório” D2</p> <p>“há um grau de exigência na componente artística muito grande, o aluno vai ter ao longo do seu percurso uma série de trabalho a desenvolver que lhe vai exigir tempo, método, persistência, resiliência”; “os alunos do ensino artístico especializado podem frequentar um curso de ensino artístico especializado e um curso geral fora da escola, o que quer dizer que têm uma carga horária completamente diferente dos alunos que só fazem o curso geral” D1</p>
	Virtudes/ Características	<p>Tem vindo a crescer em quantidade e qualidade (D2)</p> <p>Formação especializada (D1)</p> <p>Ensino mais direcionado (D1)</p> <p>Ensino dinâmico e de aprendizagem conjunta (D1)</p> <p>Formação cultural (D1)</p>	<p>“têm vindo a crescer em quantidade de alunos e, sobretudo, em qualidade” D2</p> <p>“nós vamos dar uma formação que é mesmo especializada, que independentemente da opção que o aluno fizer (...) vai ter as ferramentas e as competências todas para poder optar (...) que permitem depois poder usufruir deste conhecimento”; “no caso da música (...) a aula de instrumento é uma aula individual, há um contacto mais próximo com o professor e que permite que cada caso seja um caso, o que permite que o ensino seja mais direcionado e em função daquilo que é a necessidade do aluno e a vontade e os sonhos que tem”; “na classe de conjunto nós temos alunos de diversas idades que não estão “encaixotados” dentro da sala por idade e por ano de escolaridade, não, estão todos juntos, os mais velhos fazem um</p>

		Exemplo de cidadania e convívio (D1)	contributo nesse processo ajudando os mais novos, os mais novos vêm os mais velhos como uma referência e portanto cria aqui uma dinâmica que o ensino geral não tem”; “ao nível do secundário, tem as outras disciplinas que dá uma formação cultural muito grande aos alunos, dando uma visão do contexto histórico e evolução não só das artes, mas também do contexto social, contexto económico, etc., portanto, os alunos saem daqui com uma formação muito abrangente, muito rica que só lhes vai dar ferramentas muito especiais para que no futuro independentemente da profissão que possa seguir, possa aplicar.”; “A classe de conjunto é um bom exemplo de cidadania, as pessoas sabem que estamos todos para o mesmo objetivo, temos que nos respeitar todos uns aos outros, se um falhar coloca em causa o trabalho dos outros todos, passar o seu conhecimento aos mais novos, portanto, são situações de cidadania e de convívio com as pessoas, não estão a trocar mensagens pelo telemóvel, não estão a comunicar por telemóvel, têm de estar a fazer aquilo, têm de se saber comportar dentro de uma sala de aula, num palco, como é que se sai dos camarins e vão para o palco, portanto, há aqui uma série de situações que lhes permite formar a sua personalidade enquanto cidadão.” D1
Contexto atual da escola	Trabalho conjunto	Transversalidade de metas, estratégias e valores (D2 e D1) Elaboração conjunta do projeto educativo e Conselho Geral conjunto (D2) Horários em conjunto e Conselho de turma (D1)	“relevante importância a sua parceria pedagógica com a EBSQF numa união conjunta no que respeita à transversalidade de metas, estratégias e valores comuns, devido à elaboração conjunta do projeto educativo e ao facto do Conselho Geral reunir elementos das duas escolas, sendo uma mais valia para os professores, alunos, entre outros, levando há harmonia e melhoria.” D2 “negociamos horários em conjunto, articulamos mesmo a sério, há presença dos nossos professores nos conselhos de turma, temos uma relação muito intensa em termos de trabalho, e de perspetivas, como é que vamos resolver o problema.” D1
	Regimes de frequência	Regime supletivo e articulado (D1 e D2)	“Relativamente aos regimes de frequência, apenas estão disponíveis o regime supletivo e o regime articulado”; “Esta escola está

			<p>aberta à frequência de alunos desde o 3º ano de escolaridade até ao 12º ano de escolaridade e regime de frequência articulado (com a EBSQF) ou supletivo” D2</p> <p>“Em termos de regimes de frequência temos regime articulado e supletivo”; “o regime articulado (...) economicamente é mais viável implementar este regime e vão-se enriquecer também a eles próprios. (...) a perspectiva de eles estarem em contacto com outros alunos, com outras realidades é essencial para a formação deles.” D1</p>
	Projeto Educativo	<p>Visa o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar (D2)</p> <p>Perspetiva a escola como integrada do ensino artístico especializado de música, dança e artes visuais (D1)</p>	<p>“parte de pressupostos alicerçados no conhecimento e necessidades de toda a comunidade escolar, visando fomentar a participação democrática, a delegação de tarefas e a obtenção de resultados com a finalidade intrínseca de promover o sucesso e a melhoria contínua escolar. O envolvimento de todos os atores da comunidade escolar é o garante da prestação de um serviço educativo com qualidade e da sua permanente melhoria.” D2</p> <p>“o nosso projeto é voltar às origens da escola. Esta escola quando foi fundada em 1960 já tinha a perspectiva de ser uma escola integrada do ensino artístico especializado e não era só música, era música, dança e artes visuais. (...) mas para podermos concretizar o projeto precisamos de requalificar o edifício.” D1</p>
	Ofertas educativas	Curso de música e dança e suas vertentes (D1 e D2)	<p>“neste momento a nossa oferta está na música e na dança, que retomamos em 2013, e conseguiu-se autorização para iniciar o curso artístico especializado das artes visuais.”; “É preciso pensar muito bem na oferta que estamos a dar aos nossos jovens e que formação estamos a dar às pessoas em termos de cidadania, de conhecimento, de cultura, de procura, de componente pessoal.” D1</p> <p>“É uma escola que tem como oferta educativa o Curso de Iniciação de Música, o Curso Básico e Secundário de Música e de Dança em regime articulado e supletivo, o Curso Profissional de Instrumentistas de Jazz, o Projeto Orquestra Geração e, oferece ainda o ensino especializado de Música nos dois Polos Artísticos da Sertã e de Arganil.” D2</p>

	Resultados Escolares	Muito bons resultados (D1) Comparação dos últimos 3 anos (D1) Apuramento em certas disciplinas é difícil devido ao baixo nº de alunos (D1)	“Em termos de resultados não nos podemos queixar, todos os anos fazemos o nosso balanço quando fazemos o relatório do plano anual de atividades (...) fazemos por comparação sempre os últimos 3 anos (...) mas fazer estatística na nossa área é difícil em algumas disciplinas porque o número de alunos não tem escala que permita diluir isto. Mas não nos podemos queixar porque temos muito bons resultados.” D1
	Conceito de sucesso académico	Bastante sucesso dos alunos (D1) Alunos esperam entrar no ensino superior (D1) Sucesso diferente (D1)	“Em relação ao sucesso, felizmente nós temos tido bastante sucesso também, porque todos os alunos que acabam o conservatório e querem ir para o ensino superior na área da música entram (...) mas também temos alunos que não precisaram de acabar, que estavam mais à frente na escola e mais atrás no conservatório e concorreram ao ensino superior e entraram (...) também é um caso de muito sucesso porque antes de o acabar entrou.”; “esta questão é importante quando se fala na questão do sucesso, primeiro é preciso determinar e esclarecer muito bem e termos todos muito bem a noção do que é que estamos a falar, quando falamos de sucesso falamos de quê, essa é uma questão interessante”; “o nosso conceito de sucesso é completamente diferente daquilo que se entende na avaliação externa e daquilo que é o sucesso que as outras escolas também têm” D1
Avaliação externa	Importância da AEE	Conhecimento mais claro e global da prestação da escola (D2) Melhoria da escola (D2 e D1) Criação de comissões e inquéritos (D2)	“importante atendendo a que, no relatório final, foram apresentados quadros de resultados da escola que levaram a um conhecimento mais claro e global da prestação desta junto da sua comunidade escolar, permitindo-nos reajustar e melhorar realidades.”; “A partir desta avaliação, a escola reorganizou o seu plano de avaliação tendo em conta a sua prestação e os seus resultados, através da criação de diversas Comissões e de inquéritos sobre o funcionamento e ao pessoal docente e administrativo.” D2 “A primeira virtude foi ter-nos alertado para o facto de que temos de olhar para nós, pensarmos em nós, na nossa escola, o que é, o que somos, o que fazemos, que serviço

		<p>Olhar para a escola como um todo (D1)</p> <p>Olhar externo (D1)</p> <p>Componente pedagógica (D1)</p>	<p>prestamos (...) fez com que nós começássemos a olhar para dentro e alterássemos algumas forma de funcionar, alguns aspetos que eram menos cuidados, formalismos de papeis, criar aqui algumas dinâmicas importantes nesse sentido.”;</p> <p>“Mas parece-me que sendo adaptado o modelo de avaliação externa aquilo que são as realidades, poderá ter ainda mais virtudes, porque é sempre importante termos um olhar externo, para ver coisas que nós não vemos cá dentro.”; “a avaliação tem uma componente pedagógica” D1</p>
	<p>Mudanças provocadas pela AEE</p>	<p>Melhorias na avaliação interna (D1)</p>	<p>“Não estou dentro do assunto, uma vez que nos anos de avaliação, mesmo fazendo parte da equipa de direção, não tinha um contacto direto com esta área.” D2</p> <p>“avaliação interna foi sempre muito incipiente (...) agora estamos já a dar passos mais longos na questão da avaliação interna, mas demorou muito tempo, porque lá está, a nossa realidade é um bocadinho diferente, mas está a funcionar.” D1</p>
	<p>Contexto e especificidades das escolas artísticas</p>	<p>Conceito de inclusão é interpretado e desenvolvido de maneira diferente (D1)</p>	<p>“Preocupa-nos o modelo atual, o terceiro, porque pegando na inclusão e no decreto 54, há algumas das coisas que podemos implementar aqui, as medidas universais podemos implementá-las. Nós pensamos na inclusão de uma forma um bocadinho diferente.”; “Portanto nós estamos a trabalhar nessa questão da inclusão, mas como se compreende são passos pequeninos, são situações novas e situações muito delicadas. E por outro lado, apesar de haver esta história da inclusão, temos um espartilho, nós não conseguimos sair das coisas, mas não vai ser por isso que as vamos deixar de fazer, isto está a andar e estamos a trabalhar nesse processo.” D1</p>
	<p>Quadro de referência da AEE</p>	<p>Quadro de referência adequado (D2 e D1)</p> <p>É necessário pensá-lo de acordo com a realidade (D1)</p>	<p>“Sim, creio que houve o cuidado de adequar o quadro de referência aplicado às diferentes escolas e às especificidades de uma escola artística.” D2</p> <p>“eu acho que o quadro de referência está bem, é preciso depois pensá-lo de acordo com a realidade, porque a realidade das escolas gerais é uma, nós temos muitas das realidades deles, mas temos umas que são mesmo só nossas e essas que são mesmo só nossas é que fazem a diferença e que nos</p>

			podem fazer chegar mais acima numa séria de situações, e é preciso olhar para elas.” D1
	Equipa de avaliadores	<p>Não há um perito formado nesta área (D2)</p> <p>Não há conhecimento da realidade e especificidades destas escolas (D2 e D1)</p> <p>Necessário haver equipas com cariz pedagógico e abertas a ouvir (D1)</p>	<p>“relativamente à composição das equipas de avaliação, raramente ou nunca há nenhum perito formado nesta área, não havendo, por isso, um conhecimento da realidade e especificidades destas escolas.” D2</p> <p>“Felizmente nós temos tido a felicidade que nas duas avaliações externas que nós tivemos, a equipa de inspetores estava sensibilizada para isto e entendeu aqui esta dinâmica, mas naturalmente como tem um espantado, tem o modelo, também se vê com alguma dificuldade de sair desse olhar.”; “nós tivemos essa felicidade na primeira avaliação, havia um membro da equipa que tinha noção da realidade por outros fatores e, portanto, entendia.”; “equipas com este cariz pedagógico e abertas a ouvir, mas se pudesse ser assim sempre era bom, porque no fundo estamos todos a aprender sempre e isto deve ser para que possamos sempre evoluir.” D1</p>
	Impacto/efeitos da AEE	<p>Criação de inquéritos e questionários (D2)</p> <p>Permitiu que se pensasse em termos de escola (D1)</p>	<p>“a criação de inquéritos e questionários, como é o caso dos questionários passados aos Encarregados de Educação no dia das matrículas, relativamente ao funcionamento e recolha de opiniões.” D2</p> <p>“O principal impacto acho que foi este de nós consciencializarmos que temos de olhar para nós e essa foi uma grande vantagem. (...) basicamente nós estamos à procura de clientes, portanto é preciso olhar para nós, para saber que serviço estamos a prestar, para prestarmos o melhor serviço. (...) permitiu que se pensasse em termos de escola e essa foi a grande vantagem deste processo.” D1</p>
	3º ciclo de AEE	<p>Existe muita confusão e muitas dúvidas (D1)</p> <p>Necessidade de explicar e explorar o novo ciclo de AEE (D1)</p>	<p>“O conhecimento que eu tenho do terceiro ciclo é daquilo que nos tem sido transmitido nos nossos encontros com a direção geral de educação, com a direção geral da administração escolar, com a DGEST e aquilo que vamos vendo na página da Inspeção e aquilo que vamos conferenciando entre todos os diretores. E eu acho que existem muitas dúvidas no ar, para muita confusão. E aí eu entrava na vertente pedagógica, se não fazia sentido que alguém promova encontros com</p>

			<p>escolas, no sentido de explicar, porque se estão à espera de nos apanhar na curva, vão nos apanhar na curva, porque é normal. Primeiro, o decreto-lei 54 e o decreto-lei 55 saíram em cima da hora, é uma questão portuguesa, toda a legislação sai em cima da hora.”; “parece-me que devia haver ações de sensibilização, para explicar o que é, como vai ser, diferenças de um ciclo para o outro, perspetivas de análise, e iríamos trabalhar para isso, porque todos nós queremos o melhor serviço educativo, então vamos todos trabalhar nesse sentido, mas para isso é preciso falar, é preciso discutir, é preciso perceber.” D1</p>
<p>Relação entre a avaliação externa e a autoavaliação</p>	<p>Efeitos da AEE na AAE</p>	<p>Desenvolvimento de uma equipa de autoavaliação (D1 e D2)</p>	<p>“foi o desenvolvimento de uma equipa de autoavaliação cujo trabalho semanal é feito em função da procura da melhoria de ensino e de práticas que a escola oferece à comunidade escolar.” D2</p> <p>“O primeiro efeito foi nós percebermos que temos de ter alguém a fazer autoavaliação, criar uma equipa. (...) a avaliação externa teve esse impacto de nos alertar para a necessidade de termos isso, porque isso era um dos pontos de melhoria do primeiro relatório da avaliação externa.” D1</p>
<p>Percursos e efeitos da Autoavaliação</p>	<p>Equipa de AA</p>	<p>Têm uma equipa de autoavaliação (D2 e D1)</p> <p>Recolha e análise das várias necessidades e práticas da escola (D2)</p> <p>Estabilidade da equipa, nos últimos anos (D2 e D1)</p>	<p>“Sim, existe uma equipa de autoavaliação que trabalha periodicamente na recolha e análise das várias necessidades e práticas da escola.”; “A equipa tem sido estável apenas com algumas modificações em mudanças da Direção da Escola. A Comissão de Avaliação Interna (doravante, CAI) é um órgão consultivo do Conselho Pedagógico (CP) e é constituída por: Três membros docentes; Um encarregado de educação designado pela Associação de Pais e Encarregados de Educação; Um aluno, designado pela Associação de Estudantes; O coordenador do pessoal assistente técnico; O coordenador do pessoal assistente operacional. O coordenador da equipa/comissão é um membro docente eleito pela Comissão. A CAI pode nomear uma subcomissão de apoio constituída por três docentes do Conservatório.” D2</p> <p>“A estabilidade da equipa é uma questão importante, porque o nosso grupo docente tem sido muito instável, agora já temos alguma estabilidade, mas nós tínhamos</p>

			mais de 50% dos professores contratados e isso gerava aqui um problema, hoje já está um bocadinho mais estável e esta equipa já está a trabalhar em conjunto à mais ou menos dois anos, três se contarmos com a formação” D1
	Modelo de AA	<p>Modelo CAF (D2)</p> <p>Modelo de autoavaliação para a qualidade (D2)</p> <p>Perspetiva de melhoria contínua (D2)</p> <p>Avaliação externa como guião para a avaliação interna (D1)</p>	<p>“Após consulta prévia das comissões de avaliação interna de estabelecimentos de ensino congéneres, optou-se pela adaptação do modelo CAF (Common Assessment Framework). Este modelo visa um modelo de autoavaliação para a qualidade, através do qual uma organização procede ao diagnóstico do seu desempenho numa perspetiva de melhoria contínua, através da identificação de pontos fortes e áreas de melhoria.” D2</p> <p>“O que a equipa da avaliação interna fez foi procurar, dentro daquilo que é a avaliação externa, aquilo que se pode retirar para fazer a avaliação interna, porque está lá tudo (...) E então esse é o guião para a avaliação interna.” D1</p>
	Formação da equipa de autoavaliação	<p>Não têm formação específica (D2)</p> <p>Prejudica a continuidade e melhoria do trabalho da equipa (D2)</p> <p>Tiveram formação durante um ano e meio (D1)</p>	<p>“Não têm tido qualquer formação específica, o que prejudica a continuidade e melhoria do trabalho da equipa de autoavaliação.” D2</p> <p>“estiveram a fazer formação durante um ano e meio na área.” D1</p>
	Papel do Diretor na AA	<p>Recebe e analisa o relatório (D2 e D1)</p> <p>Acompanha, procura saber, pede que se faça (D1 e D2)</p> <p>Procura não influenciar (D1)</p> <p>Pessoa ativa, mas com o</p>	<p>“é receber e analisar o relatório com os resultados dos planos de ação de melhoria e propor novos inquéritos de assuntos pertinentes para a Escola.” D2</p> <p>“Eu tenho sempre pedido à equipa de avaliação interna que me deixe de lado nesse processo, porque nós também temos de ser avaliados, portanto eu não quero ter influência, por exemplo, num inquérito que se vai fazer, se está bem ou se está mal, se vão perguntar sobre nós, se concordo ou não concordo, eu não tenho de concordar ou discordar, a equipa de avaliação interna tem de fazer o seu trabalho, tem que avaliar</p>

		distanciamento suficiente (D1)	a escola no seu todo. (...) Acompanhamento, vou procurando saber”; “Peço que se faça esse processo, porque acho que é importante e a nossa equipa também acha que é importante nós sabermos o sentido da escola, porque é isso que vai fazer melhorar (...) Mas acho que nesta matéria o diretor deve ser uma pessoa ativa, mas com o distanciamento suficiente para que não condicione aquilo que é o trabalho da equipa da avaliação interna, não condicionar no sentido daquilo que é o conteúdo da avaliação interna (...) eu analisarei em relação à minha prática e a meu respeito o que está lá e em relação à escola ver que medidas temos de promover para que se possa melhorar.” D1
	Intencionalidade, eficácia e sustentabilidade da AA	<p>Preenchimento de estatísticas, pesquisa de materiais e aplicação de questionários (D2)</p> <p>Aperfeiçoar, melhorar e potenciar as práticas em análise (D2 e D1)</p> <p>Olhar para a escola e perceber o que se quer fazer e saber (D1)</p>	<p>“Na falta de formação específica, as estratégias têm sido orientadas para o preenchimento de informações estatísticas, pesquisa de materiais e aplicação de questionários com vista a aperfeiçoar as práticas em análise.” D2</p> <p>“A eficácia depende muito da participação que nós conseguimos que exista nesse processo. Se nós não conseguimos que as pessoas participem nisso é pouco eficaz. Depois podemos tirar a eficácia daquilo que as pessoas participaram disseram, o que é que isso faz para que nós mudemos alguma coisa, sim, vamos utilizar essas informações no sentido de melhorar, o que é preciso ser melhorado e potenciar o que temos de potenciar.”; “A intencionalidade é essa mesma, olhar para nós e sabermos o que queremos, sem a pressão de um ciclo de avaliação externa (...) nós temos de fazer a avaliação interna porque queremos fazer, nós queremos saber” D1</p>
	Fase atual da AA	<p>Organização das estatísticas e resultados dos inquéritos (D2)</p> <p>Preparação de novos inquéritos (D1)</p> <p>Discussão do projeto educativo (D1)</p>	<p>“No presente momento estamos numa fase de organização das estatísticas e resultados de inquéritos referentes ao ano 2017-2018.” D2</p> <p>“Neste momento estão a preparar um novo procedimento, para passar uns inquéritos até ao final do ano letivo, porque estamos numa fase de discussão do projeto educativo. (...) aproveitar que se vai fazer esse processo de avaliação dos nossos serviços e aproveitar que se está a fazer isso para se colocar mais algumas questões</p>

			relativas ao projeto educativo, para que até ao final do ano esteja resolvido e em setembro de 2019 está o projeto educativo implementado.” D1
	Mudança do Quadro de referência da AEE no 2º ciclo	Não se sentiu diferença (D1)	“nós encarávamos sempre isto na situação da liderança, porque se não houver um líder que tente motivar que isso aconteça se calhar não vai acontecer, portanto, o colocar a autoavaliação no domínio da liderança foi uma situação muito interessante.”; “no nosso caso não se sentiu grande diferença por essas duas razões, primeiro porque houve aqui uma intervenção da liderança no sentido de saber o que tínhamos de fazer independentemente de estar de fora, e também como estávamos a acabar de chegar já não sentimos esta questão, portanto foi uma questão muito pacífica.” D1
Sugestões para a AEE	Conceito de avaliação diferente	Pedagogia da avaliação (D1) Avaliar para melhorar (D1)	“Eu gostaria de reiterar a questão da pedagogia da avaliação e de como é que nós podemos fazer para que as escolas entendam o que é isto do terceiro ciclo da avaliação externa, para que tenhamos mesmo a noção e a vontade de ter uma melhor escola. Para termos uma melhor escola temos de perceber o que é que se pretende, nós temos uma tutela, qual é o objetivo, onde queremos chegar, o que pretendemos com aquilo, então vamos todos trabalhar para aquilo e vamos motivar os trabalhadores para atingir aqueles objetivos. (...) neste processo de avaliação externa, podia ser mais um passo nesse sentido de pensar o que se pretende, porque estamos a avaliar, não pode ser só porque está na lei.” D1

Anexo 9 – Análise de conteúdo realizada às entrevistas dos Coordenadores da equipa de autoavaliação

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Especificidades e características das escolas de ensino artístico especializado	Conceito de ensino artístico especializado	<p>Para alunos com vocação (C1 e C2)</p> <p>Aprendizagem entre pares (C1)</p> <p>Partilha dos mesmos objetivos e gostos (C1)</p> <p>Eleva a cultura de um país (C1)</p> <p>Cursos de nível básico e/ou secundário (C2)</p> <p>Desenvolve uma aptidão ou talento artístico (C2)</p> <p>Formação de excelência numa área artística (C2)</p> <p>Garante a igualdade de opções aos alunos (C2)</p>	<p>“São escolas que dão uma oportunidade às pessoas que tenham vocação. (...) vocações especiais (...) E existirem escolas artísticas é onde elas se podem realizar especificamente, entre pares. (...) nós podemos conversar com pessoas que “falam a mesma língua” e que partilham connosco os objetivos (...) permite haver um espaço onde encontramos pessoas que têm os mesmos gostos que nós, e que elevam a cultura de um país” C1</p> <p>“Os cursos artísticos especializados são cursos de nível básico e/ou secundário que se destinam a alunos com vocação nesta área e que procuram desenvolver as suas aptidões ou talentos artísticos. (...) Destinase a alunos que pretendem uma formação de excelência com o objetivo de exercer uma profissão numa área artística ou aceder ao ensino superior artístico. (...) São escolas importantíssimas para dar resposta a estes alunos e para que possa ser garantida a igualdade de opções aos alunos.” C2</p>
	Diferenças/ Especificidades	<p>Cada aluno constitui uma turma (C1)</p> <p>Cada aluno tem uma especificidade (C1)</p> <p>Ensino não obrigatório (C2)</p> <p>Inexistência de disciplina e</p>	<p>“Nas escolas de ensino regular só existem turmas, para tudo são turmas, e um aluno entra numa turma e todo o percurso dele é realizado nesse bloco de pessoas e ele faz sempre parte de um bloco. No ensino artístico cada aluno constitui uma turma, porque cada aluno tem uma especificidade (...) Nas outras escolas de ensino regular estão habituados a ser um quadrado, é só um quadrado e toda a gente está naquele quadrado, enquanto que nós somos um triângulo, um monte de triângulos.” C1</p>

		<p>abandono escolar (C2)</p> <p>Regimes de ensino articulado e supletivo (C2)</p> <p>Exige um esforço acrescido (C2)</p> <p>Frequência simultânea no ensino regular e Conservatório (C2)</p> <p>Professor trabalha com vários níveis de ensino (C2)</p> <p>Ensino mais individualizado (C2)</p> <p>Respeita o ritmo de cada aluno (C2)</p> <p>Taxas de sucesso elevadas (C2)</p>	<p>“não é uma escola de ensino obrigatório (...) A indisciplina, o abandono escolar, são aspetos que praticamente não se colocam. (...) Tem regimes de ensino - articulado e supletivo. (...) Exige um esforço acrescido da parte deles, porque frequentam a escola do ensino regular e depois o Conservatório. (...) É uma escola que trabalha com todos dos níveis de ensino, e o mesmo professor pode ter alunos desde o 1º ciclo, do básico e secundário e até aqueles que já frequentam o ensino superior (...) Parte do ensino é individualizado, o que permite trabalhar-se e respeitar-se mais o ritmo, o andamento do aluno, o que se traduz em taxas de sucesso elevadas.” C2</p>
<p>Avaliação externa</p>	<p>Avaliação Externa</p>	<p>Pouco formativa (C1)</p> <p>Pouca (in)formação (C1)</p> <p>Pouco tempo (C1)</p> <p>Prestação de contas (C1)</p> <p>Serve de orientação (C2)</p> <p>Deve ser flexível para conhecer cada escola (C2)</p>	<p>“Há uma parte formativa na avaliação e o problema da avaliação externa é que não tem formativo, só tem avaliativo, chega-se e és avaliado, mas ninguém tem formado, ninguém te disse ou explicou o quadro de referência, os requisitos, as formas de atuar, apenas são fornecidos os elementos e pronto.”; “vir uma pessoa de fora avaliar a tua casa não é confortável, porque a tua casa pode ter esta configuração por tantas milhares de razões que em três dias ninguém vai perceber (...) Esta é a questão da avaliação externa, vem um grupo de três pessoas, tiram amostras com um sentido, (...) e daí têm de concluir.”; “é a sensação que eles desconfiam do meu trabalho, depois é o facto de ter de cumprir os parâmetros que eles determinaram e que não fui eu que determinei, portanto, eu</p>

			tenho de cumprir aquilo que eles querem.” C1 “A AEE é uma bússola que ajuda a navegar com alguma segurança, mas tem que ser uma bússola que conheça o mapa, a realidade.” C2
	Quadro de referência da AEE	Deve contemplar as especificidades (C2) Conceito de sucesso diferente (C2) Pouco justo na avaliação (C2)	“estas são escolas com especificidades que não estão contempladas nesses quadros formatados para o ensino regular. A noção de taxas de sucesso é diferente. (...) Não podemos nem devemos, porque não é justo, criar um quadro de referência totalmente igual para realidades distintas. Não podemos nem devemos forçar um modelo que não se ajusta e não contempla a nossa realidade.”; “Contemplar também aquelas que são as nossas especificidades.” C2
	Equipa de avaliadores	Necessidade de um olhar diferente para as escolas (C1) Necessidade de formação específica (C1) Necessidade de integrar elementos que conheçam as especificidades (C2)	“Eu penso que na última equipa ninguém era músico ou tinha filhos músicos, portanto eu não sei o que eles podem saber sobre isto (...) Eles olharam para a escola, como olhariam para uma escola regular, olharam para as duas escolas provavelmente da mesma maneira e estão à espera do mesmo tipo de performance (...) e a nossa maior preocupação é cada aluno e não é uma turma, não é o global (...) eu desconheço qual é a formação que eles têm para a especificidade.” C1 “Acho a avaliação externa justa desde que as equipas de avaliação sejam conhecedoras e estejam conscientes também desta nossa realidade particular (...) As equipas de avaliação externa deveriam contemplar pelo menos um elemento conhecedor destas realidades e especificidades.” C2
	Influência dos resultados da AEE nos planos de melhoria	Evoluir para melhorar (C1) Ponto de partida para a formação da equipa de AA (C2) Indicador do caminho a seguir (C2) Elaboração do plano de melhoria (C2)	“nós regularmente voltamos a olhar para a avaliação externa que foi feita e ver quais foram os dados que foram apontados e perceber até que ponto é que nós estamos a evoluir, na tentativa de melhorar aquilo que eles apontaram” C1 “Sim, esses resultados foram o ponto de partida quer para a formação da equipa quer como indicador do caminho a seguir na elaboração do plano de melhoria.” C2

	<p>Satisfação com o processo de AEE</p>	<p>Permite ter outra perspectiva (C1)</p> <p>Permite refletir sobre a escola e as suas práticas (C2)</p>	<p>“fazem-nos pensar noutros aspetos e noutra perspetiva.” C1</p> <p>“independente dos resultados, que por vezes não retratam a realidade tal qual como é, devido ao quadro de referência, uma avaliação externa faz-nos sempre pensar, refletir sobre nós, nas nossas práticas e já por isso vale a pena e ficamos satisfeitos.” C2</p>
	<p>Resultados da AEE</p>	<p>Falta de justiça (C1)</p> <p>Muita preocupação com as estatísticas (C1)</p> <p>Não revelam o grau de empenho das pessoas (C1)</p> <p>Detetam áreas de melhoria (C2)</p> <p>Retratam a realidade (C2)</p>	<p>“Eu penso que ninguém ficou com a sensação de grande justiça, porque há muita preocupação com as estatísticas e as estatísticas muitas vezes não revelam o grau de empenho que as pessoas têm.” C1</p> <p>“Sim, os resultados constataram que existem aspetos, processos e procedimentos que necessitam ser melhorados e talvez uma entidade externa a olhar consiga detetar essas melhorias. (...) talvez falhemos mais num ou noutro aspeto burocrático, e sob esse ponto de vista, retratou a realidade.” C2</p>
	<p>Mudanças na escola</p>	<p>Atitude mais responsável (C1)</p> <p>Maior preocupação e empenho (C1)</p> <p>Alargamento da oferta educativa (C2)</p> <p>Melhoria dos resultados escolares (C2)</p> <p>Melhoria das taxas de sucesso (C2)</p> <p>Melhoria da prestação do serviço prestado (C2)</p>	<p>“cada vez mais há preocupação da escola e das pessoas que esta realidade não vai desaparecer e que temos de melhorar cada vez mais e ter uma atitude cada vez mais responsável, no sentido de responder às necessidades da avaliação externa e às necessidades que ela cria à avaliação interna (...) há visivelmente melhorias, maior preocupação e maior empenho.” C1</p> <p>“Significativas. As melhorias foram desde o alargamento da oferta educativa, a uma melhoria dos resultados escolares, das taxas de sucesso, assim como na prestação do serviço prestado. De salientar a abertura da escola à comunidade, uma melhoria substancial.” C2</p>

		Abertura da escola à comunidade (C2)	
	Mudança do Quadro de referência da AEE no 2º ciclo - Alteração do papel de coordenadora	Constituição da equipa de AA (C2)	<p>“No primeiro ciclo não fiz mesmo parte e no segundo ciclo só entrei a meio, em 2013, e, portanto, não faço ideia.” C1</p> <p>“Como no 2º ciclo de avaliação ainda não tínhamos equipa de autoavaliação, passei a integrá-la.” C2</p>
	3º ciclo de AEE	<p>Formação das equipas de avaliação (C1)</p> <p>Equipas mais sensibilizadas e conhecedoras da realidade (C2)</p> <p>Avaliação mais justa e real (C2)</p> <p>Contributo mais efetivo para as escolas (C2)</p>	<p>“Desejava sinceramente que eles pensassem em formar as equipas de avaliação e autoavaliação, uma coisa sistemática, como fizeram com a avaliação dos professores (...) fez-se formação para as pessoas que iam ser avaliadores (...) antes de avaliar, formar e só depois avaliar.” C1</p> <p>“Espero equipas mais sensibilizadas e conhecedoras da nossa realidade, para que a avaliação possa ser mais justa, mais real e o contributo mais efetivo.” C2</p>
Relação entre a avaliação externa e a autoavaliação	Efeitos da AEE na AAE	<p>Obrigou a enquadrar e a normalizar olhares (C1)</p> <p>Surgimento de relatórios de AA (C1)</p> <p>Olhar externo contextualizado (C2)</p> <p>Efeitos positivos para a melhoria da escola (C2)</p>	<p>“a avaliação externa obrigou a enquadrar e a normalizar os olhares que as pessoas tinham, porque só a partir do início desta avaliação externa é que começam a surgir relatórios de autoavaliação.” C1</p> <p>“Um olhar externo à escola, mas contextualizado, devidamente informado e familiarizado com a realidade destas escolas será sempre uma mais valia, e os efeitos serão naturalmente positivos. Tentamos olhar para a nossa realidade noutras perspetivas e AEE ajuda-nos a ter essa visão e a criar os mecanismos e alguns aspetos a considerar e que são de crucial importância para um melhor funcionamento da escola.” C2</p>
Percursos e efeitos da Autoavaliação	Equipa de AA	<p>Estável, nos últimos anos (C1)</p> <p>Variada e representativa (C1 e C2)</p>	<p>“Nós tentamos que fosse uma equipa variada, que representasse o máximo possível do que é a escola, teoricamente teria apenas três professores, mas depois convidamos mais três, porque só 3 professores não representam nada. E depois precisamos também das pessoas para fazer coisas. Então temos a representação do jazz,</p>

		Composta por professores, pais, alunos e funcionários (C1 e C2)	da dança, de grupos disciplinares variados, e temos a representação dos alunos, dos pais e dos funcionários.”; “A equipa tem sido estável, sendo apenas substituídos 2 membros, um porque mudou de quadro, foi para o Porto, e outro porque teve problemas pessoais que o impediram de continuar a colaborar neste trabalho, estava com trabalho a mais.” C1 “A Equipa de Autoavaliação é composta por: 2 professores, 1 aluno do curso secundário, 1 Encarregado de Educação e 1 Assistente operacional” C2
	Nível de participação da comunidade educativa na AA	Inquéritos para todos (C1 e C2) Boa participação (C2)	“Nós temos o representante dos pais e dos alunos e depois, em 2013, fizemos inquéritos a toda a gente, foram todos chamados a falar sobre a escola, a partir de inquéritos online.” C1 “Varia consoante os grupos inquiridos, mas ronda os 70/80%.” C2
	Percurso de AA	Reuniões regulares para planear e melhorar (C1) Olhar, avaliar e propor mudanças (C1) Regular, respeitando os ciclos de AE (C2) Recurso a avaliações menos formais através de inquéritos (C2)	“Nós temos reuniões regulares, em que avaliamos o que tem sido feito a nível do que temos planeado e o que poderemos fazer e melhorar. O nosso papel é olhar, avaliar e propor algum tipo de mudança para a direção e depois é a partir daí é na mão da direção, que eles fazem, observando todos os dados que reunimos o que é que podem fazer e as nossas sugestões.” C1 “O percurso da autoavaliação tem sido regular. Temos respeitado os ciclos e temos feito outras avaliações menos formais com inquéritos, mas que num dos casos teve pouca adesão. O que falhou? Timings, espaço entre divulgação e realização dos inquéritos, pelo facto de ser via eletrónica.” C2
	Frequência da AA	Sistemática, mas não programada (C1) Através de reuniões (C1) Programada e operacionalizada com um propósito (C2) Regular (C2)	“É sistemática, não é exatamente programada, porque não temos um organigrama nem um quadro (...) Aqui o que nós fazemos é, dentro das reuniões e em todas as reuniões, vamos vendo aquilo que temos como resultados da nossa observação, e ainda dos inquéritos que tínhamos feito, quais são os próximos planos de ação.” C1 “Qualquer avaliação tem que ser sempre programada. Toda a avaliação tem um propósito. Tem necessariamente que ser programada, pensada, operacionalizada. E

		Fóruns/Sessões para obter informações úteis junto da comunidade (C2)	sim, tem sido regular. O que fazemos são sessões a que chamamos Fórum sempre no mês de julho com sessões específicas para professores, Encarregados de Educação e conseguimos obter sempre informações, opiniões muito úteis, embora não tenhamos propriamente questionário, mas também há muitas formas de avaliar.” C2
	Divulgação dos resultados da AA	Inexistente (C1) Através de email (C2) Em Conselho Pedagógico, Conselho Geral e Departamentos (C2) Através de debates em reuniões (C2) Apresentada e refletida nos fóruns (C2)	“Não (...) a nossa divulgação abrange apenas ao nível do que estamos a fazer, das atividades da escola, concertos, audições, etc.” C1 “A divulgação é sempre feita pelos meios formais, envio de mail, apresentada em Conselho Pedagógico, em Conselho Geral, nos departamentos e debatida em reuniões. No Fórum que fazemos, também é apresentada e refletida.” C2
	Plano de ação da AA	Organigrama informal (C1) Resultado da AE (C2) Definição de áreas prioritárias (C2) Formação de pessoal docente e não docente (C2) Formação da equipa de autoavaliação (C2) Outras ações para melhorar (C2)	“Nós não temos um formal, temos um organigrama informal.” C1 “O plano de ação que temos foi resultado essencialmente da avaliação externa, uma vez que essas foram consideradas as necessidades prioritárias, segundo os resultados da avaliação. Foi-se implementando nos devidos timings, a formação de pessoal docente e não docente, a formação da equipa de autoavaliação que não existia e outras pequenas ações, talvez mais ajustes, que se foram executando no sentido de melhorar.” C2
	Limite temporal do plano de ação	É diverso (C2)	“Dentro do plano de ação temos vários limites temporais, uma vez que o processo é

		<p>Processo contínuo (C2)</p> <p>Visa a melhoria (C2)</p>	<p>contínuo e por vezes não se consegue melhorar como se desejaria.” C2</p>
	Instrumentos de recolha de dados da AA	<p>Formais e menos formais (C2)</p> <p>Questionários (C1 e C2)</p> <p>Fóruns e reuniões com diferentes intervenientes (C2)</p> <p>Reuniões de conselho pedagógico para recolher informação essencial (C2)</p>	<p>“Questionários” C1</p> <p>“Temos instrumentos mais formais e menos formais. Questionários, Fóruns, reuniões gerais de professores e de departamento, reuniões com Encarregados de Educação. As reuniões de pedagógico também são momentos por excelência onde pensamos as questões mais pedagógicas e de onde conseguimos recolher muita informação.” C2</p>
	Amostragem da AA	<p>Inclui todos os agentes de educação (C1 e C2)</p>	<p>“Tentamos sempre chegar a toda a gente. Quando os questionários são feitos é para toda a gente, se é para saber opiniões não fica ninguém de fora.” C1</p> <p>“Todos os agentes de educação desde pessoal docente, pessoal não docente, alunos (de todos os ciclos e áreas artísticas), pais e encarregados de educação.” C2</p>
	Planos de melhoria	<p>Elaborados de forma sistemática (C1)</p> <p>Levados a cabo após o 2º ciclo de AEE (C2)</p> <p>Incidem nos pontos de melhoria apontados pela AEE (C2)</p> <p>Realizados e executados com sucesso (C2)</p>	<p>“Sim, temos elaborado sempre planos de melhoria.” C1</p> <p>“os planos de melhoria foram levados a cabo após o 2º ciclo e tem-se melhorado em todos os pontos de melhoria apontados pela AEE. Aqueles que foram considerados aspetos a melhorar no 2º ciclo, estão resolvidos e colmatados, sinal que os planos foram realizados, executados e com sucesso.” C2</p>

	<p>Áreas monitorizadas</p>	<p>Marcação de horários (C1)</p> <p>Divulgação das atividades da escola (C1)</p> <p>Estatísticas (C1)</p> <p>Pontos de melhoria da AEE (C2)</p>	<p>“As últimas áreas que nos debruçamos foi sobre a marcação de horários, a divulgação das atividades da escola e as estatísticas.” C1</p> <p>“As áreas a que demos prioridade foram os pontos de melhoria resultantes da AEE, que no presente estão solucionados.” C2</p>
	<p>Termos de comparação</p>	<p>Relatório de autoavaliação do Conservatório de Lisboa (C1)</p> <p>Não utilizados (C2)</p> <p>Auto monitorização (C1 e C2)</p> <p>Especificidades e contextos diferentes de escola para escola (C1 e C2)</p>	<p>“É possível ter acesso ao relatório de autoavaliação de Lisboa. E esse é o único termo de comparação que existe neste momento. De resto é sempre uma auto monitorização, e tem de ser, porque as condições específicas de cada escola são diferentes, o tipo de população varia de zona para zona. Portanto, os termos de comparação são facciosos, e ainda por cima nas escolas específicas de música que estão tão espalhadas, com problemas diferentes, com resoluções diferentes.” C1</p> <p>“Não utilizamos nenhum termo de comparação. A Nossa escola é a nossa realidade e com as suas especificidades, o seu contexto social, cultural, económico e neste sentido não podemos querer seguir um modelo. Sabemos onde queremos chegar, como lá chegar, mas temos constrangimentos que não nos permitem ir mais além, tais como políticas educativas, recursos físicos, como o espaço.” C2</p>
	<p>Mais-valia da equipa de AA</p>	<p>Organismo com independência (C1)</p> <p>Preocupação com as melhorias da escola (C1)</p> <p>Pensa em estratégias (C2)</p> <p>Ajuda a refletir e a melhorar a prática diária (C2)</p>	<p>“É uma equipa de pessoas com uma boa vontade específica, que querem que a escola melhore a cada dia e sempre. Um organismo com alguma uma independência de olhar, que está preocupado objetiva e especificamente com as melhorias da escola.” C1</p> <p>“A mais valia é termos um grupo que pense em estratégias para obter opiniões, sugestões, que depois de pensadas, analisadas, ajudar-nos-ão a refletir e a melhorar a nossa prática diária, o nosso relacionamento, os nossos serviços, a nossa qualidade, permitindo assim alcançar os nossos objetivos enquanto escola pública.” C2</p>

		<p>Melhora a qualidade dos serviços (C2)</p> <p>Permite alcançar os objetivos (C2)</p>	
	Intencionalidade, eficácia e sustentabilidade da AA	<p>Melhorar os processos e sucesso da escola (C1 e C2)</p> <p>Visão crítica para alcançar objetivos (C2)</p> <p>Olhar crítico no sentido de alcançar uma escola de excelência (C2)</p>	<p>“Tentar melhorar e evoluir sempre os processos e sucesso da escola, ao nível da sala de aula e no funcionamento do seu todo.” C1</p> <p>“Olhar para nós mesmos é importante. Ter uma visão crítica daquela que é a nossa prática diária, os processos e procedimentos, é crucial para que se possam alcançar os nossos objetivos. Passamos a vida a avaliar os alunos, mas também temos que ter capacidade de olhar para nós, para as nossas práticas pedagógicas, procedimentos, etc. É necessário um olhar crítico no sentido do que nos é possível melhorar, se queremos ser uma escola de excelência.” C2</p>
	Efeitos da AA	<p>Equipas de AA não integram elementos da direção (C1)</p> <p>Criou um grupo de pessoas com um olhar mais independente (C1)</p> <p>Pontos de melhoria colmatados e resolvidos (C2)</p> <p>Pontos fortes consolidados (C2)</p> <p>Oportunidades aproveitadas e concretizadas (C2)</p>	<p>“criou um grupo de pessoas que não são direção, que não estão implicados no processo da direção, que olha para as coisas como elas são feitas, com o cuidado e com a separação moral e independência suficiente para avaliar e propor modificações, mas não são direção, não estão presos no processo, estão independentes. É um olhar que ao mesmo tempo tem um carinho e tem um cuidado.” C1</p> <p>“Todos os pontos a melhorar foram colmatados e resolvidos. Consolidaram-se os pontos fortes, aproveitaram-se e concretizaram-se algumas oportunidades e continuamos a lutar com os constrangimentos. Neste momento, todos os aspetos a melhorar estão resolvidos.” C2</p>
	Formação da equipa de autoavaliação	Não têm formação específica (C1)	“Não tivemos formação específica até o momento.” C1

	Modelo de AA	Modelo CAF (C1)	“O modelo CAF, estrutura comum de avaliação.” C1
	Fase atual da AA	<p>Planos de melhoria em implementação (C1)</p> <p>Documentos em estudo para a nova fase de avaliação (C1)</p>	“Temos planos de melhoria em implementação e estamos a estudar os documentos que foram tornados públicos para a nova fase de avaliação.” C1
Avaliação de escolas	Sugestões para a AAE e a AEE	<p>Necessidade de formação específica (C1)</p> <p>Maior crédito horário para a AA (C1)</p> <p>Maior apoio institucional (C1)</p> <p>Autoavaliação como vocação e não como obrigação (C1)</p> <p>Valorização do trabalho desenvolvido por parte da IGEC (C1)</p> <p>Avaliação menos intrusiva e mais pedagógica (C1)</p> <p>Ajustar os critérios da avaliação às realidades (C2)</p>	<p>“A falta que nós sentimos de uma formação específica para as coisas. (...) somos obrigados a fazer coisas para a qual não nos dão condições”; “a nossa bolsa de horas é muito reduzida, portanto é feito tudo em intervalos e furos.”; “Sinto falta do apoio institucional (...) do meu ministério que vem exigir, mas que ao mesmo tempo não cumpre o seu, mas quer exigir cada vez mais.”; “nós queremos que a nossa escola seja cada vez melhor, porque isso é uma vocação não é uma obrigação, mas tornam uma obrigação.”; “Há aqui muitos professores que são super empenhados e que fazem um monte de atividades extra, mas não apresentam papeis escritos, que é o que a inspeção quer. Nós fazemos, mas não fazemos com as configurações todas que eles precisam, eu percebo que eles precisam, mas devem haver maneiras menos intrusivas e mais pedagógicas.” C1</p> <p>“Nunca se falou tanto em avaliação. Como avaliar? O que avaliar? Partindo de que base? Tudo se avalia. Talvez fosse o momento para a AE fazer também uma autoavaliação e tentar perceber e ajustar os critérios às realidades. Dentro das escolas temos escolas diferentes. Onde está a tão falada flexibilização?” C2</p>

Anexo 10 – Análise de conteúdo realizada às entrevistas dos Inspetores

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Especificidades e características das escolas de ensino artístico especializado	Conceito de ensino artístico especializado	<p>Modalidade de ensino ligada às artes (I1)</p> <p>Responde a talentos e vocações nas áreas artísticas (I1)</p> <p>Formação de jovens na área da música e dança (I2)</p> <p>Papel importante na orientação profissional (I2)</p> <p>Contributo expressivo para a sociedade e para a cultura (I2)</p>	<p>“escolas com um pendor ligado à arte muito forte, quer seja ao nível da música quer da dança quer a outros níveis, mas mais em particular ao nível da música e da dança.”; “Estas escolas também existem com o propósito de responder a talentos, a vocações dos alunos nas áreas artísticas” I1</p> <p>“Julgo que estas escolas são muito importantes na formação de jovens na área da música, nomeadamente, e na dança também (...) Penso que têm um papel importante para orientação destes jovens e na sua vida profissional e orientação profissional e na seleção de talentos muitas vezes a nível da música, nomeadamente, e que dão um contributo muito expressivo para a sociedade e para a cultura.” I2</p>
	Diferenças/ Especificidades	<p>Formação artística aprofundada e específica (I1 e I2)</p> <p>Currículo próprio (I2)</p> <p>Formação diferente do ensino regular (I1 e I2)</p>	<p>“têm uma formação artística muito mais aprofundada que as escolas do ensino regular não garantem.” I1</p> <p>“Têm especificidades próprias, porque têm um currículo próprio também, têm um componente curricular próprio a nível da formação específica, <u>quando falamos na música há disciplinas que são próprias desta modalidade de ensino e na dança também. Portanto, é diferente do ensino regular.</u>” I2</p>
	Virtudes/ Características	<p>Necessidade de provas de aptidão e de acesso (I1)</p> <p>Complementaridade entre o ensino regular e o ensino artístico especializado (I2)</p>	<p>“é necessário provas de aptidão, provas de acesso para entrada nestas escolas.” I1</p> <p>“escolas que para além de terem alunos que frequentavam o ensino regular, tinham esta complementaridade do ensino artístico especializado.” I2</p>
	Semelhanças com o ensino regular	<p>Níveis de ensino ministrados (básico e secundário) (I1)</p>	<p>“Estas escolas são semelhantes às do ensino regular no que se refere aos níveis que são ministrados, o curso básico e o curso complementar que é o curso secundário, ou seja, acabam por conferir diplomas de natureza similar” I1</p>

		Conferem diplomas de natureza similar (I1)	
Avaliação externa	Adequação da avaliação externa	<p>Centralidade da avaliação na especificidade da escola (I1)</p> <p>Forma como o currículo é ministrado (I1)</p> <p>Olhar contextualizado (I1)</p> <p>Adequação do quadro de referência por parte dos avaliadores (I2)</p> <p>Justiça na avaliação (I1)</p>	<p>“O que me parece certo é a centralidade da avaliação na especificidade da própria escola, ter em consideração o currículo que é ministrado, a forma como é ministrado e a forma também como as aprendizagens são realizadas por estes alunos. Portanto, o olhar que é feito pelos avaliadores deve ser sempre um olhar contextualizado, se não for feito, então aí corremos sérios riscos de não estarmos a ser justos na avaliação, porque estamos a ter um olhar para estas escolas como se fossem uma escola de ensino regular, o que não o é.”; “têm características muito próprias, especificidades muito próprias, e que a avaliação externa deve ter em conta para isso, porque o seu contexto é diferente e deve ter isso em consideração.” I1</p> <p>“nós chegámos a avaliar algumas escolas do ensino artístico especializado e houve um esforço por parte e a nível dos avaliadores de adequar ou de ajustar o quadro de referência a estas escolas. (...) E nós conseguimos avaliar e avaliamos algumas escolas com este nível de ensino.” I2</p>
	Equipa de avaliadores	<p>Integração de elementos com formação específica (I1)</p> <p>Necessidade de formação mais qualificada (I1 e I2)</p> <p>Necessidade de uma maior sensibilidade (I1)</p>	<p>“as equipas de avaliação externa que avaliaram estas escolas no primeiro e segundo ciclo eram constituídas somente por Inspetores, e um professor especialista, isto é, do ensino superior que integra a equipa, certo é que um ou outro poderia ter alguma sensibilidade na/da área artística, mas nenhum deles com formação de base nesta área (...) Portanto faria sentido e faz sentido que as equipas integrassem algum elemento que tivesse um olhar e uma formação mais qualificada neste domínio. Parece-me que seria relevante. (...) porque estamos mais uma vez a falar de escolas com especificidades muito próprias.” I1</p> <p>“desde o início defendemos que de facto este tipo de escolas deveria ter sempre e fazer parte da equipa de avaliadores um elemento com formação específica nesta área. Essa é uma lacuna que existiu</p>

			desde o princípio da avaliação externa e que existe ainda atualmente. E que espero que possa a vir a ser colmatada no futuro.” I2
	Referencial Nacional	<p>Importância do referencial nacional no 1º ciclo de avaliação (I1)</p> <p>Permite comparar a evolução da escola com um todo nacional (I1)</p> <p>Inexistência de comparabilidade nacional no 2º ciclo de avaliação (I1)</p> <p>Comparação fica limitada a indicadores da própria escola (I1)</p>	<p>“No primeiro ciclo de avaliação, estas escolas foram avaliadas, e em particular ao nível dos resultados dos alunos, tendo por referência os resultados das escolas deste subsistema de ensino, portanto o referencial nacional era o conjunto dos alunos, das escolas que obtinham determinado resultado a determinadas disciplinas/cursos, e penso que era um referencial interessante porque permitia comparar o resultado e a evolução da escola para com um todo nacional que seria comparável. No segundo ciclo, se bem me recordo, essa dimensão já deixou de existir, o que me parece que não é muito positivo, deixou de haver uma comparabilidade nacional e passou apenas a haver uma comparação na própria escola, nas próprias disciplinas, nos próprios cursos em termos diacrónicos ao longo do tempo, que é positivo, mas deixamos de ter um referencial nacional de comparabilidade que é sempre importante numa avaliação.” I1</p>
	Impacto da AEE	<p>Organização da escola (I1)</p> <p>Visível nos documentos estruturantes (I1)</p> <p>Visível nos projetos educativos e curriculares (I1)</p> <p>Olhar externo (I2)</p> <p>Melhoria da escola (I2)</p>	<p>“o primeiro ciclo de avaliação teve um efeito particularmente positivo na organização da própria escola, isto é, as escolas ao conhecerem o modelo de avaliação externa, tal como ele estava estruturado, (...) as escolas para responder a esta solicitação da administração que as ia avaliar, passaram a estruturar-se com esta lógica de como eram olhadas pela própria administração. Portanto, a avaliação externa trouxe às próprias escolas uma organização, um sentido, uma estruturação que me parece que foi benéfica para a escola em termos organizacionais. O segundo ciclo de avaliação externa, que pouco mudou a esse nível, (...) acabou por vir consolidar toda esta estruturação nas escolas que já se tinha iniciado no primeiro ciclo. E a escola portuguesa hoje está muito muito organizada e muito estruturada de</p>

			<p>acordo com esta estruturação que foi influenciada pelo desenvolvimento da avaliação externa, isso é visível nos seus documentos estruturantes, nos seus projetos educativos, projetos curriculares, mas também é particularmente visível nas propostas de intervenção dos senhores diretores quando se candidatam ao cargo que depois desenvolvem os seus projetos de intervenção nas próprias escolas. Parece-me que o grande impacto foi particularmente visível a esse nível.” I1</p> <p>“A avaliação externa é uma mais valia para as escolas, porque é um olhar externo que incide sobre o trabalho que as escolas fazem e desenvolvem. Muitas vezes a nível interno, apesar dos processos de autoavaliação que já existem, há certos “vícios” que a escola tem no seu quotidiano, e que só com o olhar externo é que consegue detetar, observar e dar conta à escola que de facto há ali alguns aspetos que necessitam de ser olhados de forma diferente e que, eventualmente, deveriam ser melhorados.” I2</p>
	<p>Quadro de referência da AEE</p>	<p>Generalista (I1)</p> <p>Falta de indicadores de referência nacionais próprios para estas escolas (I1)</p> <p>Falta de indicadores mais fiáveis que permitam a comparabilidade nacional entre escolas (I1)</p> <p>Não está adequado à especificidade deste ensino (I2)</p> <p>Esforço maior para os avaliadores (I2)</p>	<p>“o quadro é suficientemente generalista para responder em concreto a estas escolas. (...) a falta de indicadores próprios para estas escolas, uma vez que deixou de existir indicadores de referência nacionais para o ensino artístico da música e até da própria dança, e, portanto, a escola compara-se com ela própria, mas tem muita dificuldade em comparar-se e não consegue comparar-se com o todo nacional, o que é importante saber qual o seu ponto relativamente aos valores nacionais. Portanto parece-me que a este nível existe necessidade de construir indicadores mais fiáveis que permitam esta comparabilidade entre escolas.” I1</p> <p>“Os quadros de referência que nós tivemos desde o primeiro ciclo da avaliação externa não tinham em conta a especificidade desta variante de ensino.”; “aqui deveria ser pensado num quadro de referência que atendesse às especificidades desta modalidade de</p>

			ensino. Penso que futuramente isso poderá equacionar-se, mas o que de facto existe não está adequado a este tipo de ensino e vai ser um esforço maior para os avaliadores e era uma mais-valia que de facto futuramente se pensasse nisso” I2
	Evolução dos quadros de referência	<p>Evolução negativa (I1)</p> <p>Regressão quanto aos indicadores (I1)</p> <p>Ajustamentos para melhor explicitar a avaliação (I2)</p> <p>Deve ser mais adequado às especificidades do EA (I2)</p> <p>Utilização de instrumentos de avaliação mais específicos (I2)</p>	<p>“eu tenho dificuldade em dizer se foi uma evolução positiva ou negativa, houve uma alteração efetivamente e essa alteração em termos gerais não foi substancial, (...) mas para as escolas de ensino artístico há uma evolução negativa ou há uma regressão quanto aos indicadores, porque deixam de existir indicadores de comparabilidade nacionais ao nível por exemplo dos resultados académicos destes alunos do ensino artístico, a escola não se compara ao nível nacional, porque esses dados não foram trabalhados no segundo ciclo de avaliação externa.” I1</p> <p>“O quadro de referência desde que eu me lembro, e a avaliação externa já tem alguns anos, foi sendo sempre ajustado, houveram sempre algumas pequenas nuances que foram introduzidas nos quadros de referência, de modo a melhorar ou a explicitar melhor o que se pretendia com a avaliação em termos de domínios, e até se reajustou depois a prevalência de alguns domínios sobre outros, mas este quadro de referência deverá ser ajustado para estas novas realidades e se queremos avaliar e se queremos ir ao ensino artístico especializado, como já fomos, mas devemos ir de outra forma, apetrechados com outros instrumentos que sejam mais específicos para esta vertente.” I2</p>
	Quadro de referência do 3º ciclo de AEE	<p>Deveria responder melhor à diversidade (I1)</p> <p>Evolução não é evidente nem notória (I1)</p> <p>Existência de apenas um</p>	<p>“será expectável que, perante a diversidade de intervenções, que o quadro de referência também seja ele mais diverso para responder a esta diversidade. Contudo, tendo em consideração a leitura que já fiz do quadro de referência, embora sumária, do terceiro ciclo, parece-me que, e em particular do ensino artístico especializado, a evolução não é assim tão</p>

		<p>indicador para o regime integrado no EA (I1)</p> <p>Regime integrado é residual (I1)</p> <p>Insuficiência na construção de indicadores para a comparabilidade entre escolas (I1)</p> <p>Alterações significativas (I2)</p> <p>Inclusão da observação da prática educativa e letiva (I2)</p> <p>Perceção dos avaliadores em contexto de sala de aula (I2)</p>	<p>evidente, não é tão notória. Existe apenas plasmado um indicador para o ensino artístico especializado e tem a ver com o regime integrado nos cursos complementares, que, como todos sabemos, ao nível destas escolas é parte residual dos alunos que frequentam no ensino integrado, porque o ensino é particularmente forte ao nível do regime articulado, supletivo também é expressivo no secundário complementar e o integrado é residual, portanto se o único indicador está a este nível não será assim uma resposta muito aprofundada a este subsistema de ensino. Parece-me que o quadro de referência no terceiro ciclo de avaliação externa, para o ensino artístico especializado, deveria ser objeto de construção de indicadores que permitissem mais a comparabilidade das escolas, porque o único que foi construído é manifestamente insuficiente.” I1</p> <p>“Houveram alterações significativas, foi uma aprendizagem desde início até agora e de facto tem-se vindo a melhorar nalgumas vertentes, nomeadamente a inclusão neste terceiro ciclo, e essa é a grande novidade, da observação da prática educativa e letiva. Era uma lacuna em todos os anteriores ciclos da avaliação externa, em que não tínhamos a perceção da sala de aula.” I2</p>
<p>Percursos e efeitos da Autoavaliação (AAE)</p>	<p>Conceito de autoavaliação</p>	<p>Modelo de autoavaliação (I2)</p> <p>Autoconhecimento para a evolução da escola (I2)</p> <p>Análise de necessidades e elaboração de planos de melhoria (I2)</p>	<p>“observei numa escola, que eles tinham implementado um modelo de autoavaliação, de autoconhecimento, porque eles diziam, e muito bem, que a escola não poderia evoluir se não se conhecesse a si própria e, de facto, acharam pertinente e acharam que era oportuno e uma mais-valia para a escola implementar um modelo de autoavaliação, para conhecer os seus resultados, para conhecer os processos e para depois fazer o plano de melhoria, para que as lacunas e os pontos fracos fossem detetados.” I2</p>
	<p>Percursos e práticas da AAE</p>	<p>Mecanismos da autoavaliação incipientes (I1)</p>	<p>“os mecanismos da autoavaliação que são implementados nas escolas, na generalidade são muito incipientes e estas escolas do ensino artístico</p>

		<p>Falta de modelos próprios e de investimento nesta área (I1)</p> <p>AAE impulsionada pela AEE (I2)</p> <p>Utilização do modelo CAF (I2)</p> <p>Adequação do modelo utilizado pela IGEC na AEE (I2)</p> <p>Mais-valia (I2)</p> <p>Melhoria dos resultados (I2)</p>	<p>provavelmente não fogem à regra. (...) por regra tinham sempre problemas a este nível, porque não tinham modelos próprios, não investem muito nesta área da autoavaliação de escolas. É por natureza na generalidade das escolas portuguesas uma área frágil, é a perceção que tenho.” I1</p> <p>“De um modo geral as escolas têm feito um caminho a esse nível (dos bons resultados), talvez impulsionados também um pouco por esta questão da avaliação externa, que de uma forma indireta obrigou as escolas a implementarem processos de autoavaliação. Muitas utilizaram modelos que havia por aí, como o CAF e depois utilizaram também e apropriaram-se um pouco da própria linguagem utilizada pela Inspeção nos relatórios de avaliação externa e começaram a partir daí a construir modelos de autoavaliação. Tem sido uma mais valia, penso que as escolas têm, de alguma forma, tirado proveito disso e os resultados têm melhorado, vamos ver se vão continuar.” I2</p>
	<p>Sugestões para as escolas acerca da AAE</p>	<p>Deve decorrer das fragilidades encontradas na escola (I1)</p> <p>Necessidade de construção de referentes fiáveis e robustos ao nível dos resultados (I1)</p> <p>Não deveria estar restrita a uma equipa (I2)</p> <p>Interiorizada na cultura da escola (I2)</p> <p>Maior disseminação e divulgação pelas escolas (I2)</p>	<p>“deve decorrer das fragilidades que são encontradas nas escolas em particular até no decurso da autoavaliação. Mas um aspeto que me parece que poderia ser melhorado nestas escolas e nas escolas em geral, tem a ver com a construção de referentes fiáveis e robustos relativamente às dinâmicas das escolas em particular quanto aos seus resultados. <u>As escolas raramente vão buscar os seus resultados dos últimos anos, 3/4 anos, para construir um referencial com um valor médio para terem ali um valor referente para a sua ação educativa e para depois projetarem metas a alcançar.</u> Muitas das escolas não sabem qual o seu ponto de situação, apenas têm por referência o resultado do último ano e é quando têm, mas não valorizam este aspeto histórico, diacrónico, do passado, de vários anos, e obtendo uma média para terem um referencial e um referente mais fiável e que a partir dali possam estabelecer o</p>

			<p>caminho a percorrer. Portanto parece-me que esta é uma área que poderia ser melhorada em todas as escolas” I1</p> <p>“Há uma questão que as escolas deveriam ter em conta. Muitas vezes os processos de autoavaliação implementados pela escola estão restritos a uma equipa, que as escolas constituem, não é algo que esteja disseminado em termos de cultura de escola e acaba por ser um nicho dentro da escola a fazer um trabalho que depois nem sempre é bem visto pelos colegas, porque depois há questionários, há inclusivamente nos processos de autoavaliação um caminho no sentido de fazer observação de aulas, e isso às vezes não é bem aceite porque não há esta intencionalidade de divulgação e de apropriação do que é o modelo de autoavaliação e do que a escola pretende. E isto deveria ser mais disseminado, mais divulgado e mais interiorizado pelas escolas, mas de uma forma global.” I2</p>
Trabalhos de investigação	Importância	<p>Contribuir para melhorar (I2)</p> <p>Trabalho prático e focalizado na escola (I2)</p> <p>Visa compreender as dinâmicas nas escolas (I2)</p>	<p>“espero que este trabalho possa contribuir, de facto, para melhorarmos, porque também há muita literatura sobre isto, mas um trabalho mais prático, focalizado nas escolas e naquilo que as escolas fazem é importante para percebermos quais são as dinâmicas que estão instituídas.” I2</p>